

MARIA HELOISA MADRUGA CHAVES



DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ENFERMAGEM

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação.

Curso de Mestrado em Educação,
Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior.
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neuza Bertoni Pinto.

D15
378
C512d
2001
x.1

CURITIBA



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 227

Aos cinco dias do mês de abril de dois mil e um, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **"DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ENFERMAGEM"**, apresentada por **Maria Heloisa Madruga Chaves**, ano de ingresso 1997, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

| MEMBROS DA BANCA | ASSINATURA |
|---|------------|
| Prof. ^a Dr. ^a Neuza Bertoni Pinto | |
| Prof. ^a Dr. ^a Itamar Mazza de Farias | |
| Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens | |

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 Neuza Bertoni Pinto | Conceito <u>A</u> |
| Prof. ^a Dr. ^a Itamar Mazza de Farias | Conceito <u>A</u> |
| Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens | Conceito <u>A</u> |
| | Conceito Final <u>A</u> |

Observações da Banca Examinadora:

Recomendamos a publicação de artigos a partir da dissertação.

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

O passado é um intrometido – está
sempre presente;
O presente é um sanduíche de nada;
E o futuro?
Ah! O futuro é o que estamos fazendo
agora...

Mário Quintana

DEDICATÓRIA

Aos meus amigos, alunos, professores e principalmente aos meus familiares, pela paciência, tolerância e compreensão que demonstraram durante a realização deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Léa Anastasiou que, demonstrando compreensão me fez crescer espelhada em seu exemplo, pela relevante contribuição na elaboração deste trabalho

À Prof^a Dr^a Neuza Bertoni Pinto, minha orientadora, que tão gentilmente me auxiliou na fase final desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade da vida e por manter-me com saúde e energia para enfrentar os questionamento e o redirecionamento da minha prática docente.

Aos meus familiares, pela sua compreensão quanto à minha ausência e quanto a minha supervalorização dos desafios pelos quais tive que passar.

Aos meus funcionários, pelos dias de minha instabilidade durante nossas horas de trabalho.

Às professoras Neusa, Léa e Marilda, que pela competência intelectual e amizade dispensada, fizeram com que, nos momentos mais difíceis, eu pudesse reavaliar esta jornada e não desistir.

Aos meus alunos, razão de ser do meu trabalho e que me fizeram procurar uma nova maneira de transmitir o conhecimento.

À PUCPR e ao Hospital Universitário Cajuru, pelo espaço aberto para o desenvolvimento desta investigação.

A todos meus amigos, que direta ou indiretamente colaboraram na realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | |
| CAPÍTULO 1 | |
| A VISÃO CONTEXTUAL DA PESQUISA | 3 |
| 1.1 Introdução | 3 |
| 1.2 A teoria revisada: alguns destaques | 9 |
| 1.3 Justificativa | 18 |
| 1.4 Problema de Pesquisa | 20 |
| 1.5 Objetivo Geral | 21 |
| 1.6 Objetivos específicos | 21 |
| 1.7 Metodologia da Pesquisa | 22 |
| CAPÍTULO 2 | |
| A PROFISSÃO DA ENFERMAGEM: DESTAQUES DA HISTORICIDADE | 24 |
| 2.1 Organizações sociais primitivas | 25 |
| 2.1.1 A especialização do trabalho primitivo | 25 |
| 2.2 A produção do conhecimento na barbárie: nas ações de saúde sacerdotais | 27 |
| 2.3 O contexto da divisão social e a profissão de enfermagem | 28 |
| 2.3.1 A saúde e o sobrenatural | 29 |
| 2.4 A produção do conhecimento na idade média: o sistema feudal | 30 |
| 2.5 O Renascimento: o despertar da ciência e as questões da saúde | 31 |
| 2.6 A produção do conhecimento na idade moderna: a prática da enfermagem no capitalismo | 34 |
| 2.7 Divisão do trabalho manual/trabalho intelectual | 39 |
| 2.8 Alguns destaques do saber da enfermagem | 40 |
| CAPÍTULO 3 | |
| A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RETORNANDO A SUA HISTÓRIA | 49 |
| 3.1 Algumas considerações sobre a história geral da universidade | 49 |
| 3.2 Algumas considerações sobre a história da universidade no Brasil | 53 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 4 | |
| PROFISSÃO PROFESSOR: ALUMAS CONTRADIÇÕES E DILEMAS NA SUA FORMAÇÃO | 66 |
| 4.1 Contradições e dilemas: formação política do professor | 67 |
| 4.2 Contradições e dilemas: a imagem social do professor | 70 |
| 4.3 Contradições e dilemas: proletarização da profissão docente | 72 |
| 4.3.1 A profissão, o mito do sacerdócio e da vocação | 74 |
| 4.4 A questão da competência técnica do profissional do magistério | 77 |
| 4.5 A formação de professores, produção e reprodução de conhecimento | 82 |
| CAPÍTULO 5 | |
| OS DADOS DE CAMPO: ELEMENTOS PARA ANÁLISE | 90 |
| CONFRONTO DAS DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS CINCO PROFESSORES COM A PERCEPÇÃO DE VINTE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR | 111 |
| CAPÍTULO 6 | |
| CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES | 117 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 123 |
| ANEXOS | |

ABSTRACT

This study is based on the history of the nursing care and the role of Newton's Cartesian paradigm and has as an objective to establish limits and possibilities during a period of nursing training personal.

So, the nurse appears as a technician who takes care of the patient. This statement shows there is a gap involving intellectual work and normal work. This mosaic nurse's statement is the result of the rule social context.

There is a doubt in choosing between giving direct nursing care to the patient or to perform bureaucratic nursing work, which is present since their initial training.

The present work shows through pooling data among scholars and last year nursing students of PUCPR the finding difficulties in breaking the paradigm which point out the gap between theory and practice under diverse curricular aspects.

Finally the study shows a necessity of changing this paradigm to a better comprehension of the global historic processes. This is the achieving by developing new skills were affecting the new nursing professional sculptor of this new professional.

ABSTRACT

This study is based on the history of the nursing care and the role of Newton's Cartesian paradigm and has as an objective to establish limits and possibilities during a period of nursing training personal.

So, the nurse appears as a technician who takes care of the patient. This statement shows there is a gap involving intellectual work and normal work. This mosaic nurse's statement is the result of the real social context.

There is a doubt in choosing between giving direct nursing care to the patient or to perform bureaucratic nursing work, which is present since their initial training.

The present work shows through pooling data among scholars and last year nursing students of PUCPR the finding difficulties in breaking the paradigm which point out the gap between theory and practice under diverse curricular aspects.

Finally the study shows a necessity of changing this paradigm to a better comprehension of the global historic processes. This is achieved by developing new skills were affecting the new nursing professional sculptor of this new professional.

RESUMO

O presente estudo, ao buscar limites e possibilidades do processo formativo do profissional de enfermagem, procurou inicialmente atuar, na história da enfermagem, as influências do Paradigma Newtoniano Cartesiano.

Assim, o Enfermeiro (a) surge como um técnico que executava as tarefas de atendimento ao doente. Esta constatação revela a existência de um significativo distanciamento entre o trabalho intelectual e trabalho manual, fruto de uma concepção fragmentada do papel desse profissional no contexto social.

O dilema entre prestar cuidado direto ao paciente e exercer funções de chefia e supervisão encontra-se também presente num modo de conceber sua formação inicial.

A presente pesquisa, desenvolvida no curso superior de formação destes profissionais, mostrou, pelas análises de dados coletados entre professores e alunos do último ano de Enfermagem da PUCPR as dificuldades encontradas pela agência formadora de romper com o paradigma reprodutor de transmissão de conhecimentos que acentua a separação entre teoria e prática em diferentes aspectos curriculares.

Em última estância a pesquisa mostrou a necessidade de mudança de paradigma para que os novos profissionais dessa área possam compreender a saúde no processo histórico global contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades, tanto do futuro profissional de enfermagem como do professor que atua como formador deste futuro profissional.

RESUMO

O presente estudo, ao buscar limites e possibilidades do processo formativo do profissional de enfermagem, procurou inicialmente atuar, na história da enfermagem, as influências do Paradigma Newtoniano Cartesiano.

Assim, o Enfermeiro (a) surge como um técnico que executava as tarefas de atendimento ao doente. Esta constatação revela a existência de um significativo distanciamento entre o trabalho intelectual e trabalho manual, fruto de uma concepção fragmentada do papel desse profissional no contexto social.

O dilema entre prestar cuidado direto ao paciente e exercer funções de chefia e supervisão encontra-se também presente num modo de conceber sua formação inicial.

A presente pesquisa, desenvolvida no curso superior de formação destes profissionais, mostrou, pelas análises de dados coletados entre professores e alunos do último ano de Enfermagem da PUCPR as dificuldades encontradas pela agência formadora de romper com o paradigma reprodutor de transmissão de conhecimentos que acentua a separação entre teoria e prática em diferentes aspectos curriculares.

Em última estância a pesquisa mostrou a necessidade de mudança de paradigma para que os novos profissionais dessa área possam compreender a saúde no processo histórico global contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades, tanto do futuro profissional de enfermagem como do professor que atua como formador deste futuro profissional.

INTRODUÇÃO

O presente estudo focaliza o contexto formativo do enfermeiro (a) que atua como docente universitário. A preocupação com essas dimensões surgiu ao longo de nossa trajetória como enfermeira que presta assistência aos doentes e também como professora universitária que supervisiona as atividades de estágio dos alunos no Hospital Universitário Cajuru. Para compreender os elos de relação entre a formação inicial do enfermeiro e seu desenvolvimento profissional, buscou-se num primeiro momento, situar historicamente como se davam as práticas de saúde e assistência aos doentes, identificando as influências que tais práticas têm exercido na formação do profissional de enfermagem.

Para melhor situar aspectos ligados à docência procurou-se analisar, no contexto da universidade, dilemas e contradições presentes na formação de professores, considerando que o docente de Enfermagem necessita de uma formação pedagógica consistente para atender as expectativas dos alunos que buscam nos cursos o nível de excelência exigido pela sociedade atual.

No segundo momento, foram levantados e analisados dados de professores e alunos envolvidos com o Curso de Enfermagem da PUCPR na tentativa de encontrar respostas às indagações suscitadas na problematização do objeto.

A pesquisa preocupou-se, portanto, em investigar como a educação pode estabelecer a aproximação entre a teoria ministrada nos cursos de enfermagem e a prática profissional. É necessário formar não somente técnicos, mas também profissionais para a assistência direta ao doente, estimulando a pesquisa e demonstrando a importância da profissão. Somente assim haverá respeito por esses profissionais, cujo valor ainda não é reconhecido, pois sua apreensão do

saber ainda se dá de forma “modular”: muitos ainda não conseguem ensinar ou sentir o indivíduo o paciente, o aluno e o professor como um ser bio-psico-social.

Concordamos com LEOPARDI, quando afirma:

“Nos tempos atuais, precisamos olhar para o ensino com perspectivas renovadas, não mais a simples denúncia do atraso, mais a indignação diante de modelos pedagógicos ultrapassados, não mais a redução do pensamento ao círculo de determinação social. Para os dias de hoje, a definição de uma nova proposta deve pautar-se por um entrelaçamento com a ciência, ética, política e estética (através da diversidade das oportunidades de aprendizagem) por uma orientação sobre as responsabilidades individuais, por uma discussão livre sobre as estratégias e métodos de assistência, por uma definição clara das políticas e projetos da escola, como forma de expressão da vida humana”. (1992,p.96)

CAPÍTULO 1

A VISÃO CONTEXTUAL DA PESQUISA

1.1 Introdução

Em nossa vivência como professora do curso de Enfermagem em níveis de graduação, especialização e do centro formador (no nível médio), deparamo-nos com a complexidade do processo educativo face aos inúmeros questionamentos e a real insatisfação dos discentes em relação ao não atendimento de suas expectativas. Quanto a soluções de tais conflitos tem sido difícil, especialmente, porque nossa formação, centrada no sistema de saúde, tem possibilitado pouca discussão aprofundada sobre as dimensões educacionais e pedagógicas da formação do profissional enfermeiro (a) que exerce a docência nos diferentes níveis de ensino.

Essas lacuna na formação profissional predomina, não só entre os enfermeiros, como vem afetando outros tantos bacharéis que assumiram a docência como um segundo campo de atuação. Tal fato tem repercutido diretamente no cotidiano da sala de aula, em muitos casos, prejudicando o alcance dos objetivos do curso em termos de um ensino de excelência capaz de atender as exigências dos tempos atuais.

Em nossa história de vida, fomos aumentando o nível de consciência crítica à medida que compreendíamos a necessidade de aprender melhor a essência de nossa atividade docente. Principalmente, quando começávamos a perceber alguns dos determinantes da desvalorização do enfermeiro (a) e do docente no mundo ocidental. Muito se tem falado acerca da importância da

educação para que o homem possa ocupar seu papel de sujeito na história e fazer valer seus direitos de cidadão. É inegável que um povo desprovido de saúde e educação se encontra prejudicado no exercício de sua cidadania, carente de direitos que lhe possibilitariam exercer uma ação social embasada numa leitura crítica da trama em que está inserido.

Assim, se o homem é a preocupação maior, seu processo educacional deveria ser a prioridade dos projetos sociais. Reconhecemos que, na atual crise em que está imersa a sociedade brasileira, na qual são flagrantes as desigualdades sociais, o acesso a esse bem não se dá de forma eqüânime.

Assim, algumas pessoas vêm sendo sumariamente excluídas do mundo da escola, enquanto outras, ao terem aí oportunidade, são “domesticadas” para o perfeito ajustamento social. Parece que a escola exerce controle do que se deve saber, fazer, pensar, e sobre quem poderia progredir aos níveis mais elevados do ensino e, por conseguinte, aos postos de decisão da sociedade.

Para FURTER

A educação, neste caso, não pode trazer apenas algo para completar o que a natureza já fez, visto que a maturação é o próprio movimento histórico que o homem, como sujeito responsável efetua. A sua função é muito mais modesta. É a de permitir que este processo possa realizar-se nas melhores condições. O próprio educador não é mais um possuidor de uma bagagem a ser vendida, sob certas condições, ou transmitida, ou dada, mas um companheiro que está, também, num processo de maturação. A sua função é a de estar presente e de acompanhar o aluno, de maneira que ambos vivam a comunicação educacional como uma intersubjetividade, com várias histórias possíveis paralelas. (1985,p. 73)

Tal raciocínio é válido para os diferentes níveis de ensino, mas nosso enfoque privilegiará o seu impacto na formação superior. Nossa inquietação teve origem na formação do enfermeiro (a) por força do nosso mister, mas, lamentavelmente, extrapola esse nível, visto que em todos os cursos universitários há a possibilidade concreta de serem colocados no mercado de

trabalho profissionais que podem estar a serviço de uma sociedade extremamente polarizada, socialmente injusta e excludente. (grifo nosso)

Cabe-nos, então, refletir sobre o compromisso social da universidade, posto que ela pode constituir um palco central para que o debate crítico aconteça, contribuindo para que os novos profissionais formados adquiram a consciência necessária para providenciar um futuro melhor para a nação. Um futuro no qual as atuais cicatrizes sociais possam ser eliminadas ou minimizadas; e isto por meio de algum tipo de constrangimento social, mobilizando as pessoas para uma tomada de posição.

Para WHITEHEAD “educação é a disciplina para aventura de vida; pesquisa é aventura intelectual e as universidades deveriam ser o centro destas aventuras onde jovens compartilham em comum”. (1969, p. 84)

Acreditamos que a escola pode servir tanto como instrumento de perpetuação da crise, como instrumento para sua superação. Pois, de modo geral, ao mesmo tempo em que visa legitimar a ordem social vigente, contribuindo para a estratificação e a fragmentação dos trabalhadores, poderá comprometer-se com uma formação mais emancipadora. Em nosso meio profissional docente e assistencial veicula-se a idéia de que educação é um instrumento neutro, aberto, acessível a todos os indivíduos, diferenciando-os de acordo com os talentos, motivações e esforços individuais. No entanto, encontramos esta escola como instituição “aberta”, sendo verdadeiro palco de contradições: ao mesmo tempo em que parece possibilitar o acesso a um mundo melhor, mais promissor, educa os indivíduos a aceitarem, com resignação, a sua falta de condições para vencer, levando-os a atribuir tal fato muito mais à sua incompetência pessoal do que a influências externas.

Isso contribui para o ajustamento indispensável à estabilidade social desejada pelo sistema; junto com os conteúdos ministrados, os indivíduos aprendem, na universidade, a assumir determinados padrões de conduta e valores considerados adequados à ordem social vigente. Buscam uma preparação, já na universidade, para assumir os cargos que lhes estão reservados, de maneira a garantir o *status quo*, a manutenção da ordem, da disciplina e da estabilidade.

Uma reflexão mais crítica nos evidenciará claramente a opção da universidade por um determinado grupo social. Basta analisar os tipos de conteúdos veiculados, os valores implícitos no chamado “currículo oculto” (Sordi, 1995), a forma de avaliação que se adota em função de um determinado tipo de conhecimento que se privilegia, o distanciamento entre a teoria ministrada e a prática vivenciada, a alienação de muitos docentes da universidade em relação ao trabalho.

Desta forma, a universidade avalia seus produtos à luz de instrumentos e critérios ditos neutros e de objetivos que refletem valores que contemplam a divisão do trabalho necessária e desejada pela sociedade capitalista. Portanto, a universidade prossegue dando pouca importância às mudanças sociais e a um projeto social, transformador e democrático.

Concordamos com DEMO, quando propõe:

A educação aparece como estratégia fundamental de mudança no e do sistema. Pode humanizar o sistema, à medida que fundamenta o estado de direito, restringindo fortemente, via instrumentalização da cidadania, a voracidade do capital. Pode levar à superação do sistema, à medida que planta condições subjetivas de ultrapassar o capitalismo, fase histórica. Todavia não cabe esperar da educação milagres, sobretudo o milagre impossível de, mantendo o sistema capitalista, desfazer sua marca de objetivar o lucro acima de tudo. Também não cabe imaginar ilações mecanicistas, como se educação, sozinha, salvasse o mundo. As maiores agressões ao homem e à natureza são maquinadas por pessoas e sociedades “bem educadas”. É sempre possível construir uma ciência para imbecilizar. (1993a, p. 103; 104)

Tal situação leva os professores a uma ambivalência, pois, simultaneamente, defendem uma transformação social, ainda que selecionem conteúdos e estratégias metodológicas que favorecem uma determinada classe social, aquela que está no poder, com o argumento da defesa da qualidade.

Lembramos que o conceito de qualidade do ensino não deve ser tomado como um conceito abstrato. Ele está impregnado de conteúdo ideológico. É fundamental que a universidade explicita de que qualidade está falando quando planeja seu ensino.

São reconhecidas as dificuldades que se apresentam aos alunos, especialmente aqueles provenientes das classes sociais menos favorecidas, para conseguirem atingir o ensino de terceiro grau. Problemas como a reprovação e a evasão dos alunos das classes populares crescem à medida que se progrida no aparato escolar, embora tal situação se apresente de maneira dissimulada. Tão dissimulada que a escola aparece como inocente na questão, lembrando que a mesma deverá pregar a igualdade no ensino para todos.

Segundo BEHRENS (1996, p. 45), “para que este clima negativo que vem sendo difundido sobre a escola, em todos os graus, seja neutralizado, torna-se necessário encontrar caminhos que concebam a escola como instituição competente, e que atenda aos anseios dos alunos como sujeitos históricos que precisam ser respeitados no processo”. Neste contexto, parece-nos indispensável refletir sobre a questão do professor enquanto proporcionador de possibilidades junto a um grupo de pessoas que estão ávidas por novas informações.

O ensino superior, ainda hoje, é visto como gerador de um *status* social, como atributo capaz de colocar o estudante em uma posição privilegiada no

mercado de trabalho, por meio do conhecimento adquirido por ele e que o diferencia dos demais.

Sendo assim, deveríamos reconhecer que vivemos numa sociedade capitalista, onde a escola exerce papel fundamental na perpetuação de um modelo social em que existem desigualdades e vemos que a avaliação, pelas relações de poder que a permeiam, tende a reproduzir essas desigualdades, dissimuladas sob a égide da neutralidade e da objetividade. Só o advento da construção de um processo pedagógico alternativo pode contribuir para que se desatem os “nós” que “estrangulam” essa prática: um novo posicionamento crucial no processo ensino-aprendizagem. E um projeto novo, para que ocorra, precisa que cada um de nós assuma seu papel na história: do educador em sala de aula àqueles professores que, concomitantemente, exercem funções administrativas. Cabe-nos uma enorme responsabilidade na alteração desta realidade. É hora de passarmos do discurso para a ação.

1.2 A teoria revisada: alguns destaques

Para escrever sobre a enfermagem e, mais especificamente, sobre o seu saber, faz-se necessário conhecer a sua história, as relações sociais da enfermagem, a relação do profissional com o seu próprio trabalho e algumas das transformações da área ocorridas dos primórdios à atualidade.

A história da enfermagem conta com uma escassa bibliografia, na qual predomina o “heroísmo idealista” Conforme afirma DELOUGHERY (1977, p.74), “antes da era cristã há pouca evidência que tenha existido algum grupo organizado de mulheres enfermeiras”.

FERRARA (1976, p.80), discorrendo sobre a evolução histórica das ações de saúde, distingue quatro fases, que ela julga parecerem corresponderem aos seguintes períodos: o instintivo, relativo às comunidades primitivas; o sacerdotal referente à barbárie; o hipocrático, à Idade Média; e o moderno, à contemporaneidade.

Alguns historiadores, na ânsia de explicar os conhecimentos sobre saúde e suas práticas entre os povos primitivos, afirmam que essas práticas compunham-se de medidas higiênicas exercidas como meio de minorar os males físicos e de eliminar as dores que surgiram nas lutas pela própria sobrevivência. Isto ocorria por intermédio de práticas instintivas, que se firmaram, crêem esses estudiosos, pela observação do comportamento dos animais que ocupavam o mesmo espaço: lavar feridas, lambe-lamber as partes do corpo, refugiar-se do frio intenso, abrigar-se para dormir, esconder-se dos perigos advindos do meio externo. Utilizar-se de determinadas plantas para comer e outras como unguentos, tornou-se fator de seletividade entre homens e animais, mantendo uns

e extinguindo outros, existindo assim o processo de seletividade onde sobreviveriam os mais fortes das raças e espécies.

Essas fases mencionadas por FERRARA (1976, p. 80) serão esclarecidas desde o primeiro capítulo deste trabalho, no qual trataremos de cada uma delas, procurando entendimento de como a enfermagem evoluiu em termos éticos, científicos e técnicos.

Já no sistema capitalista, a prática do ensino da enfermagem se deu através da escola, ocorrendo duas polarizações: a primeira, o ensino teórico, em oposição à prática; a segunda, que se desenvolve no século XX, o ensino dividido em graus, desde o mais simples ao mais complexo.

As características do ensino de enfermagem diferem no ensino institucional das várias sociedades capitalistas. O primeiro ponto a ser examinado é o da polarização entre a teoria e a prática. A teoria passa a ser a “detentora do poder”, da ciência, enquanto a prática passa a ser vista como trabalho manual, desqualificado. A teoria é caracterizada pelo paradigma do saber. Nesse tipo de abordagem, esquece-se que é no trabalho, portanto na prática, que devem ser buscados os elementos do saber e a renovação da teoria. É no desenvolvimento do cuidado de enfermagem, em que se realiza o cuidado direto ao cliente e no qual se dão as relações técnicas e sociais, que está a essência do saber. O distanciamento entre teoria e prática, cada vez mais polarizado, evidencia a dicotomia entre os que ensinam a prática e os que a praticam, ocorrendo pouca interação e troca de experiências que beneficiariam tanto os docentes quanto os discentes, bem como o “produto final”, desta prática profissional: ato de cuidar.

POULANTZAS (1978, p. 288), afirma que o papel principal da escola capitalista não é o de distanciar o trabalho manual do trabalho intelectual; foi isto sim o de valorizar somente o trabalho intelectual.

Aqui entra a segunda polarização: o ensino em graus, o mais simples de um lado que não precisa de escola e o mais complexo do outro. O trabalho considerado mais simples da enfermagem será executado pelos atendentes, que podem ser considerados como “operários” do cuidado médico. Para o treinamento das suas atividades são usados os próprios locais de trabalho, ou, ainda, estes atendentes já adquiriram esta prática em um serviço anterior, sendo que a formação escolar exigida corresponde ao curso fundamental.

Quanto ao trabalho dito “mais simples”, a conotação atribuída é uma conotação falsa, pois este “mais simples” é o cuidado do cliente, que é o sujeito do trabalho de enfermagem. Quem pratica a enfermagem de fato são os atendentes. Esta questão é contraditória, pois, se estes estão prestando o cuidado, seu trabalho não pode ser considerado desqualificado.

A enfermagem só conseguiu posicionar-se substantivamente no final do século XIX e no início do século, XX com Florence Nightingale, figura que merece destaque. Florence trabalhou ativamente junto a soldados prestando assistência, auxiliada por um grupo de voluntários na guerra de Criméia (Inglaterra 1854-1856), na qual milhares de pessoas foram atendidas. Nesse trabalho pôde firmar-se a idéia inicial de Florence: com cuidados básicos de higiene, o tratamento e a diminuição de infecções favorece-se a diminuição do índice de mortalidade, que assolava as vítimas acometidas pela guerra naquele momento.

Pode-se dizer que, mesmo tendo nascido no século passado, Nigthingale era filha de “Aristocratas” pois havia recebido uma educação clássica, igual à

educação da maioria dos homens de sua época. Teve influência, também, diretamente de seu pai, que não teve filhos homens. Com isso sua educação tornou-se distante da educação recebida pelas demais senhoras dessa época, o papel passivo que a sociedade impunha à mulher de sua classe social, só lhe trazia descontentamento. Sentindo-se fútil e entediada, Florence aderiu à causa da participação da mulher no trabalho: “eu aconselharia a todas as jovens senhoras em qualquer vocação a se qualificarem como os homens para o trabalho”. (SILVA, 1983, p. 07).

A criação das escolas de enfermagem no Brasil ocorreu no início do século XX, sendo que teve um impulso maior após o ano de 1923, quando foi criada a primeira Escola de Enfermagem, na cidade do Rio de Janeiro, nos moldes norte-americanos, que serviram de padrão para outras escolas brasileiras. Como requisito de entrada era exigido o diploma de Escola Normal, facilitando-se, porém, a admissão das candidatas que, na falta desse diploma, provassem capacitação para o curso.

Em 1949, o ensino desta profissão foi disciplinado pela lei nº 775/49, que estabelecia o reconhecimento das escolas pelo Ministério de Educação e não mais a sua equiparação à Escola Ana Néri. A duração do curso era de 36 meses, ou quatro anos acadêmicos. Havia a exigência de curso secundário completo como requisito de admissão. Essa lei, concedia no entanto, um período de carência de sete anos para a implantação dessa exigência, prazo este prorrogado em 1956 para mais cinco anos, ou seja, até o ano de 1962. A justificativa era a necessidade tempo hábil para a preparação e a continuidade do curso que, então se tornaria um curso de graduação. A prorrogação do tempo foi um assunto muito polêmico na comunidade científica da enfermagem: havia quem fosse a favor

dela, pois, por exigir-se como pré-requisito o então curso secundário completo, temia-se diminuir a procura pelos cursos de enfermagem. Ao mesmo tempo poder-se-ia contar com o tempo maior para preparar o corpo docente para o ensino superior. Os que eram contra essa mesma prorrogação, temiam o conformismo aos padrões tradicionais e, ao mesmo tempo, preocupavam-se com a melhoria do nível de ensino.

Assim, as escolas de enfermagem foram surgindo, principalmente, sob o sistema Nightingale. O (A) enfermeiro (a) começa ser então, um profissional reconhecido, de direito e de fato à custa do seu desempenho em campo e atuação junto ao Poder Legislativo, lutando pelos seus direitos, hoje preceituados em leis, decretos-leis, pareceres. Nota-se que, de 1832 a 1949, num período de mais de um século, os profissionais foram atendidos por uma lei substantiva – a Lei 775 de 6 de agosto de 1949, que dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e outras providências. A mesma foi criada pelo Presidente da República: Eurico G. Dutra e foi promulgada pelo Congresso Nacional.

Tanto no Brasil, como na Inglaterra para serem selecionadas no sistema de educação, segundo Nightingale, os alunos deveriam demonstrar obediência, ponderação, pontualidade, asseio e dignidade. A escola pretendia preparar enfermeiros (as) que fossem capazes de treinar outros interessados nas funções executivas. Os alunos usavam uniforme completo, recebiam refeições e dispunham de lavanderias. As aulas diárias eram suplementadas pela experiência da clínica prática: curativos, limpeza das enfermarias e aquisição de conhecimentos sobre técnicas. A avaliação era um aspecto crítico do treinamento dos estudantes. Depois de um ano, novamente eram avaliados e eram graduados. Nightingale não concordava com o sistema de graduação, pois

considerava a enfermagem como um contínuo aprendizado, mas, como reconhecimento, os graduandos permaneciam sob supervisão da escola por três anos, durante os quais poderiam optar por outras instituições.

Isto garantia a qualificação de enfermeiros (as) com experiências sólidas. As idéias de Nightingale quanto a uma planificação social, eram exemplificadas pelo fato de que metade dos estudantes era de classe social de baixa renda e, por isso, recebia ajuda da própria Nightingale, enquanto a outra metade, de classe alta, pagava a anuidade escolar.

Outro fator importante no sistema Nightingale a ser destacado é a observação sistemática do doente. Nightingale sustentava que a habilidade para avaliar o doente dependia do ensino. Nas suas próprias palavras:

contemplar meramente o enfermo não é observar. Isto requer um alto padrão de treinamento para então captar e relatar à enfermeira, acertadamente. Uma enfermeira conscienciosa não é necessariamente uma enfermeira observadora e a vida e a morte podem depender de uma boa observação. (LIRA, 1989, p. 10)

No Brasil, a preocupação com a formação de pessoal auxiliar de enfermagem advinha da deficiência numérica de enfermeiras(os) em relação à assistência aos doentes. Vinte e três anos após à criação da primeira Escola de Enfermagem (1918-1941) existiam seis dessas escolas com aproximadamente 1300 diplomados. (LIRA, 1989, p. 15). "Assim, face a este número, numa situação de emergência, como solução mais viável, criam-se os cursos regulares para prepararem em larga escala pessoal para a assistência direta aos internados em hospitais" (CARVALHO, 1976, p.81). Este curso foi regulamentado em 1949, pela mesma lei que regulamentou o curso de nível superior. Com a institucionalização do auxiliar de enfermagem, tem início formal a divisão do processo de trabalho na área, surgindo, na época a justificativa de que seria só a questão numérica (falta de enfermeiras-os) a razão da criação da profissão do auxiliar de enfermagem

advém do aumento do número de hospitais e, consequentemente, do número de internações, aumentando grandemente a demanda pelos cuidados de enfermagem e isto resultou no emprego de pessoal sem qualificação, que necessitava de instruções pormenorizadas e organizadas passo a passo, para a execução dos procedimentos. Neste contexto, começam a se desenvolver as técnicas de enfermagem e a rigidez de sua execução vinculou-se à necessidade de controle da força de trabalho, controle este realizado pelas(os) enfermeiras(os). Esta prática foi denominada de enfermagem funcional e teve como foco o desempenho de tarefas e procedimentos, não o doente, sendo assim as tarefas são designadas de acordo com a sua complexidade e nível de competência do pessoal. Não seria, no entanto, a necessidade premente da divisão do trabalho no que diz respeito ao que é manual e intelectual?

Não para aí a fragmentação da formação da enfermagem. Na década de 1960 surge o nível técnico como proposta governamental, com o objetivo genérico de formar pessoal de nível médio, o que traduz a concepção de desenvolvimento e divisão técnica de trabalho das sociedades capitalistas.

O currículo mínimo para o curso de enfermagem é estabelecido – sob o parecer nº 271/62, passando a enfermagem, definitivamente, para o ensino de nível superior. Como consequência da reforma universitária, (1968, lei nº 5540), o Conselho Federal de Educação inicia a revisão dos currículos mínimos dos cursos superiores, fundamentando-se nas propostas de alterações recebidas das associações de classes dos respectivos cursos. Em 1972, o parecer nº 163/72 do CFE fixou o novo currículo mínimo para os cursos de enfermagem e obstetrícia, dando à enfermagem a possibilidade de, ao educando concluir o tronco profissional comum (de duração mínima de três e máximo de cinco anos),

habilitar-se a um dos três ramos de enfermagem – obstetrícia, saúde pública e/ou médico-cirúrgica, ou, ainda, a cursar licenciatura em enfermagem. Evidencia-se neste currículo o cunho de especialidade na formação do nível de graduação.

Na década de 1970, como conseqüência da reforma universitária brasileira, surgem os cursos de pós-graduação em enfermagem com a finalidade de preparar docentes e pesquisadores. Em 1972, é criado o primeiro curso em nível de mestrado, na Escola Ana Néri, no Estado do Rio de Janeiro. A busca pela intelectualização na área não para, surgindo em 1982 a pós-graduação em nível de doutorado, nas duas escolas de enfermagem da Universidade de São Paulo: uma na cidade de São Paulo e outra no campus de Ribeirão Preto.

Percebemos, no entanto, que neste movimento pela intelectualização da enfermagem através de seus quatro currículos – 1926, 1949, 1962 e 1972, que a relação de distribuição da carga teórico-prática privilegia a teoria, de forma crescente, com a conseqüente diminuição da carga horária prática.

Nesse momento nos reportamos ao porquê da melhoria da formação desse profissional, não gerando esse distanciamento que observaremos nos capítulos seguintes em que apontam para uma instituição que conserva, detém e transmite o saber, formalizando-o, universalizando-o e reproduzindo-o, reforçando a neutralidade científica do conhecimento.

Como exposto, este saber diz respeito às questões de manipulação do sujeito da enfermagem (o paciente, por parte da enfermeira), dando a este profissional possibilidades históricas de legitimar o seu *status* acadêmico e conferindo-lhe o poder de dominação ao exercer o controle dos pequenos poderes nas instituições de saúde, no tocante à esfera administrativa e ao controle do pessoal subalterno. E este domínio técnico-científico do saber é,

portanto, utilizado para legitimar a dominação da enfermeira sobre a equipe de enfermagem.

Daremos continuidade a essas considerações nos capítulos seguintes, onde buscaremos levantar as dimensões históricas do ensino de enfermagem nas práticas desenvolvidas desde as comunidades primitivas até à época contemporânea.

1.3 Justificativa

A realidade da formação inicial e continuada dos (das) enfermeiros (as) têm sido registradas na história da profissionalização da enfermagem com ênfase no final do século XX.

Verificou-se, a partir da década de 1980, que as sociedades contemporâneas têm assumido diferentes modalidades de educação continuada, como forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, ou como atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Percebe-se, que as mudanças sócio-econômicas ocorridas, primeiro na Europa e na América do Norte no século XIX, com a Revolução Industrial, surgiram, no Brasil na primeira metade do século XX. A industrialização brasileira impulsionada nesta época trouxe consigo, também: o desemprego, a falta de moradia, os problemas de saúde, os problemas raciais e religiosos e o aumento da pobreza e da violência. Naquele momento, na maioria dos países ocorreu a migração em massa do campo para a cidade, em busca de uma vida melhor. Na década de 1950 ocorrem manifestações que denotam a preocupação com o problema da educação de saúde. Também nesta realidade, houve o crescimento exacerbado de trabalhadores sem especialização, gerando desemprego e sub-emprego.

É neste contexto que surge a necessidade da educação continuada, decorrente da constatação de sermos incompletos e da necessidade de sermos eternos aprendizes. Como citam COLLARES & MOYSÉS (1994 p.95), “se a Universidade não prioriza, como formação, o caráter da construção histórica e coletiva do conhecimento, é delegado a cada aluno aprender por si mesmo que o

conhecimento está permanentemente em construção”. Isto se refere tanto para o aluno quanto para o professor.

Por vivenciarmos tal realidade é que passamos a nos preocupar com esta problemática, que nos instigou a realizar esta pesquisa. Este estudo nasce, portanto, da necessidade de explicar não só o conhecimento de uma forma geral, mas como o homem se relacionou com a enfermagem ao longo de sua existência.

Tendo como problematização que é urgente provocar mudanças metodológicas no ensino tendo em vista que atuamos tanto como docentes, discentes e profissionais que recebem discentes oriundos não só da PUCPR, mas também, de outras instituições. Observando as inseguranças de todos, inclusive a que vivenciamos como professores, nosso objetivo maior na prática docente é que ocorra a integração necessária entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula e em livros próprios da área e as experiências vivenciadas com os diferentes grupos de alunos. Ao levar em consideração tanto a teoria quanto a prática é possível adquirir dessas experiências, subsídios para sustentar a prática diária, tanto em sala de aula como no trabalho de assistência prestada a terceiros. Somente com a rejeição de alguns “preconceitos” e “tabus” em relação a questões do “saber” é que poderemos pensar numa metodologia crítica, reflexiva e construtiva, sem relegar os ensinamentos, as nossas próprias vivências e as do grupo.

Temos alicerçado, em nossa maneira de transmitir o conhecimento, mecanismos educacionais ainda imersos no sistema capitalista, cuja característica é a divisão do trabalho intelectual e do manual, sendo que o segundo, sob esse ponto de vista, é considerado de menor importância. Portanto, tomamos como preocupação a necessidade aliança entre a técnica (presença

derivada da escola tecnicista e marco no trabalho de enfermagem) e a proposição de ações conjuntas significativas na produção do conhecimento. Essa aliança levará à superação do trabalho realizado intuitivo e empiricamente, por um trabalho crítico, reflexivo e transformador, na busca de metodologias que subsidiem teorias que possam reverter-se em práticas profissionais significativas.

Outro fator desafiante a ser pesquisado é encontrar possíveis explicações para a estagnação e caminhos alternativos para a superação desta realidade. O profissional em sua grande maioria, após a sua formação profissional, não se preocupa continuamente com a busca do conhecimento, ou com a criação de novos horizontes, mantendo apenas a atitude de reprodução do saber adquirido inicialmente.

Cabe, portanto, a análise da educação continuada na enfermagem e da busca de competência. Para isto, é necessário alicerçar metodologias que provoquem pesquisa e produção de novos conhecimentos na área.

1.4. Problema de Pesquisa

Após repensarmos a formação oferecida aos nossos discentes bem como as metodologias para alcançarmos uma produção de conhecimento e, em especial uma formação continuada, chegamos ao seguinte problema de pesquisa:

como se dá a relação professor-aluno-conhecimento na direção da autonomia e da democratização do ensino de enfermagem na Educação Superior, tendo em vista o desenvolvimento profissional do enfermeiro?

1.5. Objetivo Geral

Para encaminhamento, do problema apresentado estabelecemos como objetivo geral:

analisar a atual prática do profissional professor enfermeiro graduado em enfermagem, averiguando se a produção do conhecimento na formação do enfermeiro leva a um desenvolvimento profissional, isto é, a uma ressignificação permanente dos saberes envolvidos em sua prática profissional.

1.6. Objetivos específicos

- caracterizar o trabalho docente no curso de enfermagem da PUCPR;
- analisar processos que levam a superação do conhecimento no ensino tradicional da enfermagem;
- instigar a produção do saber no ensino de enfermagem, destacando aspectos da historicidade da profissão;
- verificar de que forma se dá a relação teoria-prática no ensino de enfermagem, valorizando o conhecimento em todos os seus segmentos;
- buscar referenciais teóricos e práticos que subsidiem a formação continuada do professor e do profissional enfermeiro.
- alicerçar uma proposta de desenvolvimento profissional do professor enfermeiro que contemple a produção de conhecimento.

1.7. Metodologia da pesquisa

No presente estudo far-se-á uso da pesquisa qualitativa, crítica e reflexiva com contribuição de dados quantitativos, pois a mesma “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 de campo [...] os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.” (BOGODAN; BIKLEM. Apud: LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.62)

Na efetivação da pesquisa, para coleta de dados, aplicou-se um questionário aos professores, contendo seis questões referentes à educação e formação continuada (vide anexo 1 e 2). Posteriormente foi realizado um encontro com os professores com o objetivo de comentar e discutir as respostas. Outro questionário foi encaminhado aos discentes, contendo quinze questões (vide anexo 3 e 4); referentes ao assunto em debate no curso de Enfermagem da PUCPR.

Os dados foram coletados no ano de 1999 de têm como sujeitos de pesquisa os docentes de enfermagem, discentes e profissionais enfermeiros do Curso de Enfermagem da PUCPR e do Hospital Universitário Cajuru, assim distribuídos:

- docentes de enfermagem: 5 professores do último ano do Curso de Enfermagem que ministram disciplinas que envolvem tanto conteúdos teóricos quanto práticos, sendo que alguns fazem acompanhamento direto e indireto nos estágios.

- discentes: 20 alunos do último ano do Curso de Enfermagem do ano de 1999; escolhidos por estarem em fase de conclusão de curso e vivenciando diretamente questões de formação e questionamentos quanto às informações recebidas no decorrer do curso mencionado, em relação com o desenrolar sua atuação profissional diária.
- outros profissionais envolvidos: alguns atuando na PUCPR em sala de aula, outros no conhecimento detalhado do processo de formação e educação continuada do Hospital Universitário Cajuru, portanto, nos dois campos de atuação: formação inicial e continuada.

A fim de alcançar os objetivos, a pesquisa percorreu as seguintes etapas: a primeira, aberta ou exploratória, na qual os estudos foram sendo sistematizados e as análises delineadas a medida que se desenvolviam. A segunda que ocorreu paralelamente constou da coleta de dados, buscando identificar os elementos chave da questão levantada para mediante os contornos do problema, procedermos à análise sistemática dos mesmos. A terceira etapa, deu continuidade à análise e interpretação dos dados tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

Esperamos, assim, contribuir com soluções e argumentos que apontem para um ensino cada vez mais levado a sério em toda a sua complexidade, independente de religião, fatores econômicos, e poder (“saber”) pois a educação é um direito e um dever do estado, país e sociedade.

No processo educacional, assim como no desenvolvimento profissional, discentes e docentes ocupam papel de destaque. Esse processo é árduo, mas necessário para a satisfação, contentamento e realização pessoal de cada indivíduo como pessoa.

CAPÍTULO 2

A PROFISSÃO DA ENFERMAGEM: DESTAQUES DA HISTORICIDADE

Afirmam os historiadores e os antropólogos que as comunidades primitivas eram nômades, pois permaneciam temporariamente em regiões que lhes proporcionassem facilidade de sobrevivência. Encontravam-se mergulhadas em seu *habitat* e sua existência real era totalmente dependente do meio em que viviam.

Nessa frágil estrutura, a consolidação de valores e a fixação de normas disciplinares eram coletivas, tendo em vista que as necessidades individuais se confundiam com as necessidades coletivas, impondo-se o convívio social com seus pares como medida de sobrevivência.

Por outro lado, o nomadismo primitivo encarregava-se de disseminar não só as doenças, mas, igualmente os comportamentos em relação a eles. Isto tanto ao que se refere ao que se pode chamar de *Doenças Externas*, com lesões macroscópicas (como por ex.: as lacerações de pele, musculares e ósseas) e as *Doenças Internas*, ou seja, as de desenvolvimento interno, que podiam ser relacionadas com circunstâncias do *habitat*.

Isto vem a justificar a possível correlação que o homem primitivo fazia entre as doenças e os fenômenos desconhecidos e surpreendentes, isto é, as associações sobrenaturais.

Para MELLO, (a)

as doenças causadas por agentes externos, tais como fraturas e ferimentos, para as quais era fácil estabelecer uma relação de causa e efeito, deram lugar ao nascimento da medicina empírica, cujos métodos se limitavam ao tratamento por tentativas (...). As doenças internas, cujas origens não possibilitavam uma explicação acessível ao atendimento da época, eram atribuídas a causas sobrenaturais. Daí porque, ainda hoje,

em algumas sociedades, mágicos e feiticeiros são procurados para a cura de enfermos. (1981,p.30)

2.1 Organizações sociais primitivas

Os estudiosos são unânimes em afirmar que da convivência entre os pares, parecem ter resultado os modos de organização e de relações grupais, assim como o pensar e o sentir específicos da experiência coletiva. No neolítico, as tribos nômades e caçadoras começaram a se fixar nos grandes espaços de terra e na orla marítima. De caçadores, passaram ao cultivo da terra e à domesticação de animais, fixando moradia em terras propícias para o plantio, principalmente à margem dos rios. Surgem, então, o plantio, o pastoreio, o conhecimento dos fenômenos meteorológicos e da armazenagem dos alimentos. Esta aprendizagem processava-se, de forma espontânea e social, conforme a necessidade e os estímulos.

2.1.1 A especialização do trabalho primitivo

As mudanças climáticas condicionaram os homens primitivos a procurarem abrigos naturais o que, posteriormente, resultou na construção de abrigos e casas, bem como a preocupação com o uso de vestimentas feitas com as peles dos animais.

Pode-se pensar que neste momento tenha começado de maneira rudimentar, a produção têxtil, pois exigia-se que o homem conhecesse a matéria que usaria, como linho, algodão e os processos de preparo.

Achados arqueológicos comprovam que o fabrico de armas, utensílios e demais instrumentos tornava-se cada vez mais aperfeiçoado. Com isto o domínio da natureza aumentava e a era da sobrevivência tornava-se mais facilitada.

Sabe-se que, neste contexto, aquele que curava as doenças reunia em si as funções de artista, cirurgião, feiticeiro, botânico, médico e enfermeiro. Seu poder era inquestionável, visto que através de suas ações, “apacava a fúria dos deuses e afastava os maus espíritos”. O conceito de saúde, nessa fase, era envolto no misticismo e o fracasso ou o sucesso da intervenção dependia mais da ira ou do contentamento da divindade, do aceitar ou não as oferendas e rituais do que da competência de curandeiro ou do oráculo.¹

Nos rituais, as divindades eram cultuadas ou desafiadas e, para tal, o intérprete tornava sua aparência ora assustadora ora agradável, o que convencia os demais homens para aceitação, ou não, do sacrifício. Nos sacrifícios expiatórios, os doentes participavam usando substâncias purgativas e provocadoras de náuseas, banhos frio e quente, além de massagem.

A medida que o homem caminhava na busca da tomada de consciência, confrontava-se entre Eros e Tanatos.² Os funerais revestiam-se de ritos, os mortos eram enterrados em covas rasas, cobertas de pedras e argamassa, próximas aos abrigos ou em cemitérios coletivos. (FERREIRA, 1986, p. 678).

Assim, o fazer e o pensar para o homem primitivo eram ações que se interligavam: elas não eram um fim em si mesmas. Os curadores detinham o saber feito de muitas ações. Entretanto, o seu pensar não deixou marcas palpáveis na história.

¹ Oráculo – Divindade que respondia a consultas e orientavam o crente.

² Eros e Thanatos: entre os gregos, filhos de Vênus, o deus do amor; para psicologia princípio de ação, símbolo de desejo cuja energia é a libido. Tanatos: caçador, produtor, dominador da natureza, enfim fazedor e pensador, queda-se impotente diante da morte. (FERREIRA, A . B. H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed. Ed. Nova Fronteira, 1986, p. 1229, 1646, 678)

Esses saberes poderiam ser apreendidos e não somente reproduzidos na história, sendo possível ser revelado na criação de normas técnicas primitivas e, sobretudo, na tentativa de relacionar as causas e os efeitos das doenças.

2.2. A produção do conhecimento na barbárie: nas ações de saúde sacerdotais

A literatura faz referências a povos bárbaros que se espalharam por regiões diferentes e que, embora apresentassem um nível de cultura que os caracterizava como neolíticos, conservavam tipicidades próprias.

A diversidade de suas culturas, idéias e técnicas propagava-se por meio da comunicação e do intercâmbio entre os vários grupos. Esse intercâmbio, representado pelas trocas materiais, sucedeu, a princípio, com a permuta de objetos raros, entre eles, conchas, que possuíam, possivelmente, caráter mágico e aos quais era atribuído um valor simbólico.

Conforme os grupos humanos se fixavam e desenvolviam atividades agrícolas e pastoris, os intercâmbios se processavam com o comércio e também as guerras. As trocas não eram apenas de objetos e víveres, mas também de informações, costumes e práticas. As relações de poder começaram a se esboçar numa estrutura social mais definida. O sentimento religioso organiza-se através das práticas e da hierarquia. O poder que decorria dessas práticas, significava a posse de um saber inatingível para o homem comum.

Nesse período, as práticas de saúde eram também baseadas no modelo religioso, revestido de rituais elaborados e trabalhosos, exigindo uma organização

hierárquica, pois o sacerdote precisaria de auxiliares que se ocupassem dos detalhes dessas práticas; tais ajudantes libertariam o “intérprete da vontade dos deuses” de algumas ações, porém, não partilhavam de seu saber.

Os templos constituíam o centro da vida comunitária: eram freqüentados, sobretudo, por aqueles que procuravam o auxílio para a cura de suas ações. Segundo JAMIELSON (1968, p. 84) “o templo adquiria um duplo aspecto de igreja e hospital, presidido pelo sacerdote que se convertia em sacerdote e médico”.

2.3 O contexto da divisão social e a profissão de enfermagem

Com o aumento da produção do rebanho e da agricultura, o emprego de uma tecnologia de irrigação artificial tornou-se imperativo, o que redundou numa colheita maior, surgindo o excedente. Já não se plantava e se criava animais apenas para o próprio consumo. O que excedia esse consumo passou a ser associado a valor e a valor de troca, o que gerou o comércio. Atrelada à comercialização dos produtos vieram a força de trabalho e a expansão de terras. Observa-se também que as culturas menos desenvolvidas, quando vítimas das intempéries, passavam a trocar seus serviços por comida e abrigo. Entretanto, parece ter sido a guerra a grande forjadora de mão de obra servil, ou seja, a guerra e a fome, constituíam agentes potenciais de recrutamento de novos braços e os prisioneiros passaram a ser desejados.

Esta relação de trabalho e comércio deu início às relações de dominação e submissão, transformando consideravelmente o pensar e o fazer do homem em termos de poder exercido sobre as pessoas.

2.3.1. A saúde e o sobrenatural

Desse elemento transcendental e ao mesmo tempo difuso em que viviam os bárbaros faziam parte tanto o honrar as divindades e quanto o relacionar as doenças com o agrado ou o desagrado dos deuses. A saúde era, neste período, atribuída, portanto, ao sagrado, ao sobrenatural.

Num mundo povoado por deuses e homens, os intérpretes, ou seja, aqueles que se comunicavam com os deuses eram necessários. Atendendo ao capricho dos deuses ou aplacando a fúria, o mágico-sacerdote torna-se o personagem mais importante na hierarquia social.

A saúde, por sua vez, estava atrelada aos templos e, conseqüentemente, aos religiosos: os sacerdotes. As doenças eram explicadas pela força do sobrenatural e o sacerdote era o intermediário, que se utilizava de um recurso, como ervas preparadas para beber, além de medidas higiênicas para alcançar a divindade, a prevenção, a cura (ou a morte).

Estes curadores, intermediários entre o doente e a divindade, são os detentores do poder de interpretar as respostas e de transmiti-las. Não se ocupavam de ações simples, como fazer curativos, cuidar da higiene etc. Estas cabiam aos seus ajudantes anônimos.

Assim, vemos que o homem primitivo viveu da relação do mito³ com a magia. Tudo nesse período explicava-se pelo mito e pelo poder que o curador detinha, de conhecer a magia.

³ Mito: Narrativa na qual aparecem seres e acontecimentos imaginários que simbolizavam forças da natureza aspectos da vida humana. Representação de fatos ou personagens reais exagerados pela imaginação popular, pela tradição. (FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed. Ed. Nova Fronteira, 1986, p. 630)

2.4. A produção do conhecimento na Idade Média: o sistema feudal

O período medieval apresenta-se como um momento que considera ações científicas com repulsa, permeado pela ignorância, superstições e autoritarismo clerical.⁴

O feudalismo tem início por volta do século IV, indo desintegrar-se no século XVII. Neste período, as ações de saúde eram predominantemente práticas, caseiras ou populares. Não foram encontradas referências pelos historiadores sobre a enfermagem no período. Por analogia, pode-se dizer que a mulher, a mãe, encarregava-se das práticas de enfermagem no lar. As mulheres mais experimentadas realizavam os cuidados no parto e das crianças. As cirurgias eram praticadas por aqueles que melhor manejassem os instrumentos.

A ignorância era o fator comum. O mais importante era manter os preparativos para as guerras presentes ou futuras. Só nos mosteiros, os monges dedicavam-se aos estudos. Eram considerados como depositários e preservadores do conhecimento de da memória, desenvolvendo crenças nos poderes miraculosos das relíquias, dos amuletos, da água-benta, dos santos-óleos, das esconjurações e do exorcismo.

As regras dos mosteiros e conventos exigiam a prática da caridade e da hospitalidade, sendo o cuidado dos enfermos uma das primeiras tarefas que o cristianismo propôs. Os doentes eram hospedados nos conventos ou recebiam a visita dos monges em suas residências.

⁴ Clérigo com as segundas ordens sacras, aquele que pertence a classe eclesiástica; e que recebeu algumas ordens sacras. Regime político que postula o princípio da autoridade, aplicada com freqüência em detrimento de liberdade individual, despotismo, ditatorialismo. (FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed. Ed. Nova Fronteira, 1986, p. 630)

O trabalho com os enfermos, e as atividades específicas dos mosteiros, porém, acumulavam-se, sendo então instituídos os diáconos e as diaconisas, entre as atribuições estaria a assistência aos pobres, aos desvalidos e aos doentes.

Nesse período, os conhecimentos eram transmitidos de maneira informal, no contexto da vivência das práticas de saúde, sendo que algumas informações eram transmitidas ao povo.

2.5. O Renascimento: o despertar da ciência e as questões da saúde

A ascensão das idéias do Renascimento, nos séculos XVI e XVII, trouxe consigo o declínio da escolástica e da visão feudal de mundo, valorização e, mais tarde, a hipervalorização da razão e das ciências experimentais. Nascia a educação realista, a Época das Luzes e o longo e interminável tempo de desprezo pela fé, pela religião, pela filosofia e especialmente, pela metafísica. A ascensão das ciências experimentais, quanto ao cientista da física e da matemática, estava em relação direta com a decadência, desmoralização e retirada da filosofia e da escolástica clérica.

O Renascimento, porém, não alterou significativamente os conceitos que as classes superiores tinham sobre as classes menos favorecidas. Evidencia-se a elitização do ensino: a alta burguesia freqüentava as universidades e a pequena burguesia procurava as escolas primárias. O camponês continua analfabeto.

Algumas medidas contribuíram para o reflorescimento do Ocidente, como a oficialização da língua latina, a tradução das obras hipocráticas, as determinações

dos concílios para que cada bispo se empenhasse em fundar escolas e, no caso da saúde, as *Regras de São Bento*, estabelecendo o dever de prestação de cuidados aos enfermos.

Para esses irmãos doentes haja uma cela própria e também um servidor temente a Deus, prestimoso e atento. Os doentes poderão tomar banho sempre que for preciso, porém aos que estão com boa saúde e principalmente aos jovens sejam concedidos com menor freqüência. Também seja permitido comer carne aos doentes mais enfraquecidos, para que se restabeleçam. Logo, porém, que tiverem melhorado, abstenham-se de carne como todos os outros, conforme o uso comum. (PENIDO, 1993, p. 68)

PAIXÃO (1979,p. 32) se reporta a história e, relata que neste período surge o trabalho das abadessas, que eram senhoras da nobreza que se dedicavam ao cuidado aos enfermos, destacando-se Santa Radigunda, no século VI, que abandonou o trono da França e fundou um *convento especialmente dedicado ao tratamento dos leprosos*. No conselho de Towra, em 1163, o edito papal proibia a prática cirúrgica pelo clero.

As práticas de enfermagem, no Renascimento, careciam de conhecimento teórico que fundamentassem suas atividades, que eram meramente manuais e sem autonomia.

Nesse período, as instituições femininas distinguiam-se pelo seu cuidado dos enfermos. Destas, destacam-se o Instituto das Diaconisas de Kaisersweth, na Alemanha, e a Confraria das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, na França. Nestas instituições, não eram realizados o ensino sistematizado de enfermagem e, sim, um treinamento das jovens que tinham optado para uma vida de convento, tornando-as eficientes nas artes da enfermagem. O treinamento era essencialmente prático, e desenvolvido nos orfanatos, residências e nos primeiros hospitais. O modelo era "mestre-aprendiz", ou seja, reprodução de conhecimento de acordo com o modelo. A preocupação estava voltada para a manutenção e o

aprimoramento moral, o estímulo às virtudes, a imposição da disciplina, a pobreza, a caridade e o espírito de sacrifício.

Com os grupos religiosos a enfermagem apresentava-se como atividade e não como profissão. Assim, como as pessoas integrantes do grupo dedicado às tarefas de enfermagem, as práticas, igualmente, estavam impregnadas de valores místicos. Sua tônica eram o apostolado e a caridade. As linhas filosóficas inspiradoras eram a filantropia e o amor ao próximo, verdades de vida conventual, compromissos firmados por pessoas que tinham optado por um modo de vida específico.

Na segunda metade do século XII, na França, ocorre a diminuição da lepra epidêmica, isto, conforme FOUCAULT (1990, p. 80-90), em virtude do final das Cruzadas, os dois mil hospitais criados para leprosos na França, são dados novos destinos: casas para as jovens, distribuição de patrimônio aos pobres, doações bens para outros hospitais.

A lepra passa a ser substituída por outras doenças, as venéreas, no final do século XV. Surge, o então Hotel de Dieu de Paris (1443) (LIRA; BONFIM, 1989 p. 4-5) que acolhia os doentes de doenças venéreas, misturando-os aos outros. Já na Alemanha, foram construídos hospitais específicos para os portadores destas novas doenças. Com a diminuição da lepra e o conseqüente aumento de vagas nos leprosários, passaram a ser encaminhados para lá os alienados e todos os que apresentavam comportamento desviante. Eram, de início, denominados Hospitais Gerais. A Revolução Francesa transformaria esses hospitais em asilos exclusivos para loucos. São a égide do caráter humanístico. Quanto ao atendimento ao enfermo propriamente dito, desde o final da Idade

Média organizaram-se os três tipos de assistência à saúde: para os poderosos, para os artesãos e burgueses e para o pobres.

Assim, os médicos graduados nas universidades, cuidavam da realeza e da nobreza em geral: para isto recebiam honorários polpudos e honrarias. Médicos e cirurgiões com formação técnica, tratavam a clientela burguesa com boa remuneração. A assistência aos pobres ficava ao encargo dos curandeiros e barbeiros, podendo tais doentes refugiar-se e morrer nos hospitais mantidos pela caridade municipal.

2.6 A Produção do Conhecimento na Idade Moderna: A Prática da Enfermagem no Capitalismo

Segundo ALMEIDA (1989, p. 84) no limiar da era capitalista, a atenção à saúde apresentava-se como reguladora da produtividade e da força de trabalho, tendo, então, importante papel na diminuição das tensões causadas pela desigualdade social.

A doença apresentava-se como um sinal de conflito do homem integral com a sociedade que o explora. Desnutrição, tuberculose, trabalho do menor, mortalidade infantil e trabalho feminino, enfim, a desigualdade sócio econômica e a situação de miséria associadas à exploração subumana da classe trabalhadora, foram determinantes na disseminação de uma gama de patologias. A tuberculose, por exemplo, explodiu como fenômeno no final do século XIX, devido ao confinamento da população camponesa nas indústrias e em moradias insalubres.

As práticas de saúde absorviam a ideologia dominante e estavam dirigidas no sentido de manutenção/elevação da força de trabalho. O exercício dessas práticas legitimava a hegemonia de classe e das relações de dominação/subordinação.

A divisão de trabalho tornava nítidos os contornos da separação social entre as classes. Pensar e fazer, no capitalismo, apresentavam-se distanciados: de um lado, o trabalho manual, desempenhado pelo proletariado industrial, de outro, o trabalho intelectual, preocupação da burguesia.

Partindo destes pressupostos, os hospitais–albergues transformaram-se radicalmente. As primeiras mudanças ocorreram nos hospitais militares e marítimos, pois o objetivo era tratar o enfermo curável e devolvê-lo rapidamente às fileiras. Também, esta transformação dentro dos Hospitais Militares tinha conotação econômica.

Surgia em 1860, na Inglaterra, a enfermagem institucionalizada, considerada Moderna, contemporânea à ascensão capitalista e no mesmo cenário da Revolução Industrial. Era “a frente Florence Nightingale”, a quem se credita os princípios científicos e a profissionalização da enfermagem citados no capítulo anterior.

A reforma transformara os serviços hospitalares, principalmente quanto à assistência de enfermagem. O grande número de religiosos católicos que se dedicavam aos enfermos foi banido dos hospitais. Assim tornava-se necessário o recrutamento rápido de pessoal para a substituição dos religiosos. Por falta de reserva, vários hospitais ingleses fecharam.

As pessoas que agora se apresentavam aos serviços hospitalares não tinham referências, ou experiência e, na maioria, eram pessoas de “moralidade duvidosa”.⁵

A Inglaterra de meados de 1800, que Florence Nightingale encontrou, estava desprovida de enfermeiros treinados sistematicamente e os existentes eram recrutados sem seletividade. A assistência de saúde era precária com altos índices de mortalidade por infecções e com número de contagios elevados.

Durante a Guerra da Criméia, em 1857, Nightingale teve a oportunidade de oferecer seus serviços em conjunto com outras 38 voluntárias religiosas, ou seja, aqueles que se mostravam aptos e capazes segundo a filosofia de Nightingale descrita no capítulo anterior. O Hospital em Sartori onde foram, com 4.000 feridos, era deficiente de todas as coisas, desde pessoal para os mais diversos trabalhos, como a lavanderia e a cozinha, até os que cuidavam dos feridos. A grande preocupação do então Ministro da Guerra Sidney Hebert era que 40% dos feridos morriam por abandono ou infecção.

Ao final da guerra, Florence recebeu 45 mil libras, que investiu na fundação de uma escola com a proposta de:

- a) preparo de enfermeiras para o serviço hospitalar e para as visitas domiciliares a doentes pobres;
- b) preparo de profissionais para o ensino de enfermagem. (ALCÂNTARA, 1963, p. 54)

A escola nightingaliana priorizava as qualidades morais, e primava pela disciplina do tipo militar. Os cursos tinham a duração de um ano, sendo que as aulas práticas diárias eram ministradas pelos médicos. O ensino de enfermagem era pautado no modelo médico.

⁵ Moralidade duvidosa – Gênero dramático, semi-religioso dos fins da Idade Média, aquilo que oferece dúvida, desconfiança: indecisão, ou seja, passaram a ser pessoas sem qualificação e preparo para o trabalho que executaria. (FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed. Ed. Nova Fronteira, 1986, p. 1158)

Florence acreditava que as mulheres burguesas, as *ladies*, não eram aptas para o trabalho da enfermagem por terem características manuais específicas de acordo com a educação e a resistência encontradas nas suas famílias. Em outras palavras, para ela, as *ladies* tornavam-se fúteis e o que era imposto pela sociedade era o que se esperava delas em relação ao comportamento e à conduta. (LIRA; BOMFIN, 1989, p. 7)

A escola do Hospital Saint Thomas recebia de início, *ladies* e alunas de nível social mais baixo. As alunas vindas da classe social elevada pagavam pelo ensino e eram denominadas *ladies*. As demais, *nurses*, tinham o ensino gratuito e a moradia, mas trabalhavam no hospital após o término do curso, por mais um ano.

A enfermagem nascia, assim, dividida em dois estratos sociais, a saber: às *ladies* cabia o pensar, assumindo postos de comando; e às *nurses*, o fazer, sob o comando das *ladies*.

As *ladies* se encarregavam de difundir o sistema nightingaliano, cabendo-lhes a administração dos serviços de enfermagem nos vários hospitais da Inglaterra. A difusão do *status* era fundamental para a difusão da enfermagem, como profissão de damas bem nascidas (que eram mulheres filhas de aristocratas que se propunham a realização de um trabalho administrativo de enfermagem voluntária). O trabalho manual ficou para as *nurses*, provindas de classes sociais mais baixas.

A dicotomia entre o trabalho manual e intelectual é assim evidenciado na enfermagem. O trabalho manual, considerado inferior, podia ser executado por pessoas socialmente inferiores, excluídas da responsabilidade de pensar. Já o

trabalho intelectual, considerado superior, requeria pessoas vindas de camadas superiores da sociedade. Assim a divisão social precedeu a divisão técnica.

A enfermagem chamada moderna nasceu, portanto, no centro do capitalismo, como resultado da nova ordem social. Vista até então, como atividade meramente caritativa, desponta para uma nova função de utilidade social. A questão da divisão do trabalho torna-se, mais evidente, estruturando-se a escala de hierarquia, as posições de mando, a coordenação de supervisão, o controle e outros eufemismos.

A questão do trabalho intelectual/trabalho manual é, portanto, muito marcante na formação dos novos enfermeiros, constituindo permanente ponto de discussão como relata a literatura desde o século XIX. Dessa forma, inicia-se, com o capitalismo, a valorização e a valoração do trabalho a ser executado pelos enfermeiros, resgatado dos seus antigos praticantes, permitindo-lhes o pertencimento à uma nova categoria. Destaca-se a separação do trabalho intelectual realizado pelos não qualificados, os atendentes.

Sem dúvida alguma, foi essa grande e essencial reformulação ocorrida na enfermagem, gerada pelas superestruturas. Percebeu-se que não foi somente o trabalho em si, na enfermagem, que determinou essa dicotomia, mas também a diferenciação das classes sociais e dos seus agentes.

Da substância das relações sociais que os agentes sociais estabelecem entre si e que garantem superestruturalmente; a reprodução das relações de produção que no núcleo da infra-estrutura especificavam o modo de produção capitalista (...). Tais relações sociais superestruturais, enquanto devem reproduzir em separação, determinam-se em geral, como relação do poder, relações de dominação e subordinação. GONÇALVES (1979, p.145-146)

É necessário, nesse momento, ressaltar que, no desenvolvimento do trabalho de enfermagem, não podemos abrir espaços ou lacunas que permitam considerar que determinadas tarefas são dignas e outras não. Se não houver

unificação de esforços, nesse sentido, não há como pensar na prática assistencial ou na transmissão de conhecimentos de maneira integral. Do contrário, estaremos reduzindo e mutilando a ciência, a qual deve se manifestar de maneira a esclarecer, a instigar e a formar profissionais capazes de um enfrentamento diário com situações ou problemas que acontecem dioturnamente. A contínua modificação das situações apresentadas na prática profissional cotidiana é um desafio constante da capacidade e do discernimento de cada profissional, ora na assistência direta ao doente hora na troca diária com seus alunos em sala de aula.

Problematizar conhecimentos passados e futuros deve ser muito mais do que reproduzir ou subjugar pessoas e tarefas.

2.7. Divisão do trabalho manual/trabalho intelectual

Como se caracterizavam as atividades intelectuais e manuais na enfermagem?

As atividades manuais são aquelas consideradas mais simples, ligadas diretamente ao cuidado do doente (cliente). E as atividades intelectuais, aquelas voltadas para o planejamento da assistência, para a supervisão do trabalho, para a coordenação de atividades, para a administração de unidades etc.

Assim, quem são os intelectuais da enfermagem?

As (os) enfermeiras (os) que desempenham papel de supervisores, e gerentes, são funcionários da ideologia dominante, mas, ainda assim, trabalhadores e assalariados.

Conforme POULANTZAS, (1978, p. 228), as classes sociais no capitalismo de hoje”, fazem parte da nova pequena burguesia.

Os atendentes, por sua vez, mostram-se alienados até do processo de trabalho, no tocante à concepção de sua atuação: destituídos do “saber”, o seu fazer é voltado para o trabalho manual. Considerados não produtivos, porém, explorados, são eles os proletários do trabalho da saúde, apesar da sua atividade pertencer à categoria dos serviços que não produzem a mais-valia.

A divisão técnica das atividades da enfermagem entre os agentes que as executam, não é homogênea quanto à sua formação escolar. Conseqüentemente, os profissionais passam a dominar apenas parcelas do processo deste trabalho. Na divisão social desta prática profissional, a escola desempenha um papel preponderante legitimando o monopólio do saber por aqueles que realizam o trabalho mais intelectual e desqualificando, com isso, o trabalho manual.

2.8. Alguns destaques do saber da enfermagem

Retornando o ensino da enfermagem no Brasil, já citado no capítulo 1, destacamos de um lado, a formação escolar e o saber de enfermagem; de outro, a expressão contemporânea do saber de enfermagem.

Em nossa profissão é habitual falarmos de três atitudes: o saber fazer; o saber ser; e o saber estar.

Estudando o “saber-fazer” da enfermagem, encontramos suas primeiras expressões nas práticas consolidadas ao longo de sua historia, conforme comentários anteriores.

Dentre os instrumentos básicos de enfermagem, a habilidade psicomotora é uma das mais evidenciáveis devido às suas próprias características e sua estreita relação com o cotidiano profissional do enfermeiro (a).

A competência profissional envolve o domínio dessa habilidade, não apenas pelo enfermeiro (a), mas também por toda a equipe de enfermagem diretamente envolvida na assistência ao paciente. Embora a maioria das profissões que envolvam atividades manuais sejam, muitas vezes, socialmente desvalorizadas por sua associação com atividades servis, acredita-se que a habilidade psicomotora utilizada como “meio” de execução de um “cuidar” eficiente na assistência de enfermagem contribua para um maior reconhecimento profissional. Cabe, no entanto, aos profissionais, a utilização deste instrumento com propriedade e embasamento científico (CIANCIARULLO, 1996, p. 149).

Desde o primeiro currículo do curso de formação do enfermeiro, um dos destaques dos conteúdos foi o controle da aplicação de técnicas que fizeram com que as atividades de enfermagem fossem reconhecidas como campo de atividades e de conhecimento especial na área da saúde. Salientamos que o primeiro currículo da Escola do Departamento Nacional de Saúde Pública seguiu as diretrizes do *Standart Curriculum*, de 1917, o qual padronizou as escolas de enfermagem americanas, as quais, mais tarde, tornaram-se o modelo para estas escolas no Brasil. Nesse período, eram preconizadas principalmente, as atividades práticas. Os alunos eram obrigados a desenvolver serviços diários, de assistência geral no hospital. As atividades de ensino teórico eram, portanto, ministradas além dessas atividades práticas, fazendo com que, mesmo sem consciência de tal fato ocorresse a separação entre a teoria e a prática a ser executada. Percebe-se que o mais valorizado era, o “saber-fazer”; tornando a

profissão e o profissional seguidores de outros profissionais ditos da área mais nobre (ex. médicos).

O saber da enfermagem é compreendido como a capacidade de desempenhar tarefas e procedimentos, e estes são entendidos como a arte de enfermagem. Pode-se concluir então que o objeto da enfermagem não estava centrado no cuidado do paciente mas na maneira de ser executada a tarefa. Aqui já se encontra a cisão do trabalho, no que se refere a concepção e execução do mesmo. Os trabalhadores da enfermagem, principalmente os sem instrução, precisariam conhecer as razões dos procedimentos executados, o importante seria executar as tarefas com economia de tempo de movimentos. ALMEIDA; ROCHA (1989, p. 35).

Observa-se como a separação entre o pensar e o fazer acentua-se à medida que se busca o aperfeiçoamento das atividades.

A partir de 1923, houve então um destaque maior ao treinamento do profissional enfermeiro, começando a preocupação com sua produção teórica, uma exigência do mercado trabalho, bem como com a forma ou com a transmissão do conhecimento.

A produção teórica da enfermagem nos primeiros anos de estruturação da profissão deu-se com a publicação dos *Anais de Enfermagem da Revista Brasileira de Enfermagem* e também nas publicações do acervo histórico da Escola Ana Nery. (LIRA; BONFIM, 1989, p. 37)

Merece destaque, também o fato de, naquele momento, a grande maioria de profissionais enfermeiros ser do sexo feminino o que simbolizava uma espécie de subordinação da classe à categoria médica. Esta divisão entre o mundo público (masculino) e o privado (feminino) perde-se no tempo e, embora esta divisão nem sempre tenha sido tão rígida e definida quando no século XIX – foi institucionalizada na enfermagem nightingaliana – ela ainda hoje não foi totalmente superada. Seus fundamentos repousam em discursos “naturalistas” e “biologicistas”, que atribuem a cada sexo características hierarquicamente diferenciadas: o feminino está associado à docilidade, à submissão, à sensibilidade, à dependência, ao apego e a minúcias, à intuição e à paciência; o

masculino está associado à lógica, à organização, à força, à agressividade, à independência e à decisão. (MEYER In: WALDOW, 1995, p.64 e 65)

Assim, concordamos com SILVA In: WALDOW, (1995, p. 58), quando cita que a enfermagem, principalmente no Brasil, continua a conviver com muitos dos problemas do passado, a decadência do sistema de saúde e, a discriminação da mulher fazem com que haja um distanciamento entre o saber e a consciência dos profissionais da área de enfermagem, sendo que o despertar para a construção dos saberes, tratando a enfermagem como uma ciência necessária, depende e é responsabilidade dos enfermeiros que formam e são formados. Responsabilidade que transcende o corpo hospitalar e se consubstancia na luta pela transformação dos sistemas social, cultural, político, econômico e ecológico vigentes, em prol de melhor qualidade de vida humana e do planeta.

Após anos de resignação e cumprimento inquestionável de tarefas, verifica-se hoje, no âmbito dessa profissão, o não suprimento das necessidades do mercado de trabalho; era preciso não só executar e sim “questionar os porquês”.

Com isso, o ensino de enfermagem no Brasil tenta, por meio de modificações curriculares, de preparo de docentes e de instigação aos discentes, diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática na formação. Aceitam-se opiniões, trabalha-se com situações concretas, tudo isso não renegando o passado técnico que ainda é a base para conseguirmos modificar e melhorar as práticas atuais em sala de aula, desde o início da formação, tanto para docentes quanto para discentes.

2.8.1. A expressão contemporânea do saber da enfermagem

A concepção do saber, no contexto dos princípios científicos que permanecem nas décadas de 1950 e 1960, é geral, específica e sem autonomia. Na ânsia da procura da autonomia e da especialidade da enfermagem, surge no final da década de 1960, chegando até a atualidade, buscamos um novo enfoque no saber como expressão mais recente e dominante na enfermagem ocidental. É o enfoque da construção do corpo de conhecimento específico da enfermagem, que é a procura por uma terminologia específica da área, a formalização dos conceitos e da teoria, a construção de marcos teóricos de referência, de modelos etc. Esse processo é baseado no modelo norte-americano, como foi, também, o modelo de implantação da enfermagem no Brasil, pela escola de Florence Nightingale.

No desenvolvimento do ensino de enfermagem, como visto, observamos um movimento de intelectualização, que se inicia desde a escola fundamental até o nível superior e a pós graduação, objetivando a qualificação de seus agentes, as enfermeiras e almejando conferir, para esta profissão, a autonomia científica.

Assim, aqueles que recebem ensino formal, por meio do seu saber estabelecem um distanciamento em relação aos outros agentes, buscando restabelecimento da sua identidade. É desta forma do saber que a enfermagem tem lançado mão para estabelecer uma proposta definitiva de autonomia. São os instrumentos teóricos do trabalho que têm servido para a apropriação do objeto e que correspondem à dimensão intelectual do trabalho isto é, as teorias de enfermagem. Pergunta-se: são as teorias, e o saber, que possibilitarão desvendar a crise da enfermagem?

O comitê do *Programa de Livro de Texto OPS/OMS* (Organización Panamericana de la Salud, 1975), querendo delimitar o espaço da enfermeira, estabelece que para o ensino de Introdução à Enfermagem, há dois direcionamentos futuros para a o profissional. O primeiro refere-se à ampliação de suas funções, neste caso, exercendo o papel de um assistente de médico. O segundo, que recebe apoio do comitê, trata-se de um aprofundamento no campo do saber, do (a) próprio (a) enfermeiro (a) convertendo-se ele (a) em um (a) especialista na área de enfermagem. Assim, o instrumento indicado para direcionar a enfermagem na busca de sua autonomia, como campo específico do saber, é a associação da teoria a uma nova prática, o que possibilitará delimitar seus limites de atuação no trabalho, bem como na sua relação com outros profissionais.

Na atualidade, são duas as propostas alternativas da enfermagem: as Teorias de Enfermagem e a Atenção Primária à Saúde. A primeira, específica da enfermagem e, a segunda para o setor saúde como um todo.

No caso das Teorias de Enfermagem, a enfermagem estaria mais voltada para a assistência direta aos pacientes, podendo ser chamada de enfermagem clínica. No caso de Atenção Primária da Saúde, ela teria ampliado o seu papel, desenvolvendo algumas atividades primárias no cuidado direto do paciente. Entretanto, estas duas propostas são idealistas e deverão ser trabalhadas, principalmente, do ponto de vista político e da formação dos enfermeiros.

O saber utilizado por este profissional na realização do seu trabalho foi tomado como instrumental e reproduzido pelo ensino desta prática. Os saberes selecionados para o seu estudo foram as técnicas, os princípios científicos e as teorias de enfermagem, representando quase totalmente o saber dito prático.

Nesta concepção, a definição da ordem de apresentação é cronológica, porque as técnicas são consideradas a primeira expressão do saber e a teoria, a expressão contemporânea.

Quanto às teorias de enfermagem, elas representam uma certa elaboração intelectual que seria de domínio próprio do (a) enfermeiro (a). Este saber parece ser uma proposta voltada mais para as dimensões científicas desta prática, sem, contudo contemplar a dimensão social, nem, tampouco, levar em consideração as contradições tanto no interior do trabalho na área como as relacionadas à estrutura social. Pensamos que do processo de cuidar emerge a pesquisa, a teoria e o ensino uma vez que a competência do cuidado se adquire cuidando, ensinando e pesquisando. Esse movimento relacional entre teoria e prática possibilita a melhor compreensão, transformação e aprimoramento, onde os sujeitos pesquisador e pesquisados interagem, trocam, crescem, se enriquecem e se transformam no processo desencadeado.

Quanto às propostas estratégicas de atenção à saúde, o que existe é uma ampla utilização de pessoal elementar na prestação de serviços básicos de saúde, na qual a presença da (o) enfermeira (o) ainda é pouco significativa (apesar de as ações a serem desenvolvidas serem tipicamente da enfermagem). Isto, porque as (os) enfermeiras (os), na sua grande maioria, estão lotadas nos serviços hospitalares, principalmente nos hospitais e serviços especializados. A reivindicação dos profissionais da área é que a presença da (o) enfermeira (o) é essencialmente necessária, tanto para o treinamento quanto para a supervisão dessas ações. É importante, lembrar, que os cursos de enfermagem estão voltados mais para a formação curativa, do que a formação preventiva. Também é preciso deixar claro que a atenção primária de saúde não é um modelo pronto e

acabado a ser implantado e, nem tampouco pode estar alheio à organização social e ao desenvolvimento de cada país.

A enfermagem, como uma das práticas de saúde, vive uma crise de identidade, assim como a saúde. Só poderá haver uma saída para a crise de modo concomitante se as relações entre ambos os setores, levar em consideração o modo de produção vigente no país e se a luta da enfermagem for agregada à luta pelo projeto de saúde nacional, com a transformação da prática, qualidade de assistência à saúde e da universalização.

Este esforço, direcionado à busca dos meios geradores de saberes na enfermagem e na saúde, é o que possibilitará a legitimação do espaço social dos agentes da área para a real cobertura de saúde da população.

Para examinar mais profundamente o problema causado pelo distanciamento existente entre professor-aluno-conhecimento, buscaremos investigar, no próximo capítulo, como se dá a formação do profissional professor da área o qual também atravessa uma situação de descrédito, de desvalorização e de pouco reconhecimento, tendo em vista que o exercício da docência tornou-se, para alguns, apenas uma forma de manter-se no mercado de trabalho.

De maneira geral, percebemos que muitos professores não recebem incentivo para buscar novos conhecimentos, executam trabalhos pouco remunerados e acabam esvaziando suas expectativas de crescimento profissional. Surge, então, a questão da formação de quem tem como missão ensinar novas formas de o futuro profissional de enfermagem relacionar-se com os conhecimentos.

As concepções teóricas, acrescidas das experiências vivenciadas no contexto da escola e do cuidado, irão influenciar a visão que se formará sobre a enfermagem e como “fazer” enfermagem.

Pensamos que cabe à escola proporcionar reflexão sobre as atividades ali desenvolvidas, principalmente no que se diz respeito à intenção, finalidade e coerência das mesmas, proporcionando situações que levem à identificação dos pressupostos teóricos norteadores da ação e do desempenho docente, bem como dos discentes e profissionais.

Observamos, neste trilhar através de referências bibliográficas e pelo próprio depoimento dos professores enfermeiros (as) e dos (as) pedagogos (as), que vêm estudando ao longo dos anos, que mesmo com aquele preparo oferecido nos meios acadêmicos, existem muitos *tabus*, a respeito da enfermagem. Dessa forma, devemos buscar, nas experiências vividas, a melhoria da prática de enfermagem, tanto nas salas de aula quanto na prática de referência.

Acreditamos na possibilidade da formação do profissional de enfermagem a partir de um ensino mais crítico e reflexivo, tendo em vista contribuir para melhor qualidade da vida humana.

CAPÍTULO 3

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RETORNANDO A SUA HISTÓRIA

Elementos históricos para compreender a identidade da universidade brasileira e a formação de professores

Este tópico tem por objetivo recuperar, por meio da história, alguns pontos que consideramos importantes sobre as universidades, desde a sua criação até os nossos dias, para examinar a formação de professores, que nelas acontece. Para tanto, o estudo será desenvolvido em dois momentos: no primeiro, observaremos alguns pontos da história geral da universidade; e, no segundo a universidade no Brasil. Isto sempre correlacionando a história da universidade com a formação de professores ocorrida no seu interior.

3.1. Algumas considerações sobre a história geral da universidade

Segundo os historiadores, já na Antigüidade, na Grécia e em Roma, podemos observar a existência de escolas tidas em alto grau, que formavam especialistas em medicina, filosofia, retórica e direito. Nessa época, os “mestres” (professores) que ministravam o ensino possuíam considerável bagagem de conhecimentos, zelosamente transmitida, pois “cada mestre conduzia a sua escola, fazia escola”. (LUCKESI, 1989, p. 30)

No entanto, é somente entre os séculos XI e XIV (entre o final da Idade Média e a Reforma Educacional) que realmente nasce e se consolida a universidade. Neste período, as universidades eram fundadas ou reconhecidas pelo Papa ou pelo Imperador. Nota-se que a Igreja Católica se utiliza dessas instituições para fundamentar a sua ação política e religiosa, enquanto preparava seus quadros, o clero, especificamente.

As universidades não ficavam ilesas ao ambiente dogmático determinado pela Igreja Católica. Em contrapartida, é nesse tempo que nascem e são cultivados, nas universidades, os debates públicos e as discussões abertas e as disputas, como parte do currículo e de certas disciplinas. Nesses tempos, grande parte da produção intelectual relacionava-se às verdades da fé e da religião. Com isso, desenvolveu-se a filosofia já que era fundamental como instrumento para a comprovação dos dogmas da teologia.

Dentro desse contexto, no que diz respeito à formação de professores, aos graduados destas universidades era reconhecido o direito de ensinar em toda a parte *licentia docenti*: “a palavra ‘faculdade’, em seu sentido de corpo de professores e estudantes consagrados ao ensino de um ramo dos conhecimentos humanos, originalmente concedia o direito *facultas* ao graduado universitário de ensinar.” LARROYO (1974, p. 331)

Nesta perspectiva, a universidade medieval formava professores preocupados transmitir conhecimentos e reter o já adquiridos, em detrimento da preocupação com descobertas de novas verdades. Os debates “sempre aconteciam sob a vigilância do professor que, além de moderador, garantia a ortodoxia das idéias e eventuais conclusões.” LUCKESI (1989, p. 32)

Por volta do século XVI é inaugurada a Idade Moderna, marcada pelo rápido desenvolvimento de uma mentalidade individualista e de outro lado, pelo desenvolvimento da ciência moderna.

No início da Idade Moderna, nota-se uma diversificação do conhecimento humano e uma fragmentação dos órgãos de transmissão do saber. Nesse momento, a universidade e seus professores ainda impunham uma atividade defensiva, de guarda das verdades constituídas e definidas, não incorporando aos valores do passado as inúmeras descobertas que se faziam. Assim, a universidade e a formação de professores se caracterizavam: “pelas repetições dogmáticas, ditadas, como verdades incontestáveis, de cátedras. Os dogmas eram impostos – ensinados – através de teses autoritariamente demonstrativas”. (LUCKESI 1989, p. 32)

Com o movimento Iluminista, no século XVIII, é questionado o tipo de saber “dogmático medieval”. No século XIX, surge a universidade napoleônica sob a luz do projeto positivista, a qual propunha uma educação centrada na perda do sentido unitário da alta cultura e na aquisição do caráter profissional, profissionalizante, próprio do positivismo.

Em contrapartida ao surgimento da universidade napoleônica, nasce também um novo modelo, o alemão, que, devido às imposições do crescente movimento de industrialização, assume uma nova perspectiva voltada para a pesquisa científica. A universidade tenta, então, tornar-se um centro de pesquisa. Podemos citar como um marco, enquanto centro de pesquisa, a criação da Universidade de Berlim. Sobre a universidade enquanto produtora de pesquisa (ciência), Luiz Antônio CUNHA pondera: “ a universidade que não produz ciência, cultura [...] não é universidade, apesar da tabuleta à entrada do *campus*, do papel

timbrado, do decreto do Presidente da República ou do orgulho de seus professores”. CUNHA (1989b; p.70)

Posteriormente, surgem novos modelos educacionais, novos pensadores, novas formas de encarar os objetivos da universidade, aspirando a um ensino que seja centro de criação e de difusão do saber e da cultura. (Até os dias atuais aspiramos tais qualidades para nossa universidade!)

A formação de professores, por sua vez, esteve durante séculos centrada na metafísica e na ética tradicionais, impregnada de matizes religiosos. A partir do século XX, a formação de professores recebeu das ciências humanas um novo respaldo. Mas as ricas contribuições nos vários campos das ciências humanas principalmente a psicologia, a sociologia e a economia entre outras não foram suficientes para o completo esclarecimento da educação e acabaram por reforçar a idéia de que ela se identificaria com atos de relações individuais, dependentes apenas das decisões dos sujeitos e de seus condicionamentos específicos. Isto demonstra pois, que a prática docente, quando não fica à mercê da espontaneidade, estará entregue a um tecnicismo didático demasiadamente mecânico.

Percebemos também, que a formação de professores passa por um momento de revisão substantiva, e que esse processo é contínuo pois mobiliza grande parte da sociedade. É fato conhecido que questionamentos sobre a educação e os educadores acontecem e evidenciam-se desde o século passado, e persistem com problemas vistos quase como insolúveis. A falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição dos cursos e das licenciaturas em geral, propiciam um ensino fragilizado, o que gera a “dissociação entre a formação teórica e a prática educativa, a saturação do

mercado de trabalho, a falta de formação cultural consistente.” (CANDAU, 1991, p. 44)

3.2. Algumas considerações sobre a história da universidade no Brasil

A universidade no Brasil tem seu início com a vinda da Família Real para o Brasil, que instituiu aqui o chamado “ensino superior”, implantado na Faculdade de Medicina da Bahia (1808). Com isso, o ensino superior no Brasil toma a forma de faculdades ou escolas superiores isoladas. Este modelo perdurou ainda no império e nas fases iniciais da República.

Durante todo este período, passaram pelo Brasil muitos estudiosos (mestres), que eram naturalistas, geólogos, médicos e etc. O saber transmitido por estas faculdades ou escolas superiores era assim caracterizado: “o conhecimento não é transmitido em moldes criativos e críticos, mas em perspectivas que simplesmente acentuam a subjugação das classes subalternas.” LUCKESI (1989, p. 109)

É facilmente observável que, durante este período, estas instituições objetivaram e se destinaram a formar pessoas para ocupar certos papéis na estrutura de poder político e das profissões liberais, isto por meio da reprodução do conhecimento. Não alteram portanto, o processo de dependência que o Brasil mantinha com a Europa e principalmente com Portugal. Infere-se daí o perfil do profissional formado nas universidades e sua função social. Como afirma WEREBE: “os estabelecimentos de ensino superior visavam preparar para as profissões liberais: os bacharéis se preparavam em geral às letras, à política e à administração do país”. (1994, p. 45)

É somente a partir da década de 1930 que se formam as primeiras universidades do Brasil. E é com base na junção de três ou mais faculdades ou escolas superiores que nasce e se consolida a real história das universidades brasileiras.

O segmento das universidades se efetivou realmente a partir da chamada Reforma Francisco Campos. No que tange ao ensino universitário esta reforma fixou, no decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931, os fins do ensino universitário:

Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível cultural geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade. ROMANELLI (1989, p. 133)

Com relação à estrutura global da universidade, o artigo 5º da Reforma Francisco Campos estipula: “a obrigatoriedade de pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras.” ROMANELLI (1989, p. 134)

Isto vem mostrar tanto a falta de diversificação do ensino nas universidades paralelo quanto o reforço à velha concepção aristocrática de ensino. Com isso percebemos no reflexo desta lei uma das contradições de nossa vida política e social. A antiga ordem social oligárquica sobreviveu à nova ordem social (desenvolvimentalista com base na industrialização) até na organização do ensino. (RIBEIRO, 1987)

Os artigos 8º e 9º da Reforma eliminam a possibilidade de uma estruturação mais orgânica da universidade, fazendo sobreviver nela, o espírito federalista da Velha República, já que a simples junção de escolas superiores

auto-suficientes e independentes, vem impedindo a universidade brasileira viver sob um “verdadeiro regime universitário”.(ROMANELLI, 1989, p. 136)

Portanto fica clara, na Reforma Francisco Campos, a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, onde as forças políticas que iam assumindo o poder tinham, de um lado, os progressistas e as novas burguesias industriais exigindo modificações e inovações e, de outro, a parte da velha aristocracia liberal; ainda apegada à concepção oligárquica. Subordinadas ao jogo de forças travado por estas camadas que manipulavam a estrutura do poder, estava a renovação e a expansão do ensino.

No período de 1932, a preocupação da educação do ensino superior, aparece ao lado de outras no qual a universidade é compreendida como:

Uma instituição que deve exercer uma tríplice função, ou seja, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e divulgá-la. Para tanto seria necessário que a Universidade cultivasse a pesquisa científica para poder formar profissionais em todas as áreas e profissões com base científica. Esperavam também, “os pioneiros que a Universidade formasse quadro docente para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, assim como popularizasse a produção científica e literária através dos meios de extensão universitária”. MARTINS (1988, p. 44)

Alguns estudos (SAVIANI, 1984; GHIRAIDELLI, 1991), sobre o Movimento da Escola Nova apontam que os Pioneiros não conseguiram perceber a especificidade da sociedade urbano-industrial da época. Entretanto, é claro nos documentos que os Pioneiros contribuíram também para a concretização da consciência universitária do país. A Escola Nova serviu para o questionamento da escola tradicional, cujos métodos eram baseados no ensino livresco artificial e também pela forma dogmática de transmissão dos conteúdos.

Com a constituição de 1934 abre-se um espaço para atender a algumas reivindicações feitas na década de 1920 e início dos anos 30.

A carta de 34 procurou assegurar o estabelecimento de um plano nacional da educação: as diretrizes ficaram a cargo do governo federal cabendo aos estados a organização e a manutenção de seus sistemas do ensino. Fixou também os recursos mínimos que a União

deveria consagrar ao ensino (10% de seus impostos) bem como os estados e os municípios (20% de seus impostos). WEREBE (1994, p. 52)

Em 1934, foi criada a Faculdade de Filosofia e Letras da USP. Surgiu com matizes de profissionais com características “múltiplas, contraditórias, incorporando elementos das tradições humanísticas e técnico-científicas, ligadas ao ensino médio e ao embasamento de profissões emergentes, divididas em especializações cada vez maiores”. SCHWARTZMAN (1992, p. 192)

Dentro deste quadro complexo é que nasceu a USP, agravando o processo devido a influências européias de seus docentes. A universidade, na época, tinha seu quadro docente constituído por professores vindos da França, Itália e Alemanha “e desde o início viveu os dilemas das diferentes tradições intelectuais de seus professores, somados aqueles próprios de nosso meio”. SCHWARTZMAN (1992, p. 193)

A vontade que existia na época de que a nova Faculdade de Filosofia fosse o elo de união e base científica fracassa, pois seus filósofos não foram aceitos pelas faculdades de medicina, agronomia, engenharia e direito. Estas já desenvolviam com características próprias as suas pesquisas e não aceitaram nenhum ponto de acordo para acertos nos centros de pesquisa científica.

Por volta de 1935 é idealizada para o Brasil por Anísio Teixeira e seus seguidores uma universidade como centro de debates livres de idéias. Mas, com a implantação da ditadura do Estado Novo, em 1937, é interrompido este sonho.

Dentro deste contexto, eram poucas as pesquisas realizadas pelas nossas universidades. Estas não se preocupavam com a formação pedagógica e técnico-prática dos que ali se formavam e iriam trabalhar como professores. Esta situação se justificava devido à afirmação de que “quem sabe, sabe ensinar”. Devido a esta afirmação, que era admitida de maneira unânime, não se duvidava que um

excelente profissional ou especialista fosse, também, um excelente professor. No entanto, a literatura atual a respeito da formação docente tem mostrado que além dos conhecimentos específicos ligados à sua prática de referência o professor, no caso, de enfermagem necessita também de conhecimentos pedagógicos para que seja atestada sua autoridade docente.

As universidades brasileiras continuaram a constituir um simples agrupamento de escolas e de faculdades até por volta de 1960, quando renascem com força total as idéias sobre a universidade de Anísio Teixeira, agora representadas e defendidas por seu discípulo Darcy Ribeiro, respaldado na vontade das bases intelectuais do país.

Uma nova equipe de intelectuais forjados em uma nova realidade, elabora o projeto e cria a Universidade de Brasília, surgida sob a luz da esperança de uma universidade brasileira que nascia a partir de uma reflexão da realidade e dos problemas nacionais.

Porém, em 1964, com o golpe de Estado e a implantação da ditadura militar, novamente forças contrárias às renovações das idéias e à criação de uma universidade realmente brasileira interrompem o desenvolvimento deste processo. As universidades brasileira sob julgo do autoritarismo, com o "patrulhamento" do que ali era ensinado.

A política educacional formulada pelo Regime Militar tinha o intuito de conter as mobilizações estudantis e os possíveis focos de resistência ao movimento de 1964, muitos deles oriundos das universidades. Um dos principais resultados desta política educacional foi, sem dúvida, a reforma universitária de 1968, que propunha a restauração da ordem, porém contemplava elementos de renovação para o ensino superior. (SEVERINO, 1986).

Segundo CUNHA:

Por determinação da Lei n.º 5.540/68, a Lei da Reforma Universitária, as universidades públicas foram obrigadas a introduzir nos seus colegiados superiores (conselho universitário, conselho de ensino e pesquisa, conselho curador) pessoas de fora da universidade, os chamados "representantes da comunidade". dentre eles deveriam estar os representantes das "classes produtoras", isto é, das classes possuidoras. Para as universidades federais, havia uma determinação especial: os conselhos curadores teriam um terço dos membros alheios à instituição, sendo obrigatória a inclusão dos representantes dos industriais. (1989a, p. 46)

A Lei da Reforma Universitária, Lei 5.540/68, traz dois artigos que fazem referência ao ensino superior: o artigo 1º fixa que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. O artigo 2º fixa que o ensino superior, indissociável das pesquisas, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

O ensino superior brasileiro e, dentro dele os cursos de formação de professores, geralmente tem invertido esses valores estabelecidos nos artigos 1º e 2º. O objetivo que diz respeito à formação profissional transformou-se na principal preocupação do ensino universitário. Já o objetivo que diz respeito à pesquisa, o primeiro e, talvez o principal, o qual é, inclusive reforçado no artigo 2º, vem perdendo força e espaço nas universidades. Assim, percebe-se, nos ambientes universitários, um ensino cada vez mais desvinculado da pesquisa e de nível a cada dia mais questionável. Sendo assim, principalmente nas áreas que necessitam desenvolver habilidades técnicas, como é o caso da Enfermagem, tornam-se evidentes a cada grupo de profissionais lançados no mercado, que não estamos conseguindo fazer esse "elo" com o qual mantemos e apoiamos os discussos, principalmente dos professores que estão mais voltados para a área de pesquisa e torna-se impossível não termos recaídas totalmente

tradicionais, pois esse método ainda mostra-se o mais simples de ser trabalhado com a população que nos procura nos bancos Universitários. E continuamos com as mesmas alegações de sempre, ou seja: uma jornada de trabalho muito acima de nossa capacidade física, remuneração inapropriada e não abertura e comprometimento para diálogo, tanto com os Dirigentes das Instituições bem como com nossos discentes. (grifo nosso)

Além disso, observa-se, na época, um grande número de alunos excedentes nas universidades brasileiras, dados que podemos constatar no discurso da aula inaugural do ano de 1988 na Faculdade de Filosofia no Departamento de História da USP.

Nos últimos anos, o número dos que tentam ingressar nos cursos superiores e que embora considerados habilitados nos exames vestibulares não conseguem vagas, tem aumentado progressivamente, tornando-se um problema a preocupar as autoridades universitárias e sobretudo os setores político administrativo aos quais não interessam as agitações que a questão dos excedentes provoca todos os anos, com protestos, passeatas, manifestações e invasões de faculdade e até da congregação, como sucedeu este ano na Faculdade de Filosofia. MARTINS (1988, p. 56)

Com isso não assumiam por completo as recomendações da Reforma Universitária “como por exemplo, sistema de créditos, matrícula por disciplina, departamentalização e etc.”. MARTINS (1988, p. 76). O ensino privado com essa política gerou no país um ensino de segunda categoria, direcionado para a clientela pública de nível médio, já que estes não eram vistos como bem preparados para enfrentar a concorrência dos vestibulares das universidades públicas. Assim, o ensino público superior passa a atender os alunos vindos da escola particular, de uma classe mais favorecida. Nesse momento a ordem se inverte: as universidades particulares começam oferecer um ensino de melhor qualidade.

Em 1974 foi criado o crédito educativo (bolsas reembolsáveis), com o intuito de “acostumar o público à idéia do ensino pago”. Paralelamente começam os cortes de verbas para a educação. A empresa privada chegou a lançar o seguro educação. Era um seguro como qualquer outro, que garantia, com a morte ou invalidez dos pais, que os filhos pudessem prosseguir os estudos.

Com a falta de verbas destinadas para o ensino superior, o governo permite uma campanha de incentivo à expansão do ensino, entregando de “bandeja” o espaço ao ensino privado no país.

Entre 1967 a 1973, observa-se o domínio do ensino superior no país, com autorização para seu funcionamento. O Estado, nesta “ampliação”, ficou com as áreas de estudo consideradas “nobres”: ciências biológicas e saúde, ciências exatas e agrárias e as instituições de ensino superior privadas, encarregou-se das áreas humanas e letras.

Com relação aos docentes, com base na idéia de suposta ampliação, do ensino superior por meio do ensino privado, o professorado que contestava as mazelas do sistema, questionando ou reivindicando melhores condições de trabalho para a classe do magistério, era demitido ou afastado. Como se observa na citação de Carlos Benedito Martins a respeito de pesquisa realizada nas Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo:

Em 1975; quando o governo fixou um índice de correção dos salários em 44% e as FMU concederam um aumento de apenas 30% os professores escolheram para elaborar um estudo sobre a situação salarial das faculdades. O trabalho foi entregue ao presidente da FMU ... mas no ano seguinte as FMU tornaram a desrespeitar o dissídio, reajustando os salários em 30% embora o índice tivesse sido fixado em 40%. Em meados do ano, por pressões em estabelecimentos de ensino, as FMU pagaram os 10% sobre os salários até o mês de maio, sem contudo, considerar os 14% que deveriam do ano anterior.⁶

Em outras universidades do Estado de São Paulo, tais como a USP e a PUC essa realidade se repetia e professores que se rebelavam contra o sistema

eram punidos com demissão. O estado justificava ser necessário esse tipo de tratamento como medida de garantia da ordem e da estabilidade social do país.

Com isso nossos professores trabalhavam sob vigilância constante e eram admitidos por hora-aula. Assim, “com dois ou três outros empregos além deste que exerce na instituição, este docente não possui as condições de orientar, incentivar, abrir perspectivas de pesquisa, de busca de novos conhecimentos para os alunos.” MARTINS (1988, p. 168)

O sistema de hora-aula foi implantado com o objetivo de controlar o tipo de profissional que a instituição deveria ter, pois as aulas eram distribuídas em função de não deixar o professor juntar forças, para se organizar e se mobilizar, dado que podemos confirmar quando o professor relata:

Tenho apenas 8 horas-aula, pois a escola tem uma política de dar poucas aulas para o professor, pois assim este aparece pouco na faculdade. São poucos os professores que têm mais de oito aulas. Além disto, cada professor subdivide com outros colegas a mesma disciplina [...] para se ter uma reserva caso seja necessário. Junqueira, I. Apud: Martins (1980, p. 168)

Essa política educacional, que distanciava o professor de sua base de produção de trabalho, fazendo com que o profissional se dispersasse, dando aulas de forma controlada, tanto na escolha dos dias quanto em número de horas-aula, desmobilizou a categoria e o docente. (MARTINS, 1988, p.169)

A carreira do profissional docente, nestas instituições, foi criada vinculada ao lucro e visando esse lucro as condições salariais eram comprometidas e, mais ainda, todas as atividades vinculadas à pesquisa, com o compromisso acadêmico de construção de conhecimentos novos quase não existiam. Com isso a carreira de professores nestas instituições era considerada mais como

mecanismos de política salarial do que como uma forma de incentivar a profissionalização do docente, de vinculá-lo as atividades de pesquisa... tendo como referência as informações da direção de professores; titulares e assistentes. São considerados professores titulares os que foram contratados até o ano de 1972. Serão enquadrados professores assistentes os contratados a partir da vigência da portaria interna da instituição n.º 2/1972 e nessa categoria permanecerão pelo prazo mínimo de dois anos. MARTINS (1988, p. 170)

Em 1980, foi proposta a criação do Banco Nacional da Educação, com o objetivo de financiar a educação a longo prazo. A idéia partiu dos Sindicatos dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Superior, proposta foi discutida com os representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC). "Na verdade o ensino não é gratuito. Todos pagam por ele." GADOTTI (1988, p. 118)

Na década de 1980, percebe-se, nos docentes, a consciência clara de que o problema da universidade e, mais particularmente, da carreira dos professores, não era apenas técnico, mas também político-educacional, exigindo uma análise específica.

Neste contexto assume-se que a universidade não poderia ser analisada sem o entendimento de que

um dos problemas da universidade é o poder da tomada de decisões, da relação entre representantes e representados, governantes e governados. Assim, um projeto alternativo de reforma das universidades somente tem força se articulado com o projeto alternativo de democratização da sociedade brasileira. FAVERO (1991, mimeografado)

Foi também no início desta década que se iniciou no país a luta pela redemocratização da sociedade e, juntamente com essa idéia, a democratização da universidade através do voto direto: “com essa preocupação, já em 1980, a PUCSP, contando com ampla participação dos três grandes setores representativos da comunidade universitária, elege seu reitor e demais dirigentes universitários”. (FAVERO 1991, p. 8). Com essa iniciativa, outras universidades, principalmente as públicas, passaram a seguir este sistema de escolha democrática. É um período onde os profissionais descontentes com a política adotada fazem vários protestos e greves, promovidas pela comunidade acadêmica. Os meios da imprensa, escrita e falada, divulgam intensamente os descontentamentos dos agentes do ensino superior.

Já em meio à Nova República, Tancredo Neves, candidato a presidente da república, recebeu uma proposta para mudanças nas universidades federais, entregue por profissionais preocupados e comprometidos com a educação no país. A idéia de autonomia das universidades, não só no plano acadêmico mas, também, administrativo, permeava o documento.

No plano acadêmico, a autonomia universitária seria consolidada pela liberdade efetiva das universidades decidirem o conteúdo de seus cursos, pesquisas e atividades de extensão: É proposto que os currículos mínimos, nas carreiras em que indispensáveis devem ser realmente mínimo, deixando-se às universidades ampla margem de criação e inovação! É também levantada a possibilidade dos estabelecimentos de ensino superior experimentarem novos currículos e fazerem experiências, exigindo-se uma contrapartida definindo em termos de desempenho eficiente. FAVERO (1991: p. 12)

Na década de 1990, as universidades públicas passam a ser analisadas no sentido de perguntar que tipo de retorno o ensino público tem dado, principalmente para a população mais carente da sociedade e, em especial, os alunos que estudam nas escolas de ensino fundamental e médio e seus docentes.

O que se percebe, embora seja muito pouco diante das necessidades da sociedade hoje, são iniciativas isoladas das universidades, com discussões internas e elaboração de um projeto educacional onde todos deverão assumir uma parcela no desenvolvimento e execução; o importante é termos claro que as dificuldades que temos deverão ser resolvidas e pensadas no coletivo indiretamente com a educação e conseqüentemente nas universidades trará profundas ligações e poderá contribuir, se soubermos trabalhá-la, para a consolidação dessas instituições serão exigidas, por parte de todos os que produzem a universidade, seriedade profissional e renúncia aos comodismos e corporativismo. FAVERO (1991, p. 18)

No que se refere à formação dos profissionais que atuam como professores, alguns bons resultados vêm sendo obtidos, porém, no que diz respeito à formação pedagógica os cursos nem sempre despertam o interesse dos alunos. Não é raro encontrar atitudes de negligência desses profissionais com relação aos cursos de formação docente. Cabe ressaltar, que a universidade ainda encontra dificuldades para enfrentar essa formação.

para sobreviver, o professor é freqüentemente obrigado a trabalhar em mais de uma escola, dando um número exagerado de aulas por semana, sem dispor de tempo para seus cursos, atender seus alunos, corrigir os exercícios (quando os propõe), ou para descansar e se ocupar de sua vida privada. Em conseqüência da degradação da profissão, são muitos elementos componentes, acabam por abandoná-la. WEREBE (1994 p. 205)

A escolha pelo magistério nem sempre é uma opção pela carreira docente. Isso decorre, principalmente, devido à profissão do professor não ser uma profissão financeiramente atraente, pois apresenta condições difíceis de trabalho, marcadas de maneira geral, pela baixa remuneração que oferece, pela falta de infra-estrutura adequada e pela carência de políticas de atualização pedagógica.

Por conta de tal questão é imprescindível que a universidade se proponha a ser aberta, crítica, por conseguinte formando profissionais de alto nível tecnológico e fazendo ciência, sendo o lugar por excelência do cultivo do espírito, do saber, e onde se desenvolvem as mais altas formas da cultura e da reflexão.

Pois a Universidade que não toma a si esta tarefa de refletir criticamente e de maneira continuada sobre o momento histórico em que ela vive sobre o projeto de sua comunidade, não esta realizando sua essência, sua característica que a especifica como tal crítica. LUCKESI (1989, p. 41)

Isto não quer dizer que a universidade é razão concretizada em inteligência institucionalizada. É preciso que a universidade assuma a sua função: produzir

conhecimento a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e pré-definidos por situações culturais distantes e alheias às que temos aqui e agora. LUCKESI (1989, p. 43)

Nesse sentido, a universidade muitas vezes vive de contradições: de um lado, como lugar de produção de conhecimento, exige um posicionamento de crítica e de liberdade; de outro, como formadora de quadros de nível superior, necessita cumprir sua função ideológica de reprodução das relações sociais.

No contexto de tal questão destaca-se, ainda, a descontinuidade de programas de ensino e de pesquisa o que tem como conseqüências deficiências cada vez maiores na formação profissional dos alunos, acrescidas da produção de um “saber” fragmentado, desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer vínculo com a realidade concreta. Constata-se, portanto, que, com raras exceções, o ensino e a produção do conhecimento desenvolvido pela Universidade enfrentam graves problemas.

Face a essa situação indagamos: que fazer para superar esses dilemas? E como pensar a formação do enfermeiro tendo em vista uma formação crítica permanente solicitada pela realidade social?

CAPÍTULO 4

PROFISSÃO PROFESSOR: ALGUMAS CONTRADIÇÕES E DILEMAS NA SUA FORMAÇÃO

Ao analisarmos as contradições e os dilemas decorrentes da formação do professor, enfocaremos alguns aspectos como: a formação política do professor, a imagem social do professor, a proletarização da profissão, e a produção e a reprodução do conhecimento. Contudo, torna-se impossível fazer a mesma análise da formação do Enfermeiro professor, assim, como as contradições e os dilemas decorrentes desta formação, visto que, não há uma preparo formal do enfermeiro como professor. O mesmo, busca sua capacitação para atuar como docente em cursos de especializações oferecidos pela área da educação.

Apesar de não encontrar-mos subsídio em literatura específica, em relação a esta formação, percebemos que contradições e dilemas também aparecem nessa área.

Como docente, pretendemos apontar o processo para atingir patamares considerados aceitáveis para uma qualidade educativa do aluno e no interior da profissão, ressaltando que a estratégia primordial é a busca de valorização profissional e a competência técnica.

Concordamos com DEMO, quando afirma:

em termos de *qualidade formal*, é fato que o professor de educação básica, como regra, não detém formação adequada, seja porque é ministrada em instituições de educação superior e idoneidade duvidosa, seja porque ainda persiste o esquema da Escola Normal, seja porque pedagogia continua atrasada em termos de competência técnica, seja porque não existe sistema conviniente de atualização. (1993a, p. 87)

Tal como o autor destacou a precária formação do professor da escola básica, e o professor enfermeiro como regra, também não detém formação

adequada, seja porque esta formação fundamenta-se no paradigma newtoniano-cartesiano onde perpetua a fragmentação tanto do homem, como do ensino levando os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento, seja porque ainda persiste o esquema da Escola Tradicional, seja porque a formação moral e atitudinal como sendo uma característica de profissões femininas – expressa mais fortemente na enfermagem em função de raízes históricas específicas – que teve e tem um papel importante na delimitação de espaços e funções reservadas à mulher na esfera pública, seja porque o ensino na enfermagem continua defasado em termos de competência técnica, seja porque existe a necessidade de estabelecer a continuidade de atualização.

4.1 Contradições e dilemas: formação política do professor

Ao examinar os cursos de formação notamos que estes têm dado pouca ênfase às discussões sobre a formação política do professor. Segundo IANNI,

[...] um dos impasses em que nos encontramos resulta do fato de que, hoje, há uma universidade que já se estruturou, segundo as exigências do grande capital, das grandes organizações e que quer preparar técnicos competentes, profissionais adestrados que saibam ler as receitas, os diagramas, os mapas e sabem cumpri-los; uma categoria de alto nível, de certo modo, mas uma categoria que os americanos costumam chamar de *Yes-Man*, pessoas que cumprem bem, competentemente, as tarefas que lhes são atribuídas. (1987, p. 42)

Neste contexto, os professores ex-alunos saem das universidades e vão enfrentar o mercado de trabalho, deparando-se com baixos salários, péssimas condições de trabalho e desvalorização. Como afirma ENGUITA,

Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seus processos de trabalho. De certa forma, pode-se dizer que tanto eles como a

sociedade em geral e seus empregados em particular têm aceitado os termos de um pacto: autonomia em troca de baixos salários. (1994, p. 4)

Ao observarmos a realidade do nosso país, notamos que os professores são profissionais envolvidos politicamente com os problemas essenciais da nossa sociedade. Porém, a maioria desses profissionais da educação, formados pelas nossas universidades, não são indivíduos conscientes do alcance de suas ações educativas, restringindo-se a ensinar apenas conteúdos "neutros", ignorando seus alunos e as condições em que vivem. Desta forma, percebemos que nossas universidades não vêm promovendo discussões e debates visando estimular o aluno a pensar e a agir politicamente. Agindo desta maneira, os profissionais contribuem para que a realidade continue nos moldes atuais onde a maioria da população permanece excluídas das condições de vida mais digna.

O professor, um profissional em contato cotidiano com o contexto sócio-político-econômico de seus alunos e de toda a sociedade brasileira, só vai poder agir sobre essa realidade se perceber essa situação politicamente.

Percebemos, também, que no processo da construção do conhecimento, segundo CATANI,

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (1987, p. 31)

No presente momento, a maioria dos muitos cursos de formação de professores não abordam com rigor assuntos relacionados à formação política destes profissionais, como a função social da escola na sociedade, as relações entre o interesse econômico e a política educacional.

Quando algum desses assuntos é discutido nos cursos de formação de professores, é comum ouvirmos professores, formados nesses cursos, dizendo

que compreendem os aspectos de determinada teoria. Porém, é também comum que estes professores continuem a não saber o que fazer para mudar sua prática na sala de aula. Daí nos deparamos com uma grande dicotomia: de um lado temos os alunos que freqüentam os cursos de formação de professores e ficam encantados com os raros debates destes assuntos que são objeto de estudos e pesquisa da academia. E, do outro, esses mesmos alunos, agora como profissionais já inseridos no mercado de trabalho, não sabem o que fazer, o como fazer e o porquê fazer nas suas salas de aula.

Para GRAMSCI (1979 p. 3) , o professor deve assumir o papel de um intelectual orgânico: “aqueles que dão homogeneidade e consciência da própria função das classes fundamentais na atual fase histórica, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.” Esse profissional constitui uma liderança, articulando seu campo de conhecimento com a dimensão política de seus trabalhos. Assim a formação do professor deveria estar centrada na formação desses intelectuais, conscientes de seu papel histórico e comprometido com os interesses sociedade.

Para o professor assumir a tarefa educativa de agente político no contexto da proposta de uma educação que uma a atividade pedagógica às lutas políticas de classe, ele deve ser um intelectual marcado pela consciência política. Deve ser capaz de pensar criticamente a realidade, manter-se vinculado à classe, comprometer-se com sua política e ajudá-la também a pensar criticamente essa mesma realidade a se manter organicamente coesa. Em vista disso, o educador precisa estar instrumentalizado, não apenas com recursos pedagógicos, mas com o exercício da prática política. (SILVA, 1992d, p. 14)

Sob este ponto de vista, os cursos de formação de professores, que se restringem ao campo pedagógico e às necessidades imediatas da escola atual, mostram-se insuficientes.

Portanto, ao partirmos da evidência da natureza intelectual da atividade educativa, fica claro que o educador tem socialmente a função de intelectual, não apenas como especialista, mas também como político, o que faz dele um dirigente identificado com os interesses do profissional e capaz de colaborar na articulação de sua luta política e na formação de seus intelectuais.

Assim, os cursos de formação de professores deverão romper com a clássica separação entre a teoria e prática, cujo modelo de racionalidade técnica produz duas atividades distintas: o intelectual e o executor concepção esta também presente na formação do profissional de enfermagem conforme descrição do capítulo 1.

Esta concepção, ao evitar a divisão entre ensino e pesquisa, levam os cursos de formação de professores a rabalhar para o avanço da produção do conhecimento.

4.2 Contradições e dilemas: a imagem social do professor

Os docentes vivem hoje e desde há muito, uma crise de identidade que se tem visto refletida numa patente situação de mal estar e, mais recentemente, em agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional, dentre os quais a polêmica salarial tem sido apenas a parte de acordo em torno de sua imagem social e menos ainda sobre suas conseqüências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc. (ENGUIITA, 1991b, p. 41)

Hoje, as universidades, em seus cursos de formação de professores, formam profissionais que, na maioria das vezes, não têm idéia da extensão e da delicada imagem social que os professores ostentam, perante eles mesmos

enquanto profissionais e perante os olhos da sociedade. O *status* que era concedido aos antigos “mestres” perdeu-se, como na grande maioria das profissões. O mestre acabou subjulgado e perdendo a essência do saber, promover conhecimento. Há ainda o descrédito que acontece por alguns profissionais ou já cansados ou simplesmente que não conseguem pôr em prática o que trouxeram dos bancos das universidades, levando o conhecimento à “mesmice” e ao descrédito da população.

Em programas humorísticos de televisão e em frases escritas em camisetas e adesivos como: “Não me seqüestre, sou professor”, “Hei de vencer mesmo sendo professor”, é retratada a imagem deste profissional. Por trás desta imagem pode ser facilmente percebida a realidade salarial dessa profissão:

A desvalorização na área da educação, obriga o professor a exercer mil e uma atividades, para manter um certo nível de vida e, por conseqüência, não permite a ele se aprofundar nos estudos e se dedicar integralmente à melhoria da qualidade de ensino, tornando suas aulas mais ricas e mais científicas. Além disso é urgente a existência de uma carreira profissional, que não só garanta um salário digno mas que estimule o profissional a se dedicar aos estudos, a pesquisa e a produção do conhecimento.⁷

Este depoimento trata da desvalorização financeira pela qual passa a profissão do professor. Ele não recebe o que merece. Seus vencimentos deveriam, sem sombra de dúvida, ser bem maiores. Alguns professores porque não recebem bons salários, pensam que não precisam fazer um bom trabalho. Nota-se que esse tipo de argumento e de atitude vai desembocar diretamente na questão pedagógica e na conseqüente queda da qualidade do ensino, desviando assim os professores da luta por melhores condições de salários, de trabalho e uma melhor qualidade de ensino. Isso é confirmado na pesquisa realizada por

⁷ (Professor – Curso de Pedagogia – PUCSP – Revista Veja, p. 46, 1989)

FRANCHI:

Em síntese: salários cada vez mais baixos e degradados obrigam a uma jornada de trabalho múltipla e dispersa; isso impede não somente o amadurecimento da experiência do professor, como lhe retira qualquer disponibilidade para o preparo das aulas para o estudo, para uma implementação inteligente e competente dos conteúdos e das práticas dos processos de qualificação que lhes são proporcionados bem ou mal. (1995, p. 20)

A desvalorização do professor fica clara, à medida que se constata que a sociedade também não valoriza a educação. A prova disso é o descaso por parte das famílias e do governo. São freqüentes os cortes, nos orçamentos, de recursos destinados à educação ou a sua má utilização e má administração. Percebe-se, pelas leituras feitas, pelas notícias veiculadas pelos meios de comunicação e, até mesmo por contato com professores em suas falas informais nas salas de professores nas Instituições de Ensino que, “a educação para o governo não é prioridade, e sim uma forma de fazer propaganda em época eleitoral fazendo várias promessas de campanha, as quais são esquecidas após eleição.”

4.3 Contradições e dilemas: proletarização da profissão docente

O trabalho do professor, como o trabalho de qualquer outro profissional, é mercantilizado: os professores vendem seu tempo e sua energia, enfim seu trabalho, por salários. No entanto, com relação ao magistério enquanto profissão, ocorre que os professores encontram uma certa dificuldade em se identificarem como trabalhadores inseridos numa sociedade capitalista. Eles não devem ser vistos independentemente da análise de concepções e representações “distorcidas” da realidade que cerca a profissão: o professor e o mito do sacerdócio e da vocação, a feminização da profissão e a questão da competência técnica do profissional do magistério.

Com relação à dificuldade dos profissionais da educação se identificarem como trabalhadores, OLIVEIRA analisa:

Como os professores se identificam no contexto social e que “representação” fazem do seu trabalho, ou seja, os professores se identificam como trabalhadores? A resposta a estas questões não é dada independentemente da análise do momento histórico específico. Ela tem determinantes, de um lado, a inserção do professor na divisão social do trabalho, e de outro, a valorização da educação no interior da sociedade. Apesar destes determinantes, a permanência de concepções e representações “deslocada” da realidade histórica é importante recurso utilizado pela burguesia e seu Estado a fim de manter hegemonia no interior da sociedade. (1987, p. 155)

Desta forma faz-se necessário analisarmos e compreendermos a questão do professor como profissional, a partir do momento em que notamos que o estado capitalista contemporâneo, representante de segmentos burgueses monopolistas, vem transformando gradativamente os professores em trabalhadores parcelares, desqualificados, enfim, em trabalhadores proletarizados⁸.

Diante do exposto, fica evidente que a universidade, com seus cursos de formação de professores, não vem cumprindo uma de suas tarefas, que é a de discutir, debater, enfim produzir conhecimentos, acabando apenas por reproduzir, o que vem confirmar o círculo vicioso desses cursos.

Daí a hipocrisia da ideologia igualitária, quando finge ignorar tudo que se passa fora da escola e como dentro dela as disparidades têm livre curso: ‘Omitindo proporcionar a todos o que alguns devem à sua família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais’. Ainda mais: ele ‘duplica-as’ na medida em que as consagra através de resultados escolares, pois estes depressa se transformam em apreciação da pessoa em si. (SYNDERS, 1981, p. 24-25)

⁸ Trabalhadores Proletarizados: os professores vêm transformado-se em “trabalhadores proletarizados” quando a própria divisão social do trabalho capitalista aproxima-os com o proletário em termos de relação de trabalho: a prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho e os baixos salários estão levando professores na sua prática cotidiana, a se identificarem com proletários, ou seja de serem trabalhadores como os do campo, da indústria, do setor de serviços, todos a serviço do capital. Nesta linha de pesamento, verificamos que os professores se identificam como proletários na medida em que estes se encaram enquanto classe, através de seu processo de organização surgindo uma nova categoria: a dos trabalhadores em educação. (FRANCHI, 1995, p. 80)

4.3.1 A profissão professor, o mito do sacerdócio e da vocação

Para analisarmos mais detalhadamente a questão do professor como profissional e sua conseqüente proletarização é necessário retomarmos assuntos já mencionados anteriormente, como a profissão de professor e o mito do sacerdócio e da vocação.

É comum ver a profissão de professor ligada a aspectos religiosos do tema, invocando as idéias de fé, sacerdócio, missão, trabalho árduo, quando se utiliza o argumento de que para ser “professor é necessário vocação”, “ser professor é uma missão”, e entre outros deste tipo. Desta forma, o profissional trabalha de modo “a prestar serviços a seus semelhantes”, assim, seu trabalho não deve ser pago, “porque não tem preço”, fazendo com que a profissão se caracterize pela abnegação e prestação de serviços à humanidade.

Finalmente, cabe lembrar ainda outra idéia falsa – para não dizer perversa – sobre o magistério e que é de considerá-lo um sacerdócio e que exigiria assim, dos que exercem, sacrifícios pessoais, qualidades de abnegação, desinteresse e total dedicação. Ora, não se ‘entra no magistério’ como se entra numa ordem religiosa. (WEREBE, 1994 p. 209)

Traçando um paralelo com o professor de enfermagem, uma constatação a ser apontada é de que essa ênfase moral dada ao ato de ensinar, não impede os profissionais de pressintirem sua alienação e entrarem em conflito com ela, pois, não lhes deve bastar preservar a personalidade através do papel, mas sim do poder realizar o ensinar como atividade reconhecida, cujo valor social determine uma nova forma de retribuição mais justa e, mais que isto, um novo lugar reconhecido. Como primeiro e decisivo passo deve-se enfrentar o problema da alienação para que surja uma nova consciência, não apenas como emergência da personalidade individual, mas como resultado da oposição ao conteúdo econômico e político hegemônicos, contidos na organização. Isto conduziria a um

modelo de assistência, não significando uma cisão conceitual e metodológica com outros profissionais da saúde, mas a tentativa de não mais esconderem-se no papel de abnegados seres que ensinam.

Assim, à medida que a *profissão professor* se configura utilizando-se do estigma de *sacerdócio* e da *vocação*, percebe-se que o “amor” passa a ser o substituto do trabalho, pois, este “amor” passa também a ser visto como a primeira tarefa do professor e, em muitos, casos a única.

Não é nossa intenção criticar o amor pelos alunos e pelo magistério, mas a exclusão do trabalho em benefício do amor, como se ambos não deversem coexistir. Este discurso, essencialmente ideológico, vai sendo internalizado nos professores de forma a se tornar uma auto-imagem que os gratifica e, conseqüentemente, funciona como um “salário emocional”. Desta forma, o professor sente-se prestigiado e indispensável, em detrimento, em muitos casos de uma preparação profissional eficiente, numa espécie de compensação.

Por conta disto, a vocação tem emergido como uma forma de permanência no magistério, tornando-se uma estratégia defensiva ante as condições de trabalho: a desvalorização, o não reconhecimento pela sociedade, o desprestígio, os baixos salários, a desqualificação.

Nesta perspectiva o mito de sacerdócio e da vocação mostram-se como justificativa perante as péssimas e precárias condições de organização da profissão de professor. A concepção de vocação é apreendida como ideologia, que acaba por ocultar as contradições presentes nas condições de trabalho. Tanto é que a mística da vocação tem sustentado as precárias condições de trabalho. (SOUZA, 1996, p. 124)

Notadamente, esta concepção interessa ao Estado, de forma a difundir que o amor e a vocação são suficientes para o exercício do magistério. Desta forma os insucessos são particulares e individuais. O argumento mais utilizado pelo

Estado passa a ser a falta de vocação e não a má formação profissional: seus professores “fracassam”, porque não têm “vocação” para o magistério. E utiliza-se a velha expressão: “professor já nasce pronto”. (SOUZA, 1995,p.125)

Neste contexto, verificamos que o Estado capitalista, ao utilizar-se da questão da vocação para justificar as precárias condições de trabalho, acaba por ocultar as contradições existentes nos cursos de formação de professores oferecidos através da universidade. Camuflando o individualismo consumista, a política e a ideologia capitalistas simulam a imagem do universitário que procura os cursos de formação de professores, como alguém que renunciou à ambição em favor de uma vocação social e da de quem não encontrou algo melhor. Assim, como a escola costuma atribuir apenas ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso, o Estado quer atribuir ao professor, pessoalmente a ineficácia da educação. Faz-se “vista grossa” a tudo o mais e o professor sente-se “importantíssimo.” (ALMEIDA, 1986, p. 80)

No entanto, é necessário ressaltar que a universidade e os cursos de formação de professores que nela são oferecidos, devem trazer à tona o debate destas questões para desmistificar a profissão. Assim, o professor será encarado como um profissional formado sob a perspectiva de uma proposta e de uma teoria pedagógica que incorpore o caráter político ao caráter técnico da prática pedagógica e a sua dependência na práxis social global, na qual se dá a luta hegemônica das classes.

4.4 A questão da competência técnica do profissional do magistério

Alguns equívocos alimentam a idéia de que não há exigência de um preparo específico para o exercício da docência.

Não se pode partir do pressuposto de que o professor já nasce feito. Ao contrário, se trabalhássemos a partir desse pressuposto, os professores já possuiriam qualidades inatas e não precisariam de uma formação sólida e criteriosa.

Da mesma forma, há outro equívoco, que é considerar a erudição como única condição necessária para o exercício da docência. Se assim fosse, estaria justificado o que acontece em muitas universidades e faculdades. Na maioria dos cursos de formação de professores, só se dá importância ao preparo das disciplinas que estes vão lecionar, o que seria um apego excessivo à parte técnica do curso, e caracterizaria um reducionismo à competência técnica.

É importante salientar, que não estamos negando que os cursos de licenciatura preparem satisfatoriamente os seus alunos no que diz respeito às matérias específicas. Esses conhecimentos específicos, serão imprescindíveis para os futuros profissionais. O que contestamos é a importância excessiva que muitos cursos vêm dando à disciplinas específicas em detrimento das disciplinas que são relativas aos aspectos didático-pedagógicos, que vão instrumentalizar o futuro professor com conhecimentos essenciais para que estes exerçam a docência.

Portanto, é necessário que os cursos de formação de professores se preocupem em prepara-los tanto no que diz respeito às matérias específicas, quanto às disciplinas didático-pedagógicas, levando em conta que estes

conhecimentos devem ser inerentes à prática docente como um todo. Devem atentar, também, para a discussão e o debate com relação ao ensino dos métodos pedagógicos aplicados às disciplinas que os futuros professores vão ensinar.

É imprescindível que os cursos concentrem seus esforços em focalizar e em rever a “competência técnica” do profissional do magistério, como a define MELLO: “ o domínio do conteúdo do saber e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo.” (1995, p. 145)

É necessário que os cursos de formação de professores desmistifiquem a idéia de que o professor é um “missionário”, um “pai” uma “mãe” uma “tia” um “irmão” um “psicólogo” um “terapeuta” ou um “amigo”. Ele deve ser considerado um profissional que precisa receber uma preparação específica para exercer, de forma eficiente, sua principal função: o ensino.

A esse respeito concordamos com a afirmação de ALMEIDA: “Amor, amizade, carinho, ternura, podem identificar o homem. O profissional caracteriza-se e define-se por sua competência técnica.” (1986 , p. 151)

Impõe-se a necessidade das universidades, juntamente com os seus cursos de formação de professores, evitem o formalismo ao tratar o técnico e o político como segmentos estanques e fragmentados. Faz-se necessário compreender que o “saber fazer técnico” torna-se condição necessária para o “saber fazer político”.

Desta forma, as universidades precisam atentar para o fato de que uma das maiores funções do professor é “ensinar”, e para ensinar é necessário dominar conteúdos específicos e didático-pedagógicos. “Os professores são profissionais e como tal devem ser formados e tratados”. (WEREBE 1994, p. 209)

Percebemos que o mínimo necessário para que o professor exerça a sua função é competência técnica. No entanto, além da maioria dos professores perderem paulatinamente esta competência técnica, ainda não estão conseguindo articulá-la ao contexto sócio-econômico-político. Esta situação se configura em mais um fator que contribui para a desqualificação e a conseqüente proletarização da profissão.

Assim, a formação de caráter exclusivamente pedagógico, do docente mostra-se inconsistente e apenas adquire relevância quando ligada à função desse educador como agente político, no contexto da proposta de uma educação que una a atividade pedagógica às lutas políticas de classes.

Para assumir tal tarefa educativa, o educador deve ser preparado para atuar como intelectual dirigente, com princípios, capaz de pensar criticamente a realidade e de se manter vinculado a profissão, com o esforço de ajudá-la a também pensar criticamente essa mesma realidade e a se manter organicamente coesa. “Em vista disso, o educador precisa estar instrumentalizado, não apenas com recursos pedagógicos, mas com o exercício da prática política.” (SILVA 1992c, p.14)

Ao levar isso em conta, não estamos aqui atribuindo ao professor culpa histórica; concordamos com Demo, quando afirma: “o problema mais crucial está no lado do professor inabilitado, formal e politicamente para exercer sua função, não por culpa, mas por ser vítima de um processo adestrador defasado e apenas reprodutivo.” (1990, p. 23)

Não podemos fazer uma avaliação correta da situação tomando os professores, de maneira geral, como culpados por todos os problemas aqui abordados, julgá-los e censurá-los por sua ineficiência e por seu pragmatismo

alienado e reprová-los por sua incompreensão e resistência a mudanças. É necessário que compreendamos este raciocínio como parte integrante de um engodo que paira sobre a profissão, resultante de causas estruturais e políticas.

Assim, interessa ao Estado capitalista, que todos estejam satisfeitos com a formação profissional oferecida pela universidade, por intermédio dos cursos de formação de professores. Nada mais útil e conveniente a este Estado, que propagar e divulgar estas idéias, em que todos os problemas da educação são explicam por deficiências pessoais do professor. Nesse sentido, os professores, na sua grande maioria, são vistos e considerados apenas como assalariados, integrantes de sindicatos, perdendo paulatinamente a qualificação e, conseqüentemente, com pouco controle sobre seu trabalho.

Porém, mesmo diante desse quadro, o professor ainda mantém um “certo” controle sobre o seu trabalho, à medida que ele tem autonomia suficiente para adaptar currículos, programas e utilizar novas metodologias, desde que convenientemente preparado para isso. Assim, ele teria as ferramentas para não se ajustar facilmente à padronização, à fragmentação extrema de tarefas e poderia nas salas de aula, independentemente dos temas com os quais trabalha, fomentar e despertar em seus alunos a capacidade de analisar, interpretar e discernir teorias, hipóteses, idéias e fatos, contribuindo para a produção de conhecimentos. Enfim, na profissão de professor, vive-se um processo de ambivalência, de certa forma contraditória, entre o profissionalismo e a proletarianização.

Os professores encontram uma realidade que se apresenta bastante fragmentada, pela própria divisão do trabalho: a presença dos especialistas, a separação entre os atos de pensar e de executar, a influência cada vez menor

conhecimentos. Enfim, na profissão de professor, vive-se um processo de ambivalência, de certa forma contraditória, entre o profissionalismo e a proletarização.

Os professores encontram uma realidade que se apresenta bastante fragmentada, pela própria divisão do trabalho: a presença dos especialistas, a separação entre os atos de pensar e de executar, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e os métodos de ensino, ou seja, a organização do trabalho. Esta organização acaba por alienar o trabalho do professor e o conduz para a desqualificação: “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.” (GRAMSCI, 1979, p. 118)

A proletarização está intimamente ligada aos itens citados anteriormente: a profissão professor e o mito do sacerdócio e da vocação; a questão de gênero, a feminização da profissão; e a questão da competência técnica do docente.

Porém, é necessário que os cursos de profissionais do magistério preocupem-se em formar um professor que seja também um intelectual dirigente não apenas um criador de ciência e um pesquisador, mas, sobretudo um profissional que desempenhe a sua função de difundir criticamente as verdades já descobertas e socializá-las. “A função difusora do professor é necessariamente, uma função crítica, tendo como referência a direção ético-política, enquanto o conhecimento se faz norma e provoca o envolvimento da maioria no processo de transformação da realidade.” (SILVA, 1992 p. 42)

A função difusora do professor não se realiza pelo simples transmitir o saber para um grande número de alunos. O professor não pode ser um simples

reprodutor do conhecimento. Sua função difusora tem um caráter político e, por isso, exige que as descobertas da ciência tenham uma relação imediata com o processo de transformação do modo de agir dos homens e da realidade social. Pensamos que a falta de competência técnica é uma consequência da proletarização da profissão do magistério, pois leva-nos a uma adaptação às normas e rotinas impostas pelos nossos empregadores sem termos a oportunidade de repensar em nossa prática diária, deixando de lado princípios considerados importantes para o desenvolvimento tanto do discente quanto do docente.

É importante enfatizar, entretanto, que, se a profissão professor, um lado se proletariza quanto ao salário e às condições de vida do profissional, de outro, a partir do momento em que toma consciência de classe deve organizar e se articular suas lutas com os demais membros da categoria.

4.5 A formação de professores, produção e reprodução de conhecimento

Ao analisarmos a produção do conhecimento nos cursos de formação de professores, constatamos que os docentes têm papel significativo na reprodução de conhecimento, isto é, medidas que atuam eficazmente na reprodução de ideologias superadas. Tal questão nos remete às análises feitas anteriormente acerca da formação de professores, as quais têm sido pautadas em práticas e rituais incorporados pela instituição, sendo que esta formação acaba por ser mediatizada pelos professores e legitimizada pelo sistema.

a ciência passa a ser incorporada tanto pelos docentes quanto pelos discentes como um sistema fechado, modulado e de possível divisão.

Entendendo que a reprodução de conhecimento não ocorre espontaneamente, mas é resultado de necessidades objetivas criadoras de intenções, devemos estar cientes de tal complexidade, e da necessidade de análises do que se produz e reproduz em termos de educação.

Trazendo estas questões para um comparativo com o que vivenciamos nos cursos de enfermagem, percebemos que alguns pesquisadores da saúde buscam demonstrar a necessidade de referências para um controle mais efetivo sobre os processos educacionais, os meios e os resultados. Buscam também análises para abrir a discussão sobre seus agentes e as suas questões internas.

Estamos vivendo de uma maneira singular as relações entre a teoria e a prática, de modo que parecem processos parciais, fragmentados entre si. Em seu movimento, os processos de interpretação e de sentido histórico se desencontram na idealização de cada segmento; para os pesquisadores a formalização da prática está em descontinuidade com os avanços da ciência; para os assistenciais, a simples designação de uma técnica como produto científico parece encontrar barreiras.

Segundo BEHRENS,

A ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica. Busca lançar mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem. Os planos e planejamentos característicos da abordagem tecnicista têm como pressuposto essencial a busca de um comportamento responsivo. (1999, p.51)

De fato, teoria e prática não são um mesmo processo porque possuem características particulares quanto ao seu desenvolvimento. Entretanto, elas não devem se separar, pois achamos que o aprendizado não se dá um após o outro, numa cadeia de linearidades. Assim, há uma demarcação dos saberes, com

todas as técnicas que os acompanham e que delimitam a esfera científica do trabalho como diferente da esfera da prática cotidiana. O que concordamos em ter são momentos diversificados, mas não necessariamente separados e antagônicos.

Se as ambiguidades entre a formação do profissional de enfermagem, e o mito existente entre a teoria e a prática, não nos levarem a considerar, refletir e repensar em nossa prática pedagógica, corremos o risco de nos afastarmos muito do conjunto de relações sociais, que a base tecnológica da sociedade moderna, sua estrutura e seus conflitos têm caráter internacional e supõem soluções nesse âmbito. Concordamos com LEOPARDI, quando diz que:

Os riscos sem precedentes para nossa existência biológica delineiam, mais do que em outras épocas, a necessidade de unificação da humanidade, na busca de soluções em comum. O impasse ideológico poderia servir de base para essa busca. (1992, p. 89)

Sendo assim, nessa condição de instabilidade pela qual passa a humanidade em sua fase de formação bem como em suas condições de manutenção de saúde, os gestos de cuidado são cada vez mais uma expressão da resistência dos homens à desumanização, a oferta de uma profissão que não saiu da moda e, portanto parte do processo de sobrevivência diante do modelo industrial de organização e de uma valorização enviesada da ciência e da tecnologia, que as tornam vilãs e salvadoras ao mesmo tempo.

Diante da necessidade de enfrentar e olhar a realidade tal qual ela é, os profissionais de enfermagem enfrentam, no final deste século (XX), a emergência de uma nova perspectiva para a profissão tanto no contexto dentro das salas de aula, como na assistência direta ao paciente, buscando traduzir-se como ciência e técnica para os próximos séculos.

Por conta de tal questão, pressupomos em termos de educação se produz ou se reproduz. Realidade essa que se acentua devido à universidade tratar de forma dissociada a pesquisa da extensão, que segundo a afirmação de CUNHA,

mantendo-se com isso a tradição de ensino superior no país de reforçar um ensino reprodutivo em que a pesquisa, quando existe, é feita dissociada do processo de aprendizagem dos alunos. E os docentes por sua vez, quando “trazem as marcas da reprodução na sua formação acadêmica, têm encontrado dificuldades para superar esta perspectiva e fazer de seu ensino um espaço de produção do conhecimento. (1994,p. 189)

É preciso observar, no entanto, como faz ALTHUSSER (1969), que a escola, ao ensinar, moraliza ensinando. E, para garantir a reprodução dos meios de produção, o capitalismo precisa, também, da reprodução da força de trabalho, é assegurada pelo sistema escolar e por outras instituições. A escola é a instituição encarregada de manter a ideologia dominante via conhecimento e valores que transmite.

Assim, ainda na concepção de ALTHUSSER, a escola e, conseqüentemente, a educação escolarizada são as principais responsáveis pela manutenção da ideologia dominante e pela reprodução das relações de exploração.

Para BOURDIEU E PASSERON (1992), por sua vez, a educação é instrumento de reprodução das relações de força vigentes na sociedade. Reprodução esta, que atua como poder simbólico reforçando a reprodução das relações reais de poder, isto no interior das formações sociais: “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólico, a essas relações de força.” (1975, p. 19)

Para os referidos autores, além das relações do poder de violência material, ocorrem, também, as relações de poder de violência simbólica. Isto acaba por impor significações e valores à prática esportiva e à educação escolar tais como comunicação política e religiosa.

Ainda na linha reprodutiva BAUDELOT e ESTABLET (1981) consideram a escola como agência mais significativa que os demais aparelhos ideológicos. Consideram que a escola, além da prática dominante acopla-se à divisão social do trabalho: trabalho manual e trabalho intelectual. Compreendem, ainda, a escolha no âmbito da luta de classe, sendo então a escola instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado.

Os professores, ao atuar nas escolas, não conseguem romper com processo de reprodução instalada no ensino. Se analisarmos a realidade do ensino, constataremos um ensino com caráter dualista, com um tipo de educação para a elite e outro para as classes populares. Isto mostra, claramente, a educação contribuindo para a desarticulação cada vez maior entre os atos de pensar e de executar. (WERNECK, 1992)

Vistas as coisas assim, a educação tem papel significativo na reprodução social. Os cursos de formação de professores também são fundamentais para a vida da sociedade, uma vez que a formação de professores é articulada a um modelo de educação que, por sua vez, articula-se a um modelo de sociedade.

Apesar de a formação de professores, hoje, estar pautada na reprodução, não podemos descartar a possibilidade de a educação – formação de professores “também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico”. SEVERINO (1986, p. 51). A educação, contraditoriamente, é também veículo de transformação das relações sociais. Os processos educacionais, em seu bojo,

geram elementos que comprometem a reprodução. “Não é porque a história da educação tem manifestado muito mais a força reprodutora dos processos educacionais que ela deva ser considerada univocamente nesse sentido.”

SEVERINO (1986, p. 51)

Ainda que a manutenção e a reprodução de um determinado tipo de estruturação das relações sociais dêem a idéia de estabilidade e permanência, isto não comprova a inexistência da contradição que pode impelí-las para a sua suspensão. Para tanto, é necessário ressaltar a função política da escola, evidenciando que o processo de escolarização e o cotidiano da escola em sociedades capitalistas são influenciados pelas relações sociais características do modo de produção destas sociedades.

Ao considerarmos as questões de poder, dominação, socialização, estruturas sociais, de modo ainda estático e mecanicista, chegaremos, em geral, a uma visão pessimista e imobilista da escola e da sociedade. (GADOTTI, 1987; SAVIANI, 1984). Porém, é necessário evidenciar que a escola é, também, um local de contradições, em que ocorrem práticas contra-hegemônicas, não constituindo apenas uma agência reprodutora da ideologia dominante. Desta forma, as escolas, assim como os locais de trabalho, são espaços sociais em que a cultura e as ideologias são produzidas sob a forma de contradições e por meio de um processo calcado, também, em contestação e luta.

Concordamos com MOREIRA, quando afirma:

Se não faz sentido ignorar a força das restrições estruturais, também não se deve minimizar a possibilidade de ação e resistência dos autores da escola, nem desconsiderar o caráter contraditório das práticas sociais, que faz com que a escola tanto contribua para o alcance dos fins planejados como de outros não previstos e até mesmo opostos a eles. Em outras palavras, a escola tanto ajuda a preservar a dominação como estimula a libertação. (1994, p. 128)

Logo, não podemos negar que a educação reproduz as relações sociais e inculca a ideologia da classe dominante. Porém, é preciso considerar sua força em promover a ruptura desses processos, à medida que possibilita à classe popular a apropriação do saber significativo, já que a educação pode lhe permitir, a visão das reais relações de poder, como também a compreensão do processo social global. “O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder revelando inclusive, a condição de contradição que as permeia.” (SEVERINO 1986, p. 52)

Esta apropriação do saber (educação), que pode revelar a condição contraditória que a permeia, isto é, o real significado das relações de poder, precisa estar presente nos cursos de formação de professores. Durante esta pesquisa, como exposto, constatamos que grande parte desses cursos está a serviço da reprodução. Os professores, mesmo que formados pela universidade em seus cursos de formação de professores, vão para o mercado de trabalho e dificilmente conseguem romper, na maioria das vezes, com o processo de reprodução. Assim, que a sociedade brasileira vem reproduzindo as relações sociais, em um do enorme e crescente processo de desigualdade social-econômica-política e cultural.

Por tudo isso é necessário que a universidade reveja, repense e modifique os cursos de formação de professores. É possível, a partir da necessidade de dialeticamente produzir conhecimento, evidenciar as contradições existentes no processo educacional. Isto porque, dialeticamente, esta contradição pode destruir (reproduzir), como também criar (produzir), “já que se obriga à superação, pois a contradição se torna intolerável”, (CURY, 1995 p. 30) Considerando ser

necessário discutir e evidenciar a educação inserida num contexto histórico social mais amplo e concreto, e considerando, ainda, que a educação é reflexo deste contexto, os cursos de formação de professores devem centrar seus esforços no sentido de transformarem-se em organismos vivos para a superação deste contexto. Essa superação permitirá romper com a reprodução, viabilizando, assim, a produção do conhecimento, no sentido de superar a noção de ensino como reprodução do conhecimento. Isso possibilitará desenvolver um processo de pesquisa como produção de saberes, integrado à formação profissional, apesar das dificuldades, das limitações e da ajuda institucional restrita, no que se refere à pesquisa.

Sem relegar a segundo plano a abordagem política na formação dos futuros professores, reafirmamos a necessidade das universidades e dos cursos de formação de professores se, empenharem na articulação do ensino e da pesquisa. Partindo desta concepção, os cursos que formam professores serão capazes de ultrapassar a dicotomia ensino/pesquisa, difundindo, assim, o fato de que a pesquisa precisa tornar-se parte do processo de formação do professor.

Consideradas as características básicas do sistema educacional brasileiro, importa ressaltar a necessidade de uma abordagem política na formação do professor enfermeiro, não só voltada para os aspectos relativos ao ensino formal do pessoal que compõe a equipe de enfermagem, mas a importância do ser humano inserido no seu contexto de vida.

CAPÍTULO 5

OS DADOS DE CAMPO: ELEMENTOS PARA ANÁLISE

Para a realização desse trabalho, a metodologia da pesquisa educacional utilizada foi à qualitativa, com contribuição de dados quantitativos. Entendemos, porém, que o sucesso na junção desses métodos para a análise do trabalho depende tanto do pesquisador quanto da orientação metodológica o qual esse vem recebendo. Tendo em vista que os

qualitativos afirmam que a superioridade do método fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de várias relevâncias do aspecto subjetivo de ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. Entretanto, os dois estão de acordo sobre o tipo de método mais adequado para cada tipo de objeto de estudo: os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser. (HAGUETTE 1987, p. 63)

Assim, quando pensamos na melhor forma de coleta de dados para a elaboração desta pesquisa, consideramos a importância da utilização de uma metodologia que contemplasse aspectos quantitativos de forma mais abrangente, ou seja, que possibilitasse maiores evidências sobre o corpo docente e discente do curso de Enfermagem da PUCPR. Associando dados quantitativos e dados qualitativos, por meio de um questionário que desse oportunidade para respostas com possibilidade de complementação através de justificativas (vide anexos 1; 2; 3; 4), foi o caminho percorrido para o alcance dos objetivos definidos no início dessa pesquisa.

Os dados, apresentados a seguir, foram coletados no ano de 1999 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e no Hospital Universitário PUC-Cajuru, no Curso de Enfermagem (graduação), com professores do último ano. Os cinco professores entrevistados representaram 100% dos professores que

atuaram no último ano do curso. Outros sujeitos da pesquisa foram os alunos do 8º período (4º ano), por estarem em fase final de formação, totalizando vinte alunos (36%) da turma.

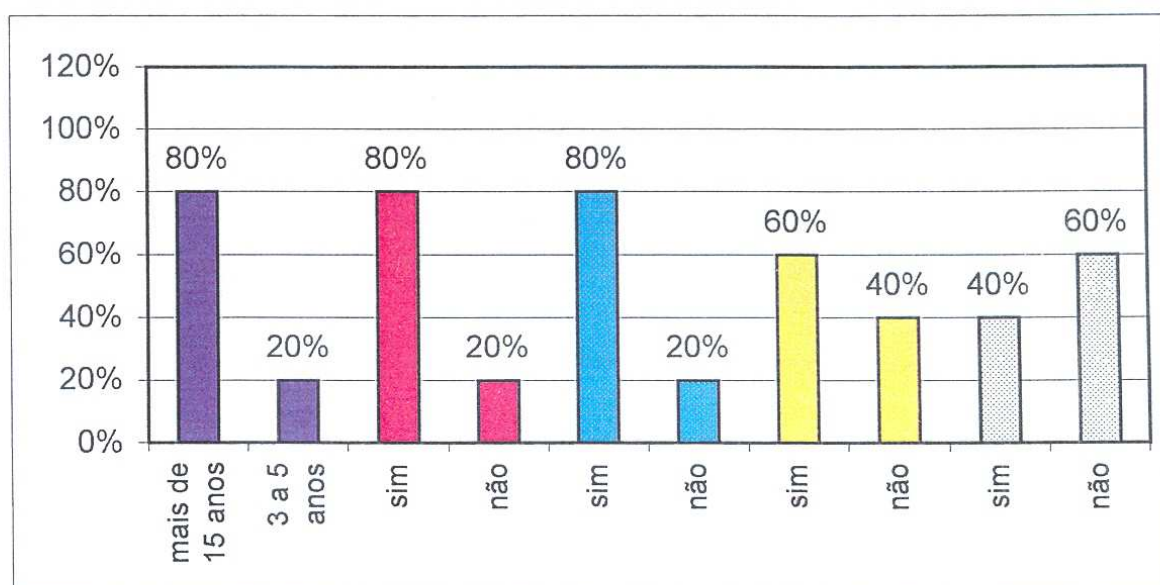
Pudemos constatar que o Curso de Enfermagem da PUCPR possui, no seu quadro geral de professores, o número de vinte e um profissionais, atuando durante os quatro anos de formação, sendo que, no último ano pesquisado, o número de docentes foi de apenas cinco professores (as) para cinquenta e seis alunos.

Desse número de alunos, escolhemos, vinte para fazerem parte de nossa pesquisa. Os mesmos foram a procura da mestranda por sentirem-se vinculados e serem simpatizantes do assunto que seria tratado. Essa amostra foi constituída de alunos que estavam concluindo sua etapa de formação, ou seja, estavam trabalhando tanto a parte assistencial quanto a parte administrativa e pesquisa dentro do Hospital Universitário Cajuru. O assunto foi levado aos mesmos por meio da participação da mestranda e demonstração do objeto a ser trabalhado, (vide anexo IV), por intermédio de reunião em sala de aula. Após o conhecimento dos objetivos da pesquisa e por estarem desenvolvendo trabalhos em grupo, iniciou-se a distribuição dos questionários.

Com o corpo docente, foi realizado o seguinte percurso: foi encaminhada uma carta explicativa, informando sobre o assunto a ser tratado, (vide anexo I), Após confirmação do recebimento da mesma foi marcado um encontro individual com cada professor que se mostrou interessado em colaborar com a pesquisa. Nessa ocasião foi levado junto o questionário, elaborado distribuído como documento para essa coleta de dados, (vide anexo II).

Devido ao número de docentes ser em proporções bem menores, porém como citado anteriormente, totalizavam 100%, dos que estavam atuando com os discentes envolvidos na pesquisa, pudemos ter um contato, não só por meio do produto elaborado para a coleta de dados, mas também uma entrevista informal com cinco professores.

Gráfico 1 – Caracterização do Corpo Docente



Tempo de Magistério no Curso de Enfermagem
 Atuação na área
 Relação entre área de trabalho e disciplina que Ministra
 Participação na renovação do currículo
 Integração teórico-prática

Em relação ao corpo docente pudemos observar através dos dados coletados que 80% dos professores são docentes há mais de 15 anos; 20% dos professores são regentes num período que varia de 3 a 5 anos; 60% participaram da renovação do currículo e 40% faz integração entre teoria e prática em suas disciplinas.

Isso mostra que o corpo docente da PUCPR, no Curso de Enfermagem possui grande experiência na docência, 80% dos mesmos confirmaram que atuam na área de enfermagem correlacionando teoria (prática); 20% relatam que não atuam na área.

O que nos chamou a atenção foi exatamente a pergunta seguinte onde questionamos justamente a relação entre a sua área de trabalho e a disciplina que ministra: 100% dos questionados relatam que existe relação entre sua profissão e os conteúdos trabalhados na sala de aula (num primeiro momento); porém, 20% desses mesmos docentes confirmaram não haver atuação direta com o que fazem e com o que ministram em sala de aula. Como isso pode ocorrer sendo que no gráfico acima todos os questionados relatam ter envolvimento teórico-prático no seu dia-a-dia?

Será que os docentes após tantos anos de experiência ainda não estão aptos a perceber as relações entre as questões teóricas com questões práticas?

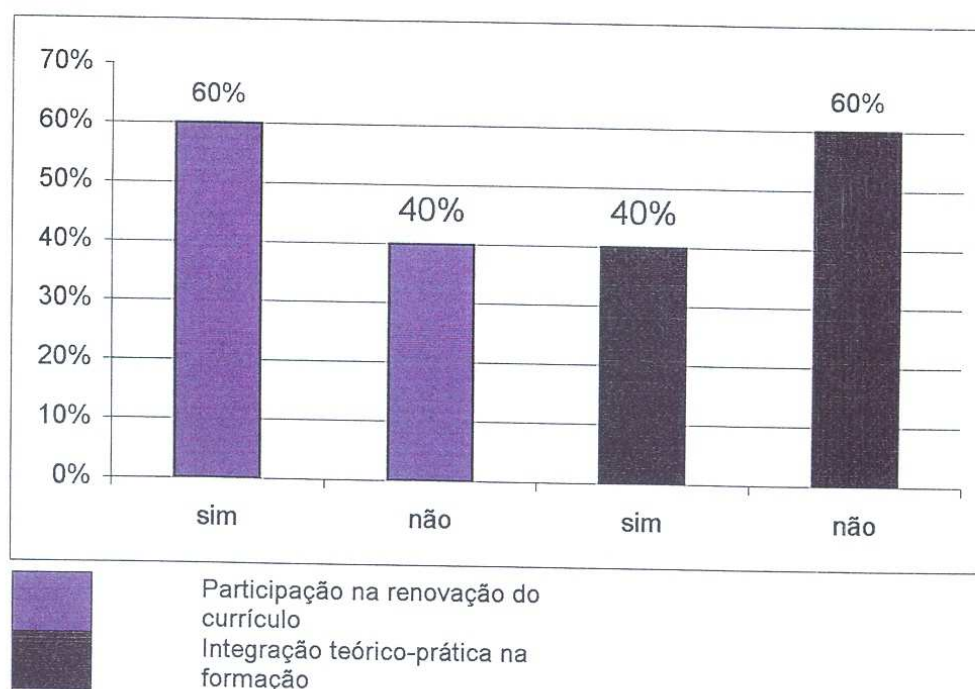
Pensamos que essa dualidade existente entre os docentes, a qual é sentida pelos discentes, como veremos na seqüência dessa pesquisa, e, mesmo sendo um grupo dito com grande experiência, para ensinar, passa por um processo de difícil reflexão, o qual predomina nas disciplinas, tornando o entendimento da práxis profissional fragmentada, onde poucos ousam questionar a mesma, ou refletir e compartilhar pensamentos e sentimentos em relação a nossa existência como professoras de enfermagem. Concordamos com WALDOW quando diz:

O papel da professora é também a de participante e de aprendiz junto com as demais. Seu papel de colaboradora e facilitadora será apenas através da contribuição com sua experiência e conhecimento em relação ao processo metodológico da disciplina. A disciplina tem como finalidade refletir criticamente em nossa ação como professoras de enfermagem e suas implicações na prática da profissão (1995, p. 124-125)

Entendemos, que esta dualidade, e até o “desconhecimento” o qual apresenta-se nessa coleta de dados possa acontecer devido ao surgimento de novas concepções de sobre o que ensinar. Na literatura mencionada anteriormente os autores Sordi, Waldow, Leopardi, Lira mostram a ênfase que os cursos de enfermagem deram ao conhecimento técnico, o qual tem o seu valor inquestionável, porém tanto no ensinar como no cuidado a outro ser humano, existe a necessidade de um entendimento do *homem*, como um *todo*, bem como sua inserção na sociedade.

Acreditamos que as novas concepções teóricas que vão sendo aceitas, acrescidas das experiências vivenciadas no contexto da escola e do cuidado, irão influenciar a visão que se formará sobre a enfermagem e como fazer o ensino de enfermagem na PUCPR.

Gráfico 2 – Participação no planejamento do currículo/integração teórico-prática de acordo com a metodologia proposta



Em relação ao Planejamento/Metodologia/Integração teórico-prática; 60% dos docentes relatam que participaram ativamente no planejamento do curso, quando da renovação do currículo; e 40% referem não ter participado do planejamento do curso e currículo.

No entanto, observamos que mesmo havendo uma participação de 60% dos docentes no planejamento do curso (currículo), esses mesmos 60% acham que a metodologia empregada hoje não propicia integração teórico-prática; 40% daqueles que não participaram da formação do novo currículo acham que a metodologia proposta faz com que haja integração teórico-prática, valorizando os segmentos na formação.

Se o professor percebe a priori que teve uma participação efetiva quando da renovação do currículo, por que se sente frágil ao ter que transmitir e trabalhar como facilitador na integração teórico/prática/conhecimento?

Que conceito de conhecimento o professor de enfermagem de ensino superior aplica no ato de ensinar?

Ao depararmos com os dados relativos a integração teoria/prática, foi possível reviver nossa própria formação profissional, fortemente tecnicista, onde nos foram passados conceitos de “como-fazer” e não de o “porque-fazer”. Com isto, percebemos a fragilidade do profissional enfermeiro, e o quanto é necessário repensar nossa prática profissional, seja enquanto enfermeiros assistenciais, ou, seguidores da carreira docente.

Também foi possível compreender nossa ausência de participação no ato da concepção sobre o que ensinar, e como ensinar, elemento que consideramos fundamental para a formação de profissionais capazes de contribuir para as mudanças necessárias, não só no ensino de enfermagem, mas também nas

demais profissões as quais interagem com esse segmento “a enfermagem” e assim prosseguimos nosso ciclo de vida.

A habilidade que os profissionais de ensino adquirem, deve ser compartilhada, nos momentos de decisões, pois somos nós que vivenciamos o dia a dia nas salas de aula, bem como temos cada um, a nossa história de vida nesse processo de ensinar. Sabemos no entanto que aquilo que realmente é importante e significativo não pode ser ensinado, porém pode ser instigado para a descoberta, cabe-nos então buscar novas propostas tanto de ensino quanto do cuidado humano, razão de nossa educação e profissão. Sendo assim concordamos com WALDOW, LOPES, MEYER quando referem que,

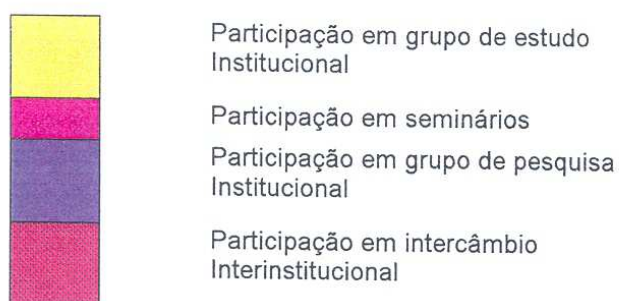
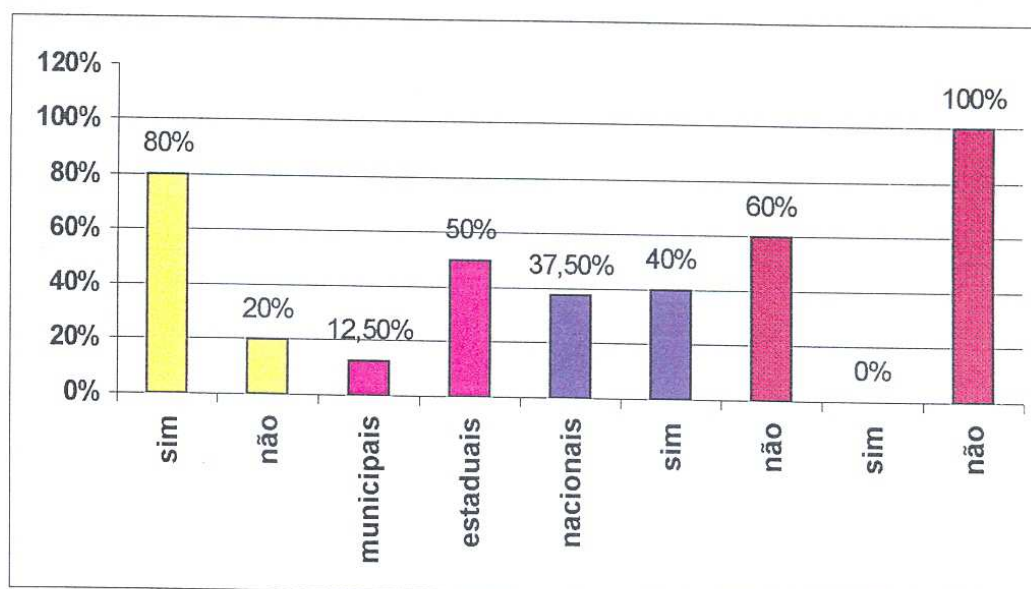
o planejamento do currículo passa a ser mais do que um conjunto de objetivos, para se constituir em um diálogo quando à experiência vivida por professoras, alunas, enfermeiras e pacientes. O ensinar transforma-se em aprender, no esforço de entender e o aprender em ouvir, no sentido do diálogo. (1995, p.141)

Não se espera, que essa “aflorescimento da consciência” por parte de alguns docentes de enfermagem, aconteça sem “choques e traumas”, no entanto, consideramos enquanto docente, que estamos perdendo até aqueles valores técnicos que nos diferenciavam das demais categorias da profissão (auxiliares; técnicos). Entendemos e concordamos com Cury (1985, p. 66) que se a educação é um meio de expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se oponha à mistificação (tão comentada em capítulos anteriores), ela é antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe, onde somente com a participação e o comprometimento tanto com as Instituições, quanto com os alunos estaremos, enquanto formadores de opiniões, realmente cumprindo nosso papel na sociedade.

Tal qual se apresenta nossa Instituição hoje, entendemos que os docentes da mesma, estão contribuindo, porém, as mudanças estão acontecendo de forma

lenta, pelo julgo dos mesmos, já que, mais da metade dos questionados participou do processo elaborativo do curso de enfermagem da PUCPR. Em relação à metodologia adotada, os dados mostram que na sua maioria, os docentes afirmam que não conseguem transmitir para os alunos o saber necessário.

Gráfico-3 Participação dos docentes por meio de Encontros/Seminários/Pesquisa



Em relação a grupos de estudos Institucionais observamos que 80% diz pertencer a algum grupo de estudo; 20% não participam de nenhum grupo de estudo.

Em relação participação de seminários 50% Seminários Estaduais; 37,50% Seminários Nacionais e 12,50% Seminários Municipais.

Será que esse fato não ocorre porque o número de pessoas (profissionais/professores) que atuam no último ano do curso de enfermagem serem em número limitado na amostragem? Lembramos que esse percentual, durante a pesquisa, totalizava 100% dos professores atuantes com os alunos participantes para realização da mesma.

Podemos também nós reportar a capítulos anteriores, onde apontamos questões ligadas ao número de horas trabalhadas, ao não reconhecimento profissional, a má remuneração salarial, e até mesmo ao preconceito sofrido primeiro por sermos do sexo feminino, seguido de uma falsa definição de ideologia, onde ainda não se tem como importante, situações tais como: o aprofundamento do conhecimento da realidade social, para o âmbito da saúde, realidades estas que fazem com que o professor-profissional de enfermagem, acabe por não reconhecer e se permitir uma nova diretriz, mantendo-se em situação reconhecidamente degradada, quando comparada a outras profissões.

Ainda analisando os dados coletados temos 20% dos professores questionados referem ter participado ativamente de congressos com trabalhos aprovados, relevantes a sua área de atuação, 80% referem nunca ter participado de nenhum tipo congresso de forma ativa com apresentação de trabalhos.

Constatamos conforme esses dados coletados que esses perfis, destoantes numericamente, refletem diretamente na qualidade de educação oferecida em nossa Instituição hoje. Qual seria uma melhor maneira de conseguirmos equilibrar essa balança, hoje tão disforme? Temos profissionais que se preocupam, com a educação continuada em sua forma integral e não

modular como vêm se apresentando até em nossos profissionais responsáveis por transmitir o conhecimento?

Para o grupo de docentes: a relação professor/aluno/conhecimento no curso de enfermagem é considerado; 40% consideram boa, 40% consideram regular e 20% consideram muito boa.

No entanto, se fizermos um paralelo, com as respostas dos alunos, obtidas em relação à percepção que o mesmo possui sobre a metodologia proposta pelos docentes (gráfico 10), e, a percepção que o discente tem em relação à sua formação (gráfico 11), podemos observar que a percepção de alguns docentes deve ser reavaliada. Numericamente falando, percebemos que 60% dos alunos participantes da pesquisa, não consideram apropriada a metodologia aplicada hoje em sala de aula e no campo de ensino clínico, principalmente no que se refere a dar consistência e embasamento para os novos enfrentamentos como profissional que irá atuar na enfermagem, seja no âmbito hospitalar, seja no âmbito de ensino e pesquisa. (vide gráfico n° 10). Quanto ao questionamento feito aos alunos referente à sua formação, obtivemos também respostas negativas, onde 70%, dos questionados, acham que o curso de enfermagem não consegue mostrar a realidade existente na profissão, o que os leva muitas vezes ao fracasso profissional, e, a não procura por melhores condições de trabalho e de ensino. Sabemos que o ensino de enfermagem tradicional tem suas origens no sistema de Nightingale, que em sua época defendia a necessidade de introduzir um modelo de escola fundada na experiência prática, nos conhecimentos de biologia, patologia e microbiologia e num austero código de hábitos de higiene e moral. Naquele momento histórico, esses conceitos tornavam-se necessários e conseguiram formar e informar pessoas leigas, que passaram a fazer diferença

entre os atos de cuidar e salvar vidas. No entanto, nos dias atuais percebemos que poucas mudanças ocorreram. Os conteúdos se modernizaram, porém o modelo tanto na área de ensino, quanto na assistência, permaneceram muito próximos.

No entanto, percebemos que a atualização é necessária, diante da ampliação do conceito de processo saúde-doença. Faz-se necessário novos aparatos técnicos e nova postura organizacional, assim como novos conteúdos.

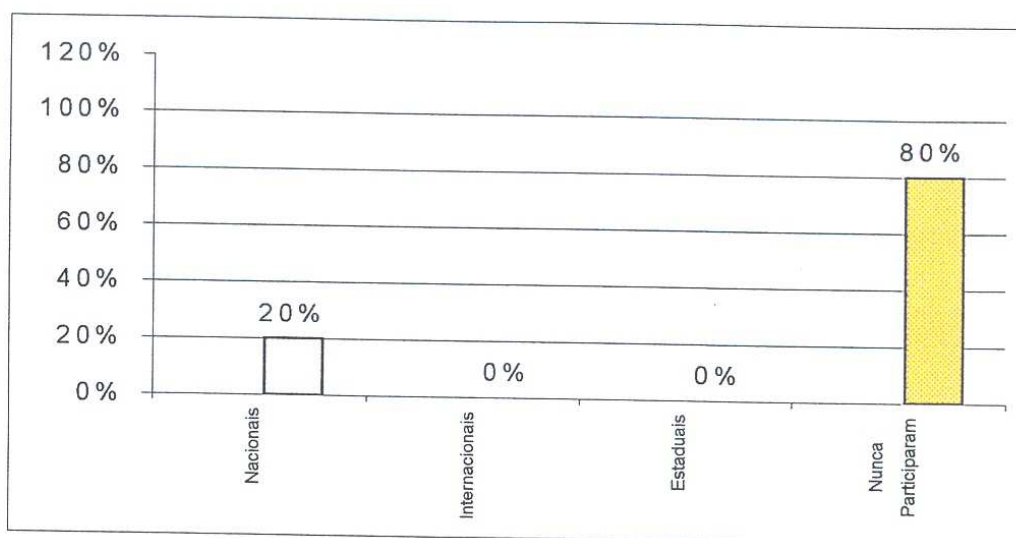
Segundo LEOPARDI,

Nos tempos atuais, precisamos olhar o ensino com perspectivas renovadas, não mais a simples denúncia do atraso, não mais a indignação diante de modelos pedagógicos ultrapassados, não mais a redução do pensamento ao círculo da determinação social. Para os dias de hoje, a definição de uma nova proposta deve pautar-se por um entrelaçamento com a ciência, ética, política e estética (através da diversidade das oportunidades de aprendizagem) por uma discussão livre entre as estratégias e métodos de assistência, por uma definição clara das políticas e projetos da escola, por um redimensionamento da arte como forma de expressão da vida humana. (1992, p.96)

Quanto a formação e participação dos docentes em cursos da área de didática para a atualização; 40% refere que participou de cursos de menos de 20 hs; 20% refere ter feito doutorado e 40% refere ter feito especialização, sendo que os mesmos estão fazendo mestrado, ou já o fizeram.

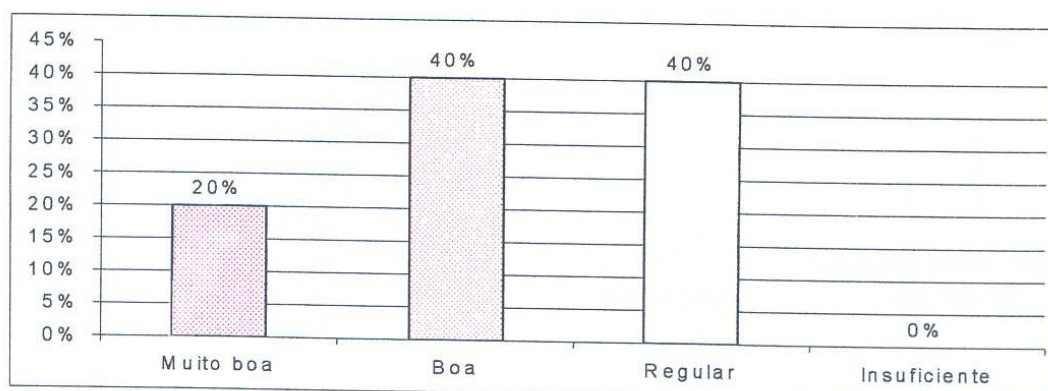
Voltamos a questionar, será que o número limitado de profissionais atuantes no curso de enfermagem, não é o fator preponderante na modificação e dificuldade de enfrentamento com o "novo"; pois além da participação em seminários, não observamos possíveis mudanças comportamentais decorrentes desses encontros. Normalmente, não observamos a troca de experiências que poderiam surgir desses encontros.

Gráfico 4 – Produção Científica/Educação Continuada



Outro fator relevante que constatamos com os professores questionados, é que somente 20% declaram ter participado ativamente de congressos com trabalhos aprovados, relevantes a sua área de atuação. Isto significa que somente um dos professores atuantes no último ano do curso de enfermagem parece ter a preocupação de reciclagem e modificação no processo ensino/educação/conhecimento. A capacitação dos docentes é um fator preponderante na relação professor/aluno/conhecimento.

Gráfico 5 – Relação professor/aluno

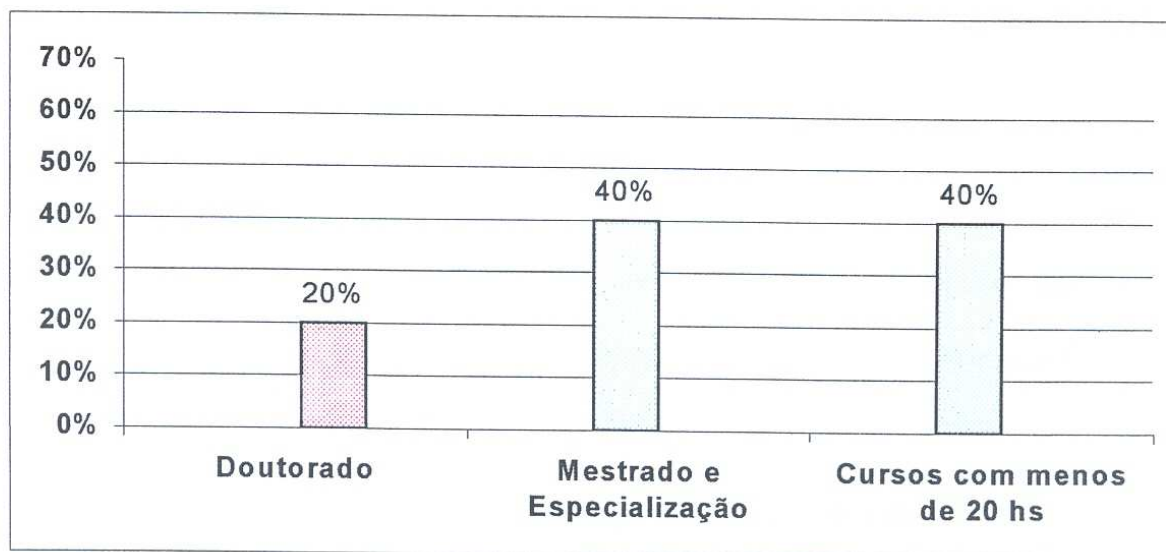


Quanto a relação professor/aluno; 20% relatam ser muito boa; 40% relatam ser boa e 40% relatam ser regular.

Embora exista concordância em relação a esse item questionado, pensamos que justamente por haver esse equilíbrio demonstrado no gráfico, tanto docentes quanto discentes, pudessem ser mais otimistas quanto ao seu futuro. Dos professores esperavamos um comprometimento maior no sentido de engajamento diante dos problemas identificados por ele próprio, e, até a ousadia de permitir-se e oportunizar-se a outras formas de apreensão e transmissão do saber.

Do corpo discente uma atitude de cobrança e reivindicações sobre os métodos trazidos pelos docentes, criando uma ponte, onde haja como seguir ou retroceder, porém cientes das necessidades e desafios que devem ser enfrentados por ambos. Não como indivíduos isolados, e sim como companheiros para o desenvolvimento intelectual individual e coletivo.

Gráfico 6 – Titulação dos Docentes



Quanto a titulação dos docentes; 20% possui doutorado; 40% possuem especialização e cursando mestrado e 40% referem participação em cursos com menos de 20 horas.

Mesmo tendo observado através do primeiro gráfico que o corpo docente possui grande experiência com o magistério, também pudemos observar que isso não tornou-se interessante a esses docentes um incentivo quanto a “titulação” e um melhor preparo no quesito transmitir os conhecimentos adquiridos. Qual o papel da Instituição nesse ponto de vista?

Gráfico 6.1 – Atualização na área de saúde



Observamos ainda nessa população analisada que cerca de 80% dos mesmos opta por cursos com carga horária inferior a 20 h, sendo que a especialização e o mestrado vieram a ser completados por exigência da Instituição e o mesmo teve variações em relação ao seu término. Por que?

A Instituição libera para esses cursos?

Ocorre diminuição da carga horária e com isso diminuição de salário?

Onde falta motivação: na Instituição ou no docente?

Quanto a participação desses mesmos profissionais em relação a cursos na área de saúde; 20% possui doutorado; 60% fez cursos de menos de 20 horas e 20% realizou outros cursos de até 180 horas.

Gráfico 6.2 – Necessidade de atualização profissional

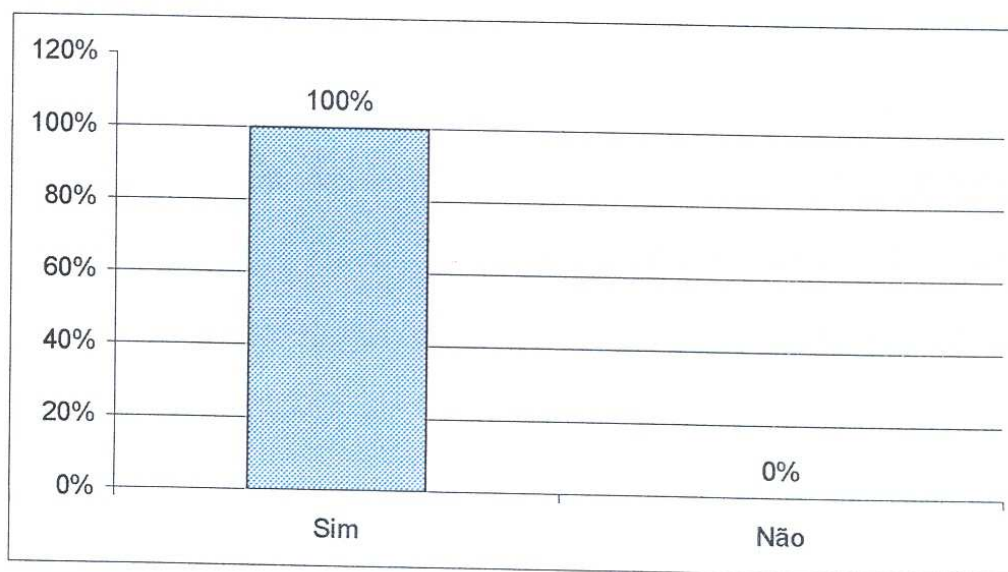
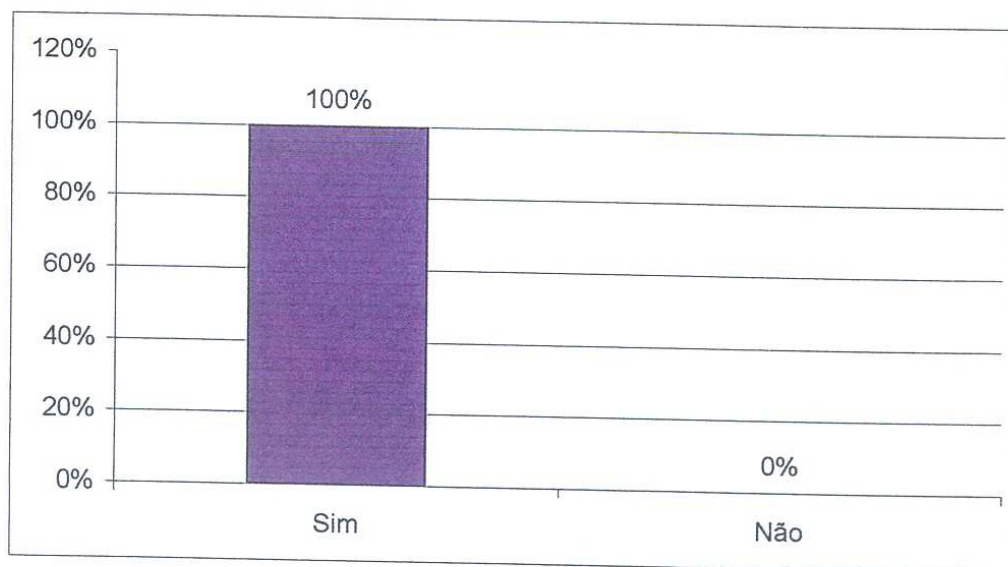


Gráfico 6.3 – Necessidade de atualização na área de didática

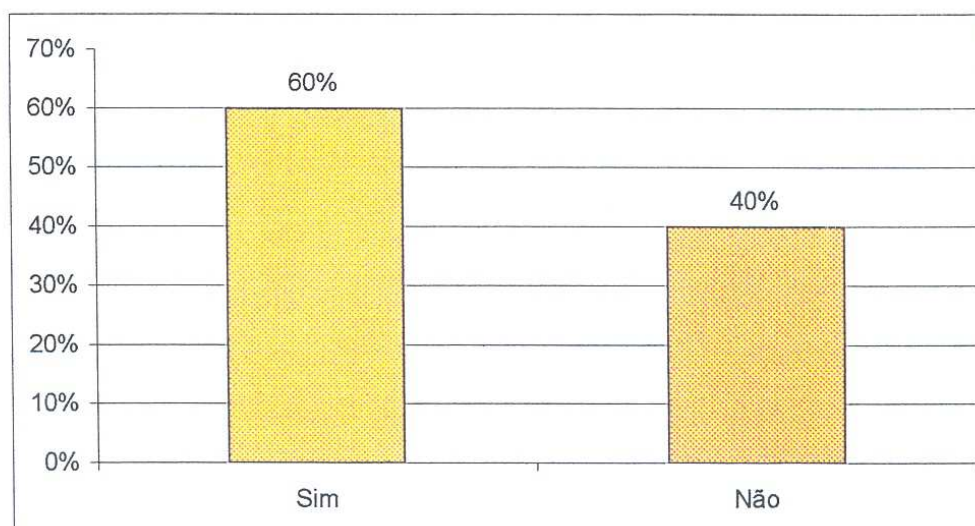


Pudemos constatar também que 100% dos questionados sentem-se despreparados com questões didáticas, e todos os entrevistados referem sentir falta de atualização na área de didática. Será que com capacitações periódicas, especializações ou modificações na forma de o enfermeiro tornar-se professor facilitaria as questões referentes ao lidar com o conhecimento na sala de aula?

Deixaríamos de ser somente transmissores de conteúdos?

Constatamos, a partir deste quadro, que a função de transmitir o conhecimento pode estar fragilizada pelo fato dos professores não estarem sentindo-se preparados para assumir o papel de “transmissor e construtor” de conhecimento, por não apresentarem qualificações didáticas, pedagógicas necessárias e a possíveis novas técnicas de informação e apreensão do conhecimento.

Gráfico 7 – Incentivo do Curso de Enfermagem aos Docentes



Em relação ao Departamento de Enfermagem da PUCPR, segundo os Docentes; 60% consideram que o Departamento facilita a participação dos docentes nos processos de forma continuada e 40% consideram que o

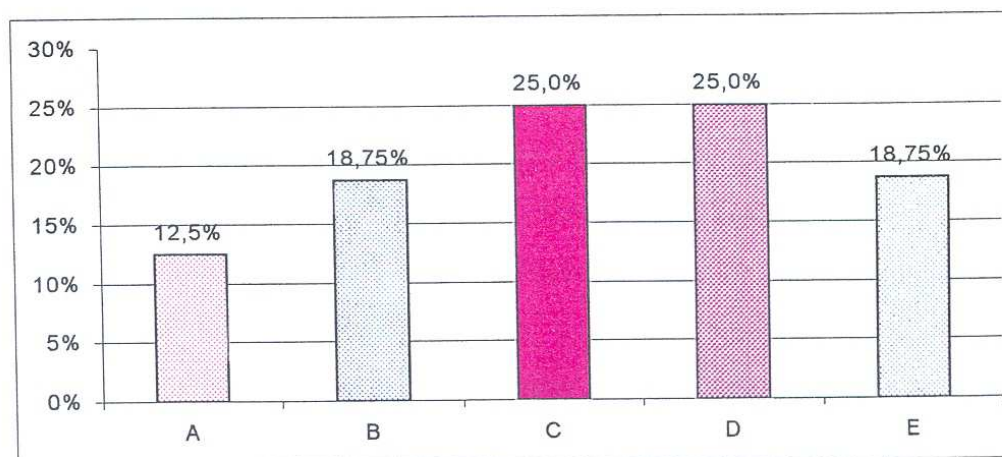
Departamento não facilita nos processos de forma continuada. Portanto, cabe-nos aqui lembrar qual o papel da Universidade, e para isso nos apropriaremos das palavras de BEHRENS, para melhor definir o que sentimos e gostaríamos de vivenciar em relação a mesma,

A Instituição de Ensino Superior não muda por si só, necessita dos seus atores (professores, alunos) para desencadear um projeto de mudança. Esta colocação refere-se ao procedimento do corpo docente e discente quanto à mudança, mas não exime a administração superior (Reitores, Pró-Reitores, e Chefes de Departamento) do seu papel enquanto gestores de transformação para essa comunidade educativa. Seria ingênuo responsabilizar só os professores e os alunos pelo ato de mudança, pela busca de uma qualidade compatível com as necessidades do mercado de trabalho e pela produção de conhecimentos científicos de ponta, requerida pela sociedade. A responsabilidade é conjunta: administração, professores e alunos. (1996, p.188)

Caso a mesma não propicie condições para que isso aconteça, não haverá reflexão e crescimento, bem como investimento, para uma nova atuação profissional que contribua para a melhoria social.

Gostaríamos de chamar a atenção aos dados obtidos no gráfico número 8, onde questionamos qual era a percepção que o docente tem em relação ao curso de enfermagem da PUCPR:

Gráfico 8 – Percepção dos Docentes em relação ao Curso



- A – Esta defasado em relação as necessidades das realidades que se apresenta no mercado de trabalho
- B – Possibilita aos alunos egressos sucesso no mercado de trabalho
- C – Deveria incluir mais atividades práticas, desde o início do processo de aprendizagem
- D – Desperta no aluno a necessidade da formação continuada, para o enfrentamento de desafios futuros
- E – Desperta para a produção de conhecimento, bem como reconhece a necessidade do mesmo

Sobre o curso de Enfermagem os professores (Docentes) consideram que para melhoria do mesmo deveria haver; 25% incluir mais atividades práticas, desde o início do processo de aprendizagem; 25% desperta no aluno a necessidade da formação continuada, para enfrentamento de desafios futuro; 18,75% possibilita aos alunos egressos sucesso no mercado de trabalho; 18,75% desperta para a produção do conhecimento e 12,55% acham que estão defasado em relação as necessidades do mercado de trabalho.

Gostaríamos de ressaltar alguns questionamentos importantes colocados pelos docentes em relação à melhoria do curso de Enfermagem:

- Será que com número reduzido de profissionais envolvidos hoje no curso de Enfermagem, especialmente no último ano do curso, é possível aumentar a carga horária das atividades práticas?
- Não estaria a Universidade defasada em relação ao número de profissionais qualificados para prestar atendimento aos alunos?
- Será que o grupo responsável pelo encaminhamento, ou seja, pelas informações necessárias para informar de maneira a tornar a profissão atraente e competitiva, bem como reconhecida, não encontram-se desestimulado com a Instituição porque trata-se de profissionais que ainda não obtiveram condições de formação continuada, e com isso estão defasados e preocupados com a reprodução do conhecimento? Torna-se muito desigual o confronto dessas análises pois embora exista em alguns momentos situações em que os docentes se acham despertadores de conhecimento; cinquenta por cento dos mesmos consideram que os discentes não conseguem fazer relação entre a teoria e a prática propostas.

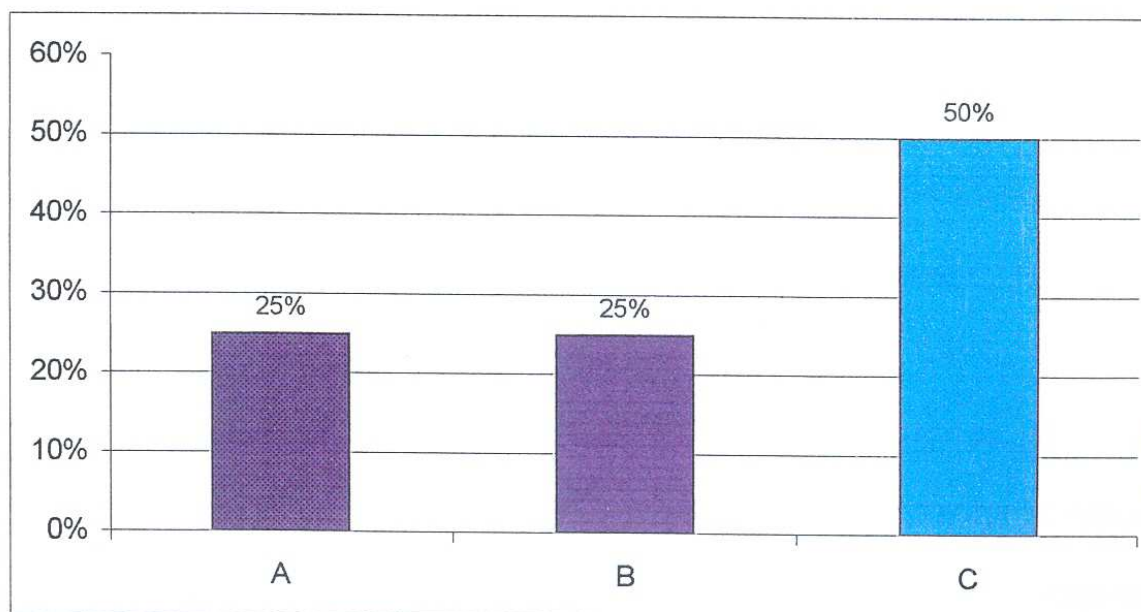
Sabemos que no transcorrer da formação muitos passos devem ser dados e que nem sempre todos conseguem acompanhar esse andar. No entanto

reconhecemos de fundamental importância que haja “formação” e “informação”. Para tanto seria necessário mudança de mentalidade dos envolvidos. Essa nossa análise poderia ser questionadora se contássemos com um maior engajamento dos educadores em todos os níveis de ensino, em ações coletivas voltadas para, um espaço de cidadania mais digna dos responsáveis pelo ensino. Para que a formação continuada possa ter significativa confiabilidade, e, que o professor possa recuperar-se e contribuir para o processo educativo, não só na formação de enfermeiros; porém, em todas as áreas de formação no nosso país, não basta o conhecimento técnico mas também dimensão política do processo formativo. Trabalhamos em capítulos anteriores questões sobre a Universidade; e a profissão de enfermagem; pudemos lembrar a questão da valorização do “ser enfermeiro” e do “ser professor”; porque em determinados momentos de formação, esses profissionais tornam-se tão relegados a um segundo plano; sendo que na sua essência ambos são responsáveis pelo saber-ciência; pelo saber responsabilidade; aptidão; vocação; sacerdócio. (Isso desde o século XIX). Mesmo aqueles que ensinam na área de enfermagem sentem-se desprestigiados. Como isto está sendo veiculado no currículo de enfermagem?

Cientes que nós “enfermeiros” nem sempre somos preparados nem técnica, nem politicamente, mesmo assim nos tornamos professores assumindo que ser professor em nosso país nunca foi e não ainda o é tarefa fácil. Porém, pela nossa história, percebemos que somos acima de tudo enfrentadores. Será que somente nos tornamos professores buscando um nova fonte de renda ou talvez para esquecermos de que o trabalho prático na área de saúde também privilegia poucos. Temos informação que poucos conseguem superar fases de formação na área de saúde.

Em mais de um momento, encontramos-nos em situação desconfortável pois, parece-me que o entendimento, sobre “educação” para alguns dos professores pesquisados, ainda não parece claro. Como posso não contestar esses valores coletados no gráfico número 8, sendo que o mesmo trata de: possibilidades no mercado de trabalho, necessidade de formação continuada, produção de conhecimento, defasagem no sistema de ensino, quando temos professores responsáveis pela transmissão do conhecimento que demonstraram muito pouca intimidade com tais questões? (vide gráfico 4). Isto não estaria interferindo na formação dos futuros enfermeiros?

Gráfico 9 – Percepção do discente



A – Participa ativamente das atividades propostas em sala de aula
 B – Sugere novas atividades, conforme suas necessidades e dificuldades
 C – Não fazem relação entre a teoria proposta no curso e os problemas enfrentados no estágio

Sobre os discentes do curso de enfermagem da PUC os docentes consideram; 25% participam ativamente das atividades propostas em sala de aula; 25% sugerem novas atividades, conforme suas necessidades e dificuldades

e 50% não fazem relação entre a teoria proposta no curso e os problemas enfrentados em ensino clínico (estágios).

Parece-nos que a percepção, dos docentes em relação aos discentes da PUCPR, torna-se rígida, porém nos dados anteriores os mesmos não deixaram transparecer que talvez o problema poderia estar em ambas as partes.

Gostaria de novamente me apropriar das definições, tanto de “professor” quanto de “aluno” segundo BEHRENS,

O professor torna-se figura participativa no processo quando percebe que é o orquestrador da construção do conhecimento e propicia ambiente que instrumentaliza o aluno para a emancipação. [...], não se distanciando de todo do curso mais salvaguardando a especificidade necessária a cada avanço.

Usuário do processo pedagógico, o aluno tem sido submetido a adentrar o espaço escolar sem que se estabeleçam oportunidades criativas para a sua formação. (1996, p. 83-84)

Corroborando com essas idéias DEMO contribui,

As escolas são lugares de “decoreba” onde o aluno é tangido para a domesticação. Por vezes internaliza coisas, ajunta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços de conhecimento, mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio professor não sabe fazer isso. (1994, p.100)

Na prática profissional, pensamos que tanto docentes quanto discentes, devem correlacionar o “saber o que”, conhecimento teórico, com o “saber como”, conhecimento prático ou pessoal. Pensamos que esse conhecimento, enriquecido pelas experiências anteriores, intuição e avaliação de situações vivenciadas, tanto no aspecto assistencial quanto metodológico-didático, pode ser incorporado a um conhecimento pré existente (história de vida de cada pessoa), fortalecendo assim o conhecimento prévio de forma global e evidenciando um modo harmônico e integrado nas situações práticas, eliminando, assim as figuras de “vítimas” e “vilões”.

CONFRONTO DAS DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES (CINCO) COM A PERCEPÇÃO DE VINTE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA PUCPR

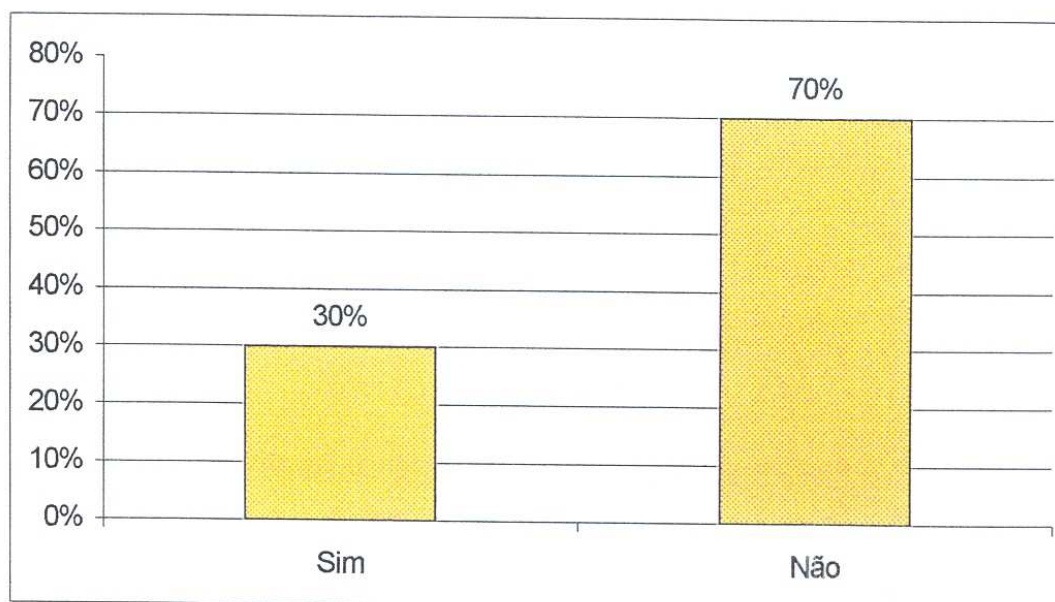
No levantamento de dados da pesquisa, consideramos relevante, comparar as respostas dos docentes às dos discentes, por acreditarmos ser um complemento necessário para a compreensão das situações de crise, presentes tanto na educação, quanto na formação de profissionais de enfermagem, o que possibilitaria a visualização de saídas para a melhor formação profissional dos enfermeiros.

Gráfico 10 – Em relação a metodologia utilizada, em sala de aula pelos seus professores, você aluno considera que os conteúdos apresentados, e a maneira pela qual ocorre esse processo, facilitam o seu entendimento e aprendizado?



- 60% dos discentes não consideram coerentes; 40% dos discentes consideram coerentes. E ainda continuando para melhor entendimento, sobre o que os alunos, pensam em relação ao seu futuro profissional, diante da formação recebida.

Gráfico 11 – Percepção do Discente em relação à sua formação



Em relação ao curso de enfermagem e a formação do aluno; 70% consideram que o curso não consegue mostrar a realidade de sua atuação profissional; 30% consideram que o curso conseguiu informar sobre a realidade no na atuação profissional.

Isso pode confrontar-se com questionamentos feitos aos docentes onde percebemos que os mesmos não acham-se aptos nem na área de didática-metodológica bem como na sua atuação na área de saúde.

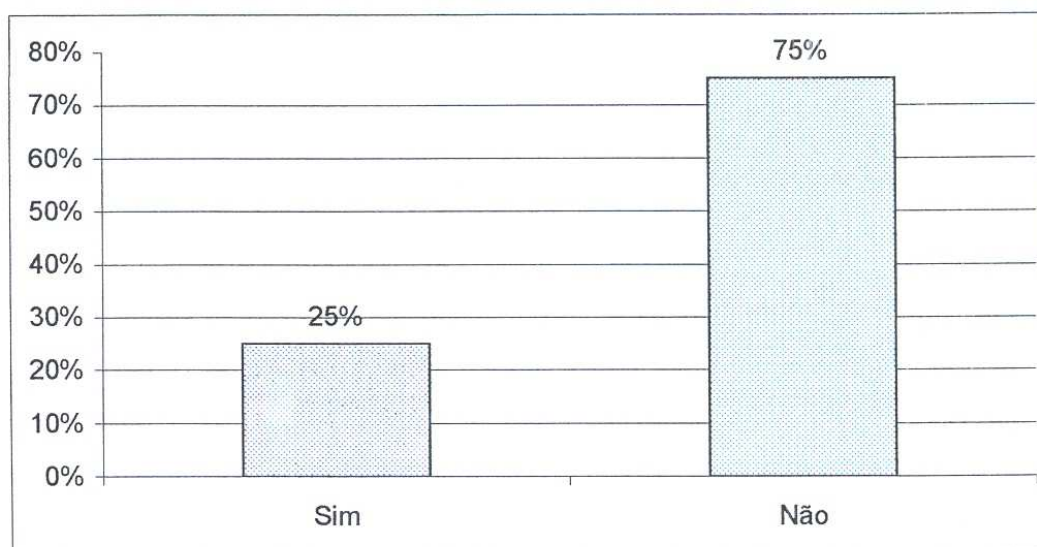
Revedo os dados, levantados no gráfico número 10, onde mais da metade dos alunos questionados (60%), não estão satisfeitos com a forma de transmissão utilizada pelos professores nos levam a pensar que é chegado o momento do curso de Enfermagem passar por uma ampla reestruturação, superando marcas históricas conservadoras que impregnaram a formação desses profissionais.

Segundo MARTINS, torna-se necessário que o professor:

Assuma uma consciente e lúcida ação profissional, cujo compromisso político seja com o Homem e não com a dominação e opressão de qualquer espécie. Ação que vise uma maior participação das pessoas nas decisões que lhe dizem respeito. Que ajude a organização social; que valorize seu conhecimento e a ajude a incorporar outros. (1988, p. 132,134 e 143)

Sendo assim, parece-nos que continuamos formando enfermeiros, em sua grande maioria, sem uma consciência crítica. Como universitário, o mesmo continua com uma tendência à omissão, permanecendo uma categoria desunida e calada, reproduzindo e perpetuando a insatisfação entre docentes, e discentes, em consequência daqueles que utilizarão dos serviços dos mesmos.

Gráfico 12 – Correlação teoria/prática/mercado de trabalho



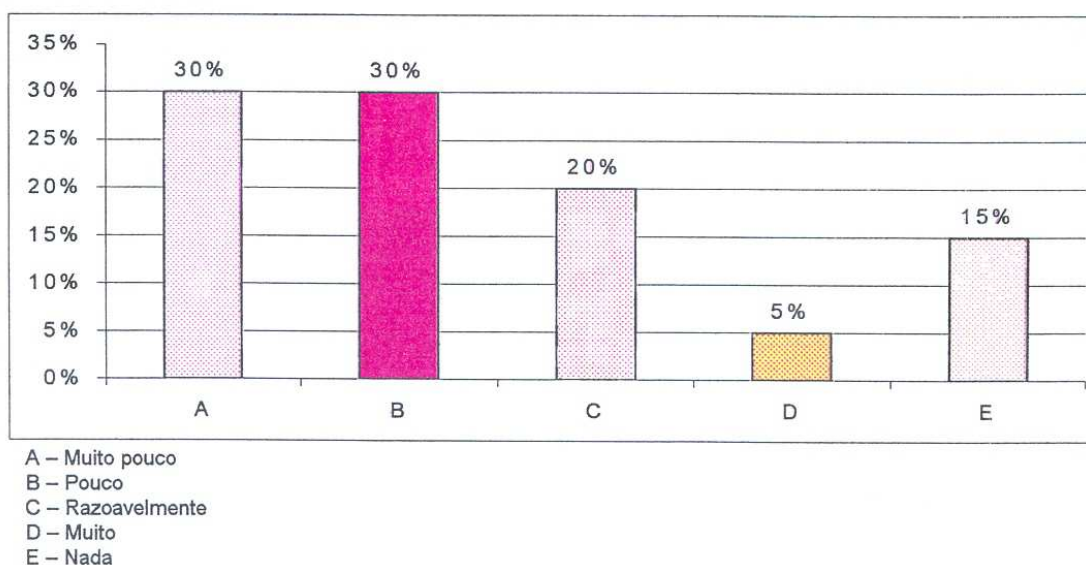
Quando questionados sobre a relação do conteúdo “aprendido” na sala de aula com a realidade da profissão do mercado de trabalho, os alunos se posicionaram da seguinte forma; 75% acham que não receberam qualificação apropriada para competir no mercado de trabalho e 25% acham-se aptos para disputar uma vaga com os demais concorrentes.

Neste contexto, nos reportamos novamente a real finalidade das universidades, onde temos todo um discurso de que a mesma é para todos, é

democrática, mas ao operacionalizar essa “democratização”, criam-se mecanismos limitadores com valores classistas. Sentimos que por mais que as mesmas, tentem demonstrar um discurso transformador das realidades sociais, percebemos que no que diz respeito à enfermagem, os resquícios do medievo e do capitalismo permanecem fortes e vigentes. Por mais que se proponha fazer transformações, estudos e reflexões, persistem as idéias conservadoras. Continuamos tendo escolas diferenciadas, para clientela diferenciadas, e com formação variada. Talvez uma das poucas semelhanças existentes entre essas, seja o fato de não termos apreendido que uma das possíveis soluções fosse ouvirmos os alunos e os professores enquanto classe e pensarmos seriamente no que a sociedade e os mercados de trabalho necessitam nos dias atuais.

Sentimos imensamente que para uma instituição conservadora como a universidade, seja tão difícil aproximar-se dialeticamente, a especulação da ação, dentro de uma ordem capitalista também em crise, não é tarefa fácil. (REZENDE, 1986, p. 121)

Gráfico 13 – O curso favorece a produção de conhecimento?



As contribuições apontam que: 30% muito pouco; 30% pouco; 20% razoavelmente; 15% nada e 5% muito.

Pelas respostas, continuamos formando tecnicistas, preocupados com a reprodução de conhecimentos.

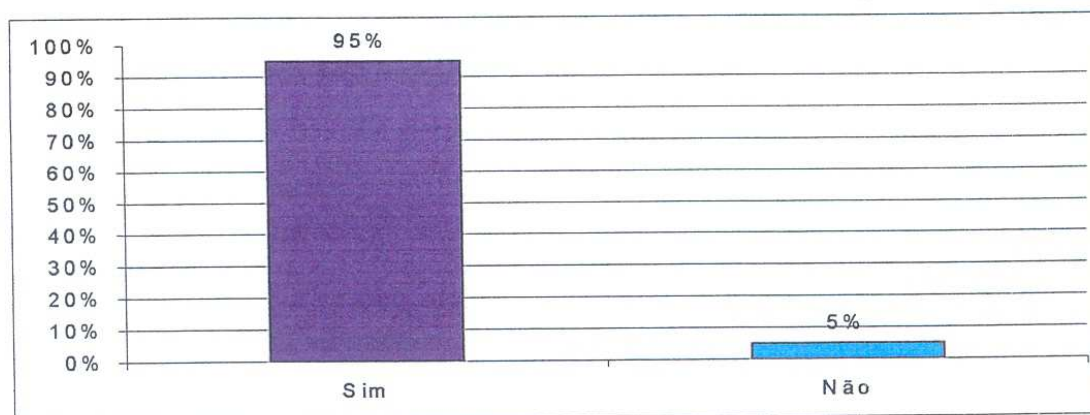
Após refletirmos sobre esse questionamento, pensamos que talvez a forma de trabalhar o conhecimento e a produção do mesmo, dentro das universidades esteja acontecendo de forma que o mesmo é visto como um *produto* a ser distribuído entre os docentes e os discentes. Com isso ele perdeu suas características, ou seja seu poder de criação e transformação.

Para WEXLER,

Quando o conhecimento é trabalhado como resultado de uma série de atividades transformadoras, ficando clara a sua natureza social, torna-se possível utilizá-lo como forma para aumentar o controle que as pessoas têm sobre o mundo. (1982, p. 283)

Como foi visto, consideramos de fundamental importância repensar o ensino, tornando-o mais significativo tanto para professores quanto para os alunos, retirando as propostas do próprio processo pedagógico, e viabilizando-os em experimentos práticos capazes de traçar novos rumos na formação do profissional da área de enfermagem.

Gráfico 14 – Importância da articulação entre atuação profissional e função docente



Outro fator importante levantado pelos discentes é que os mesmos consideram que é de muita importância que o docente atue tanto na área prática

quanto na vida acadêmica ou seja, 95% dos questionados consideram que o curso poderia ter um melhor rendimento em relação à qualidade-produção-educação continuada se os docentes também estivessem na linha de frente quando do momento dos enfrentamentos práticos. E 5% dos alunos não consideram que esse fator seja preponderante para o avanço na reformulação da educação do ensino de enfermagem na PUC-PR.

Segundo SORDI,

Aluno deve ser o construtor de seu próprio conhecimento a partir da reflexão e indagação sobre sua prática, onde sua participação no processo de formação deverá se dar de modo ativo, num exercício contínuo, provocando e instrumentalizado pelo professor, tendo como objetivo mútuo o comprometimento com a formação de um profissional técnica e politicamente competente. Deverá o aluno ser compreendido como pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social e econômico e também por sua história de vida. (1995, p. 31).

Entendemos que o estudante busca um significado social quando tenta reconstruir o conhecimento. No entanto, fica evidente que para que o professor consiga executar essa tarefa, o mesmo deve se valer de métodos “materiais”, ou seja, buscar nas suas práticas cotidianas, em referências bibliográficas, e em sua história de vida tais ensinamentos. Acreditamos no potencial dos docentes para modificar o panorama que ficou evidenciado nessa pesquisa, na sequência desse trabalho estaremos sinalizando para essas possibilidades.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Reconhecemos, sem negar a importância do compromisso social e político, a necessidade tanto de docentes e discentes como da Instituição, empenhar-se na articulação do ensino e da pesquisa, fazendo com que as palavras “educação continuada”, não sejam somente descritas nos dicionários. A educação deve ser considerada um objeto de debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam exigências ao comportamento dos professores.

Através desta diversidade, percebe-se que em momentos de conflito, é que tanto docentes quanto discentes vêm contribuir para a formação de novos profissionais enfermeiros que saberão desempenhar suas atividades unindo o conhecimento teórico-prático, minimizando a tão comentada dicotomia existente em nossos cursos.

Ressaltamos que a atuação do docente pesquisador na PUCPR, (mesmo que elas considerem que há incentivo por parte da instituição), nesse momento vem se desenvolvendo a passos muito lentos. Se partirmos do pressuposto de que somos, na maioria das vezes, o espelho para nossos discentes ao observarmos nossa realidade constataremos que não estamos conseguindo despertá-los para esse caminho. No entanto esse caminho precisa ser seguido e trilhado para o engrandecimento do ensino e a formação de profissionais e docentes cada vez, mais competentes, correlacionando o conhecimento, a teoria, a prática e a pesquisa.

Buscamos, nesta pesquisa, apontar subsídios para o desenvolvimento profissional dos (as) enfermeiros (as) buscando na evolução histórica da profissão

de enfermagem, elementos significativos para um repensar a realidade dessa área profissional; tendo em vista realizar o “sonho” da formação num processo de reflexão crítica.

Para tanto, como vimos nos dados coletados e no decorrer da pesquisa, é necessário, para que haja pesquisa, ensino e conhecimento, a presença de docentes qualificados, recursos financeiros e clima intelectual sério, caracterizando o cotidiano do trabalho acadêmico. Isto que facilitaria o incentivo para a pesquisa junto ao discente, ocorrendo então, uma grande rede de troca de conhecimentos. A “educação continuada” não seria apenas uma palavra solta no meio de uma multidão de projetos, e cujo significados muitos não chegam sequer a entender. Segundo SACRISTAN,

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (1998, p. 74)

Sob esta perspectiva, é necessário evidenciarmos que o cotidiano da universidade mostra que grande parte do processo ensino-aprendizagem desenvolvido no seu interior está calcado na reprodução do conhecimento. Esta prática está fundada na inspiração positivista que influenciou nossa organização acadêmica e foi confirmada, no que diz respeito à graduação, pela vinculação estreita que a pesquisa tem somente com os programas de pós-graduação.

O ensino reprodutor dá ênfase à repetição e à memória. Constatamos isso nas respostas obtidas pelos discentes. Nele o aluno é induzido a não questionar, a perseguir somente o caminho para aprender e a repetir o professor e o livro com o que na sua grande maioria eles não concordam.

Ainda segundo SACRISTAN,

Retrata um grupo de professores, incapaz de fazer frente à ansiedade que lhes causa a mudança (“o desconhecido”), tem atitudes de inibição. Conscientes de que não podem opor-se abertamente a uma ampla corrente de mudança, estão decididos a suportar o temporal, com o propósito oculto de continuar a fazer na sala de aula o que sempre têm feito. Não estão dispostos a mudar e acalentam a esperança de chegar à reformar sem grandes sobressaltos. Muitos destes professores já acreditaram e já lutaram com entusiasmo por uma educação melhor. Mas estão fartos de promessas e sabem que, no fundo, tudo se decide no interior da sala de aula, num esforço individual que não é reconhecido. Como assinala Abraham, vão chegar à negação da realidade, devido à incapacidade de suportar a ansiedade, recorrendo a distintos mecanismos, entre os quais a inibição e a rotinização da prática docente, como meio de cortar a sua implicação pessoal com a docência. (1998, p. 110)

Na questão da reprodução ou do ensino que acontece sob essa cultura percebe-se também que existem aqueles

(...) que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão descoberto as suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos. Olham o futuro com ansiedade e estão dispostos a empreender ações para deter a mudança, que consideram preocupante. Esse grupo de professores vive o ensino com ansiedade, ao dar-se conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer. A comparação contínua entre a sua prática quotidiana e os ideais que desejariam alcançar levam-nos a esquemas de ansiedade; por vezes, os professores reagem de forma hiperativa, procurando compensar com o seu esforço individual os males endêmicos do ensino. As manifestações depressivas surgem quando o professor chega ao menosprezo de si próprio, culpabilizando-se pela incapacidade de levar à prática os seus ideais pedagógicos. SACRISTAN (1998, p. 110)

Nesta maneira de ensinar, não há lugar para dúvidas, mas uma prática de certezas, da resposta única, de estrutura do saber acabado, descontextualizado e não histórico. Na maioria das vezes o professor transmite um pouco do conhecimento que ele próprio acumulou. “Este modelo esta de tal forma arraigado entre nós que os professores são formados para serem ‘seguros’ e se sentem desconfortáveis quando não possuem todas as respostas para dar aos estudantes. Aliás, os próprios alunos trazem a expectativa de que este é o comportamento adequado ao professor. CUNHA (1994, p. 192)

De outro lado, é necessário que reexaminemos e analisemos a relação existente entre o ensino da graduação com a pesquisa, já que esta tem sido vinculada quase sempre à pós-graduação. É interessante ressaltar a contribuição de PAOLI, quando este denomina de “ensino com pesquisa”; um ensino que trabalha com a indagação e com a dúvida científica e que instrumentaliza o aluno a pensar e a ter independência intelectual que lhe possibilite a construção e a busca contínua ao próprio conhecimento.

Desta forma, é necessário reconhecer que todo o aluno é um investigador por natureza, independente do nível de ensino que tiver cumprido. Assim, concordamos com DEMO quando afirma, que considera a pesquisa como princípio educativo, no qual a atitude básica está na capacidade de questionar, contrapondo-se ao senso comum.

No ensino com pesquisa, o conteúdo das disciplinas não é algo acabado, mas algo a ser investigado, e o conhecimento é o produto de um trabalho de investigação, que deve ter reforço desde os primeiros anos de aprendizado, tanto para docentes quanto para os discentes.

Para tanto, como vimos nos questionários pesquisados, não se trata somente de inovar a metodologia que se usa em sala de aula, mas, se trata prioritariamente, de construir uma postura diante do mundo, uma nova concepção de conhecimento e ciência. Nesta concepção, criamos a perspectiva de redescobrir a realidade como totalidade de aprender o conhecimento em movimento, de saber para ensinar, de fazer e refazer a trajetória com a intenção de construir de novo e de novo. (GRAMSCI, 1979)

Isto, se compreendermos que aprender não é estar em atitude contemplativa frente aos dados culturais da sociedade, mas, sim, estar envolvido

na interpretação destes dados. Aprender é dar ênfase à ação, à reflexão crítica, à inquietação e à incerteza. A educação continuada, nesta concepção, envolve o docente e o discente na tarefa de investigar e analisar seu próprio mundo, para chegar a sínteses, que vão dar origem a outras ações, outras reflexões, outras curiosidades, à busca da resolução de novos problemas que serão enfrentados nas práticas profissionais.

As considerações a que chegamos não se conflituam com as propostas e com as reflexões que se tem feito ultimamente acerca da questão da formação de professores. O que se pode confirmar é o acréscimo de maiores dados sobre o que está acontecendo na prática escolar.

Reexaminando a literatura e, em especial, os resultados dos esforços de alguns educadores nos últimos tempos, localizamos um processo que evidenciam certos pontos comuns. Como exemplos na enfermagem: ALCANTARA, G. A enfermagem moderna como categoria profissional; ALMEIDA, M.C.P. Estudo do saber de enfermagem e sua dimensão prática; CARVALHO, A.C. Associação Brasileira de Enfermagem. Na área pedagógica citamos autores como: NOVOA, A.; BEHRENS, M. A.; DEMO, P. e tantos outros, que contribuíram para a elaboração dessa pesquisa.

As propostas destes autores, em geral, privilegiam a idéia de que os cursos de formação de professores devem articular no seu interior três tipos de saberes: o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social.

Esta pesquisa, assim como outros estudos deste tema a respeito, constitui um alerta para o repensar a prática pedagógica que vem sendo realizada. Tudo indica que não bastam esforços na formação prévia do docente. É necessário estender ações e influências sobre o docente em exercício, favorecendo

situações que viabilizem a análise, a reflexão sobre a sua realidade e a experiência, problemas muito intimamente ligados aos setores administrativos.

Transformar a realidade é não cair no idealismo voluntarista que só acena, mas não constrói.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo : Summus, 1986.
- ALMEIDA, M.C.P. *O saber da enfermagem e sua dimensão prática*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1989a.
- ALMEIDA, M.C.P. & ROCHA, J.S.Y. *O saber da enfermagem e sua dimensão prática*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, [1986], 1989b.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença, 1969.
- ALCÂNTARA, G.A.A . A . *Enfermagem moderna como categoria profissional: obstáculos à sua expressão na sociedade brasileira*. Ribeirão Preto, USP/Escola de Enfermagem, 1963. *Tese de cátedra*.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- _____. *Ideologia e Currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, r. *A escola capitalista na França: In: WARDE, M.J. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1981.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *A prática pedagógica dos professores universitários, perspectivas e desafios frente ao novo século*. São Paulo, 1995.
- _____. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*, 1996.
- _____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*, Champagnat, Curitiba, 1999.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1992.
- CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 4ª ed. Petrópolis : Vozes, 1991.
- CARVALHO, A . C. *Associação Brasileira de Enfermagem 1926 – 1976. Documentário*. Brasília, ABEn, 1976.
- CATANI, Denice Bárbara (et al). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo : Brasiliense, 1987.

- CIANCIARULLO T. I. *Instrumentos Básicos para o Cuidar: Um Desafio para a Qualidade de Assistência*. São Paulo: Atheneu, 1996.
- COLLARES, M. T. & MOYSÉS M. C. Sucesso escolar. Caderno Cedes. 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª ed., Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1989a
- _____. *Qual universidade?* São Paulo : Cortez, 1989b
- _____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Marcus Vinicius. *A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje*. São Paulo : Mercado de Letras, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel de. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. In: *Revista de Educação Brasileira*, 1994.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 6ª ed., São Paulo : Cortez, 1985.
- DELOUGHERY. G.L. *History and trends of professional nursing*. 8ª ed. Saint Louis: C.U. Mosby, 1977.
- DEMO, Pedro. Qualidade da educação – tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. In: *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo : Fundação Carlos Chagas (jul/dez).1990
- _____. *Desafios modernos na educação*. Petrópolis : Vozes, 1993.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento. Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- _____. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & educação*. 1994.
- FÁVERO, M. L. *Universidade e poder: análise crítica fundamentos históricos: 1930-45*, Rio de Janeiro, Achiamé, 1991.
- FERRARA, F. A. et alli. *Medicina de la comunidad*. 2ª ed., Buenos Aires, Intermédica, 1976.
- FERREIRA. A. B.H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 2ª ed. Editora Nova Fronteira, 1986.
- FURTER, P. *Educação e reflexão*. 15 ed. Vozes, 1985.

- FRANCHI, Eglê Pontes. *A causa dos professores*. São Paulo : Papyrus, 1995.
- FOCAULT, M. *Microfísica do Poder*, 8ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1990.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação um estudo introdutório*. 6ª ed., São Paulo : Cortez, 1988.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo : Ática, 1987.
- GHIRALDELLI, Jr. Paulo. *Pedagogia e luta de classes no Brasil, 1930 – 1937*. Ibitinga, São Paulo: Humanidades, 1991.
- GONÇALVES, R.B.M. *Medicina e história: raízes sociais do trabalho médico*. São Paulo : USP/Faculdade de Medicina. Departamento de Medicina Preventiva (*Tese de Mestrado*), 1979.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1979.
- HAGUETTE, A . *Consciência de classe do trabalhador Urbano, Ensaio e interpretação sociológica*. Fortaleza, Coleção Pesquisa Social n. 6, Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento, UFC, 1987.
- IANNI, Otávio. *O professor como intelectual: cultura e dependência*. In: D. B. Catani (org.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- JAMIELSON, E.M. et alii. *História de la enfermaria*. 6ª ed. México : Interamericana, 1968.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo : Mestre Jou, 1974.
- LEOPARDI, M.T. *Entre a moral e a técnica: Ambiguidades dos cuidados de enfermagem*, Editora da UFSC, 1992.
- LIRA, Nazareth F. & BONFIM, Maria Eliza. *História da enfermagem e legislação*. Rio de Janeiro : Ed. Cultura Médica Ltda, 1989.
- LUCKESI, Cipriano Carlos et alli. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo : Cortez, 1989.
- _____. *Fazer universidades: uma proposta metodológica*. 10ª ed. São Paulo : Cortez, 1998.
- _____. (vários autores) *Fazer universidade uma proposta metodológica*. 10ª ed. São Paulo : Cortez, 1998.

- LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo : EPU, 1986.
- MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. 2ª ed., São Paulo : Cortez, 1988.
- MARX, K. ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Estampa, Lisboa. 1986.
- MELLO, C.G. *O sistema de saúde em crise*. São Paulo : CEBES/HUCITEC, 1981, p. 30.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau, da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo : Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). *Conhecimento educacional e formação de professor*. São Paulo : Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. Professorado e sindicato: do sacerdote ao trabalhador assalariado. In: R. FISCHMANN (org.). *Escola Brasileira: temas e estudos*. São Paulo : Atlas, 1987.
- PAIXÃO, W. *História da enfermagem*. 5ª ed. Rio de Janeiro : Julio C. Reis, 1979.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. *Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1981.
- PENIDO, Dom Basílio. *Regras de São Bento*. Petrópolis : Vozes, 1993, p. 68.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores, unidade teoria e prática?* São Paulo : Cortez, 1994.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 2ª ed., São Paulo : Papirus, 1994.
- POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. In: WARDE, M. J. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. 2ª ed. , São Paulo, Cortez, 1978.
- RIBEIRO Mª Luiza Santos, *História da Educação Brasileira: a organização escolar*, 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- REZENDE, A. L.M. *Saúde e dialética do pensar e fazer*. São Paulo : Cortez, 1986.
- _____. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- ROMANELLI, Otaiza O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1989.
- SACRISTAN, S. *Compreender e transformar o ensino*: 1988

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SCHWARTZMAN, J. a administração de universidades públicas: a racionalidade da ineficiência. In: *Educação Brasileira (Revista do CRUB)*. vol.13, n ° 26, jan/jul. 1992.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo : Cortez, 1991.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Os (des)caminhos da educação: traumatismos educacionais*. São Paulo : Moraes, 1982.
- _____. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. São Paulo : Papyrus, 1995.
- SILVA, Jeferson Ildefonso. *A formação política do professor*. São Paulo : Cortez, 1992a.
- SILVA, Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992b.
- SILVA, M.T Legislação e sindicalismo In: *Congresso Brasileiro de Enfermagem*, 1983. Anais ... São Paulo, Associação Brasileira de Enfermagem.
- SILVA, A.L.; NEVES-ARRUDA, E. Referenciais com base em diferentes paradigmas: problema ou solução para a prática de enfermagem? *Texto e Contexto – Enfermagem*, v.2, n.1, jan/jun. 1993. In: WALDOW, 1995.
- SNYDERS, Georges. *Escolas, classe e luta de classes*. 2ª ed. Lisboa : Moraes Editores, 1981.
- SORDI, M. R. *A prática de avaliação do ensino superior uma experiência na enfermagem*, São Paulo: Cortez, Campinas, PUC Campinas, 1995.
- SOUZA, Aparecida Neri. *Sou professor, sim senhor!* São Paulo : Papyrus, 1996.
- SOUZA, Rosa Fátima de. et alli O currículo que forma o professor e o professor que forma o currículo – um debate sobre o tema currículo e a formação do educador. In: *Didática*. São Paulo, 30 : 121-131, 1995.
- WALDOW, V.R. *Cuidado humano o resgate necessário*, Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 1995a.
- WALDOW. V. R.; LOPES, M.J.M.; MEYER, D.E. *Maneiras de cuidar maneiras de ensinar a enfermagem entre a escola e a prática profissional*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995b.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2ª ed. São Paulo : Difel, 1994.

- WEXLER, P. "Structures, text and subject" In: APPLE, M. (org.) *Cultural and economic reproduction in education*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- WERNECK , Hamilton, *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- WHITEHEAD, A.N. *Os fins da educação e outros ensaios*. (Trad. Leonidas G. de Carvalho). São Paulo : Nacional, 1969.

A N E X O S

ANEXO 1

PREZADO(A) PROFESSOR(A)

Estamos desenvolvendo um estudo sobre educação continuada e produção de conhecimentos. Contamos com sua colaboração para podermos saber o que você pensa acerca do seu curso, sua prática, a relação que estabelece entre a teoria e a prática, bem como a relação entre a metodologia utilizada e a produção do conhecimento.

Para melhor desenvolvermos nosso estudo, precisamos que você escreva da forma mais honesta possível, retratando a realidade do seu curso.

Sua participação é muito importante, desde já agradecemos.

Mestranda Maria Heloisa Madruga Chaves

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES DO ÚLTIMO ANO DO CURSO DE ENFERMAGEM – GRADUAÇÃO E LICENCIATURA, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

1 – Quanto tempo de magistério você possui no Curso de Enfermagem:

() 1 a 2 anos

() 3 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

1.1 – Atua concomitantemente na área?

() sim () não

Obs.: Se a resposta for positiva:

Há relação entre a sua área de trabalho e a disciplina que ministra?

() sim () não

1.2 Se a resposta for negativa, justifique como se dá sua prática pedagógica?

2 – Você participou ativamente no planejamento do curso, quando da renovação do currículo:

() sim () não

Justifique: _____

3 – Você considera que o currículo proposto hoje aos discentes do Curso de Enfermagem, bem como a metodologia proposta pelos docentes, propicia a integração teórico-prática, valorizando todos os segmentos na formação?

() sim () não

Justifique: _____

4 – Você considera importante a sua atualização na área de didática?

() sim () não

5 – A relação PROFESSOR/ALUNO/CONHECIMENTO, no Curso de Enfermagem pode ser considerada, na sua opinião:

- muito boa
- boa
- regular
- insuficiente

Justifique:

6 – Nos últimos anos você participou de:

- Curso de Didática – formação docente
- Menos de 20 h
- Especialização mais de 360 h
- Mestrado
- Doutorado
- Outros – citar

7 – Você participa de algum grupo de estudos institucionais?

- sim
- não

8 – Você participa de seminários?

- Municipais
- Estaduais
- Municipais
- Outros

9 – Sua participação em congressos acontecem de forma ativa, com aprovação de trabalhos, a nível:

- Nacional
- Internacional
- Estadual

10 – Você participa de algum grupo de pesquisa institucional?

- sim
- não

11 – Participa de algum intercâmbio inter-institucional?

- sim
- Nacional
- não
- Internacional

ANEXO 3

PREZADO(A) ALUNO(A)

Estamos desenvolvendo um estudo sobre educação continuada e a produção de conhecimentos. Contamos com sua colaboração para podermos saber o que você pensa acerca do seu curso, sua prática, a relação que estabelece entre teoria e a prática, bem como a relação entre a metodologia aplicada e a produção do conhecimento.

Para melhor desenvolvermos nosso estudo, precisamos que você escreva da forma mais honesta possível, retratando a realidade do seu curso.

Sua participação é muito importante, desde já agradecemos.

Mestranda Maria Heloisa Madruga Chaves

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DO QUARTO ANO CURSO DE ENFERMAGEM – GRADUAÇÃO E LICENCIATURA, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

1 – Como você classifica o corpo docente do Curso de Enfermagem (Graduação e Licenciatura) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR?

- Muito boa
- Bom
- Regular
- Insuficiente

Justifique: _____

2 – O Curso de Enfermagem da PUCPR incentiva a produção de conhecimento e à pesquisa?

- Sim
- não

Sugestões: _____

3 – Você considera coerente a teoria e a prática pedagógica na sua atuação diária?

- Sim
- Não

Justifique: _____

4 – Curso de Enfermagem consegue mostrar ao aluno a realidade da atuação profissional?

- Sim
- Não

Justifique: _____

5 – Você considera importante que o professor, desenvolva uma atuação profissional, concomitantemente com sua função docente?

- Sim
- Não

Justifique: _____

6 – Em sua opinião, existe relação entre a teoria aprendida na sala de aula, a realidade na formação acadêmica e o que o mercado de trabalho exige?

Sim

Não

Justifique: _____

7 – Você considera que o Curso de Enfermagem proporciona, a nível de aprendizado em relação à formação profissional, a produção de conhecimento:

Muito pouco

Pouco

Razoavelmente

Muito

Nada

Justifique: _____

DADOS DE CAMPO

Gráfico 8 – Percepção dos docentes em relação ao curso de enfermagem da PUC – PR:

Está defasado em relação as necessidades da realidade que se apresenta no mercado de trabalho;

Poderia ser melhor, ou seja despertar o aluno para a necessidade da formação contínua, fazendo do mesmo um futuro pesquisador com consciência crítica e reflexiva.

Acho que o curso esta passando por modificações, porém ainda não consegue associar os conhecimentos teóricos com a prática, com isso não é possível encaminhar o aluno para que ele seja independente para realizar suas ações bem como influenciá-lo sobre questões tais como: produção de conhecimento, desenvolvimento contínuo, etc.



DADOS DE CAMPO

- ✧ Gráfico 9 – Percepção dos docentes em relação aos discentes do curso de enfermagem da PUC – PR:
- ✧ Acho que os alunos participam das atividades propostas em sala de aula, porém apresentam dificuldades quanto a relação teórico/prática, e com isso surgem as dificuldades quando necessitam tomar resoluções nos campos de estágio.
- ✧ Os alunos de enfermagem participam das atividades propostas em sala de aula, porém algumas vezes não fazem relação entre a teoria proposta no curso e os problemas enfrentados em estágio, não sugerem novas atividades.

DADOS DE CAMPO

- ✦ Gráfico 10 – Metodologia utilizada pelos docentes sob o ponto de vista dos discentes:
- ✦ 1- Não considero coerente a teoria e a prática pedagógica utilizada durante nossa formação. Infelizmente muitos professores estão atrelados a métodos conservadores de ensino, o que prejudica o desenvolvimento e o raciocínio crítico, o que leva a uma atuação pobre.
- ✦ 2- Acho que há muito a melhorar, porém penso que alguns professores tentam levantar nossa profissão e correm na busca de situações interessantes para nosso aprendizado, porém as vezes o problema esta no campo de estágio oferecido pela Universidade colocando por diversas vezes os alunos e o professor em situações desagradáveis de difícil condução.
- ✦ 3- Particularmente não acho interessante a metodologia utilizada para repassar o conhecimento, porém acredito que em todos os cursos seja assim.
- ✦ 4- Considero a metodologia utilizada satisfatória.



DADOS DE CAMPO

✦ Gráfico 11 – Percepção do discente em relação a sua formação:

- ✦ 1- Considero que à minha formação torna-se prejudicada principalmente porque o principal enfoque é sempre assimilar (decorar), nunca raciocinar e questionar desde a metodologia até o papel do enfermeiro, quer numa instituição quer na sociedade.
- ✦ 2- A prática exige muito mais do aluno e esses ensinamentos nem sempre são repassados durante a formação, cada um procura esclarecer suas necessidades quando já esta responsável por um serviço.
- ✦ 3- Acho que obtenho a informação na Universidade, a formação e os demais esclarecimentos eu devo buscar.



DADOS DE CAMPO

- Gráfico 12 – Correlação teoria/prática/mercado de trabalho:
- 1- Considero que seria melhor investir mais nos professores, pois assim existiria atualização e uma melhor relação teoria/prática/necessidade de mercado.
 - 2- Ser enfermeiro não é só mandar como ensinam, tem que saber, para poder fazer isso.
 - 3- Pessoalmente acho que neste último ano houve pouca ou nenhuma informação para a atuação como “chefe de enfermagem” tudo fica embasado em teorias ultrapassadas e com isso o aluno sai da Universidade sem saber o que fazer.