

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA RAQUEL MERGEN LIMA REIS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA
COMPLEXIDADE COMO UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO
HUMANIZADORA DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE.**

**CURITIBA
2011**

DÉBORA RAQUEL MERGEN LIMA REIS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA
COMPLEXIDADE COMO UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO
HUMANIZADORA DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Profª Drª Marilda Aparecida Behrens.

**CURITIBA
2011**

Dedico este trabalho à minha mãe por ser a mulher batalhadora, fascinante e maravilhosa que é. À você mãe, destino todo o meu amor e carinho, além de uma imensa admiração.

E à minha filha Sol, que é a realização do meu sonho mais lindo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo o que fui, o que sou e o que serei.

À minha mãe pelo amor e amizade, pela ajuda e compreensão nos momentos difíceis, por ser o meu esteio, sempre ao meu lado, em meus pensamentos e em meu coração, me dando a força necessária para não desistir.

À minha filha Sol por ter se mantido quietinha e comportada nos momentos em que passei escrevendo este trabalho.

Ao meu marido João Francisco pelo auxílio, compreensão e amor.

À minha cunhada Rafaela, que é para mim verdadeiramente uma irmã, pela ajuda nos momentos em que precisei.

Aos meus sogros Pedro e Nelci pela presença constante em nossas vidas.

À Prof^ª. Dr^ª. Marilda Aparecida Behrens pela amizade, apoio, incentivo e colaboração que permitiram a concretização deste estudo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

EPIGRAFE

“Tudo que um homem pode imaginar, outros homens poderão realizar”.

Júlio Verne

“O futuro tem muitos nomes: para os fracos, ele é inatingível; para os temerosos, ele é desconhecido; para os corajosos, ele é a chance...”

Vitor Hugo

RESUMO

A análise das influências do paradigma tradicional nas práticas de ensino e de saúde ao longo da história mostra que as instituições de ensino superior, que formam os profissionais da saúde, precisam abandonar o pensamento newtoniano-cartesiano, do conhecimento pronto, fragmentado, mecanicista e desconectado do contexto. Diante dos desafios trazidos pelo século XXI no que diz respeito à educação e à saúde, me propus investigar a ação docente do professor universitário da área da saúde, que oportunizasse uma visão de totalidade, com enfoque na aprendizagem e na produção individual e coletiva de conhecimentos. Para tanto, foram investigadas as influências dos paradigmas tradicionais e inovadores nas práticas pedagógicas e nas ações em saúde dos profissionais desta área. Trabalhando-se ainda proposições para uma prática educativa relevante no paradigma da complexidade. As temáticas foram consubstanciadas principalmente nos autores Freire, Demo, Zabala, Moraes, Behrens, Boff, Capra e Pozo. Optou-se por uma pesquisa-ação pautada na inovação da prática pedagógica da disciplina de Genética, a partir de atividades teórico-práticas, desenvolvidas na metodologia da aprendizagem baseada em problemas, utilizando referenciais do paradigma da complexidade: como a visão holística, o ensino com pesquisa e a abordagem progressista. A escolha da disciplina se deu em razão da dificuldade de transposição dos conteúdos integrantes da sua ementa para a realidade da prática de enfermagem e farmácia. Os alunos, a partir de um diagnóstico inicial, foram escolhidos por estarem significativamente interessados na temática da pesquisa, uma vez que haviam percebido que os problemas encontrados na atuação profissional, decorriam da falta de relevância dos conteúdos priorizados na universidade para a realidade profissional acadêmica, hospitalar e assistencial, que juntamente com o grande fluxo de pessoas a serem atendidas no sistema de saúde, refletem no distanciamento, objetivação e desumanização do cuidado. Após a realização da prática pedagógica inovadora proposta nos encontros ao longo de um semestre, realizou-se a coleta de dados por meio de um questionário aberto, cujas respostas foram organizadas e interpretadas por meio da análise de conteúdo seguindo-se as etapas propostas por Bardin (1995). A partir da análise das respostas às questões sobre o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de ensino desenvolvidas na IES em que a pesquisa foi realizada, foi possível verificar que o contexto educacional desta reflete ainda a primazia das orientações firmadas pelo pensamento newtoniano-cartesiano. Nas respostas das questões sobre a abordagem atual do processo saúde-doença-cuidado pelos profissionais da saúde e as influências das práticas de ensino sobre a visão desses profissionais, pode-se perceber que para os alunos de enfermagem a formação dos enfermeiros está mais voltada à prevenção e à integralidade da assistência, enquanto que todos os alunos de farmácia relataram a ênfase na cura e no tratamento de doenças, o que retrata que os cursos da área da saúde não possuem o mesmo direcionamento. Elaborou-se também questões abertas referentes à prática educativa realizada, cujas respostas evidenciaram que o caminho proposto foi seguido, estabelecendo uma relação verdadeiramente dialógica entre a professora e os alunos, realizando um processo formativo humanizado e humanizador, por meio de uma metodologia que oportunizou uma aprendizagem significativa, a consolidação relacional de teoria e prática, a construção de conhecimentos individuais e coletivos, e o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da capacidade crítica, criativa e transformadora, preconizados pelo paradigma da complexidade.

PALAVRAS CHAVE: Paradigma, Complexidade, Humanização, Prática Pedagógica, Metodologia PBL (Problem Basic Learning)

ABSTRACT

The analysis of the influence of the traditional paradigm of teaching and health practices along the History shows that higher education institutions, which form the health professionals, need to give up the Newtonian-Cartesian thought, from the ready, fragmented, disconnected and mechanistic knowledge of the context. Facing the challenges brought by the twenty-first century in regarding to education and health, I had the purpose to investigate the teaching of the university professor in the health area, which could offer a global view, with a focus on the learning and individual and collective production of knowledge. Therefore, we investigated the influences of traditional paradigms and innovative teaching practices and actions of health professionals. Working up proposals for a still relevant educational practice on the paradigm of complexity. The themes were mainly embodied in the authors Freire, Demo, Zabala, Moraes, Behrens, Boff, Capra and Pozo. Therefore, we chose an action-research and we innovate the teaching practice of the "Genetics" discipline, from theoretical-practical activities, developed in the learning methodology based on problems, using references of the complexity paradigm: as holism, the teaching with research and the progressive approach. The choice of the discipline occurred due to the difficulty of translating the contents of its syllabus to the reality of nursing and pharmacy practices. Students from an initial diagnosis, were chosen by expecting a different experience at the university teaching and by their significantly interested in the research, once they had realized that the problems encountered in the professional performance, were derived from the dichotomy created between theory and practice; the lack of relevance of the prioritized contents at the university to the professional, hospital and assistance academic reality; the large influx of people to be treated in the health system and its consequent reflection in the distance, objectification and dehumanization of the care. After the completion of the innovative pedagogical practice over a semester, there was the collection of data through an open questionnaire, whose answers were organized and interpreted by the content analysis followed the stages proposed by Bardin. From the analysis of the answers the questions about the process of teaching and learning and teaching practices developed in the IES where the research was conducted, it was possible to verify that the educational context of it also reflects the primacy of the guidelines of the traditional paradigm. The answers to questions about the current approach of the health-illness-care process by health professionals and the influences of the teaching practices about the vision of those professionals, I could realize that for the nursing students the graduation of nurses is more focused on the prevention and on the health care, while all pharmacy students reported the emphasis on the cure and on the treatment of diseases, which characterizes that the courses in the area of health do not have the same direction. I also prepare open questions about the educational practice conducted, the answers showed that we actually followed the ways that we were proposed to, establishing a truly dialogic relationship between teacher and students, performing a really humanized and humanizing developmental process, through a methodology which takes advantage of the meaningful learning, the relational consolidation of theory and practice, the construction of individual and collective knowledge and the development of responsibility, autonomy and capacity for critical thinking, creative and transforming, envisaged by the new paradigm of complexity.

Key words: Paradigm, Teaching Practice, Humanization, PBL (Problem Basic Learning Methodology, Complexity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	<u>10</u>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	<u>15</u>
1.2 OBJETIVOS	<u>16</u>
1.2.1 Objetivo geral.....	<u>16</u>
1.2.2 Objetivos específicos	<u>17</u>
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	<u>17</u>
2. DA TRAJETÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE SAÚDE AO LONGO DO TEMPO AOS DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA ÁREA DA SAÚDE NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	<u>21</u>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS TRADICIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS AÇÕES EM SAÚDE DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA	<u>21</u>
2.2 A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO PARADIGMÁTICA NO ENSINO DA ÁREA DA SAÚDE	<u>60</u>
2.3 OS PARADIGMAS INOVADORES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA E DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE	<u>61</u>
2.4 PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA RELEVANTE NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	<u>69</u>
2.4.1 Ensino com pesquisa	<u>76</u>
2.4.2 Abordagem Progressista	<u>80</u>
2.4.3 A Construção do caminho holístico	<u>87</u>
3. CAMINHOS PERCORRIDOS	<u>96</u>
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	<u>106</u>
4.1 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA IES PESQUISADA.....	<u>106</u>
4.2 CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE NA IES PESQUISADA	<u>112</u>
4.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE POSSIBILITAM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DA IES PESQUISADA	<u>125</u>
4.4 INFLUÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO DOS DOCENTES SOBRE A ABORDAGEM DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA-CUIDADO PELOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE	<u>143</u>

4.5 AVALIAÇÃO DOS ACADÊMICOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA REALIZADA NA DISCIPLINA DE GENÉTICA DURANTE O PROCESSO DE PESQUISA-AÇÃO.....	<u>160</u>
4.5.1 Relação Dialógica Professor-Aluno	<u>162</u>
4.5.2 Superação da Dicotomia entre Teoria e Prática	<u>167</u>
4.5.3 Construção Individual e Coletiva de Conhecimentos.....	<u>174</u>
4.5.4 Desenvolvimento da Autonomia, Responsabilidade e Criatividade	<u>184</u>
4.5.5 Formação Humanizada e Humanizadora.....	<u>194</u>
4.5.6 Apreciação final da abordagem utilizada na prática educativa.....	<u>204</u>
5. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS NESTE PROCESSO	<u>217</u>
REFERÊNCIAS.....	<u>235</u>
ANEXOS	<u>243</u>

1. INTRODUÇÃO

Vivemos hoje uma crise de abrangência planetária, com problemas e desafios nas mais diversas dimensões. A realidade analisada a partir de um pensamento reducionista, fragmentado e simplificado, em detrimento de uma visão global, criou um homem cada vez mais especialista, sem criatividade e preocupado somente com a competitividade e com o acúmulo de capital. Os valores, os princípios éticos e morais e o respeito pelo ser humano ficaram completamente esquecidos.

O paradigma tradicional tem implicações profundas nos mais diferentes aspectos de nossa vida, na ciência, na educação, na saúde, e em outros tantos segmentos. A educação atual influenciada por este paradigma continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, fragmentando o todo em partes. O professor é o único responsável pela transmissão do conteúdo e continua vendo o aluno como local de depósito do conhecimento, produzindo pessoas acríticas.

No campo da saúde, o dualismo, corpo e alma, alterou os rumos da medicina ocidental, que considera o corpo uma máquina e não valoriza os aspectos emocionais e psicológicos das doenças, o que dificulta o conhecimento de muitas enfermidades, sua prevenção e cura.

Esta forma de fazer educação e de fazer saúde, a ênfase no produto e no lucro, precisa ser redirecionada para o desenvolvimento humano, realização pessoal e profissional mais plena. Assim, o ensino na área da saúde, que atualmente se depara com desafios cada vez maiores, deve ser repensado. Não podemos mais formar profissionais da saúde que enxergam os pacientes como números, casos interessantes ou como apêndices do aparato tecnológico, profissionais técnicos, que vêem o homem apenas como ser biológico e desconhecem seus aspectos psíquico, social e afetivo.

O desafio é assumir o paradigma holístico e direcionar o ensino na área da saúde para o desenvolvimento da consciência ética e dos valores morais, focando a humanização do cuidado, por meio da priorização do bem-estar e do respeito pelo homem como ser complexo que é.

Neste sentido, a pesquisa se pautou na aplicação de uma prática pedagógica inovadora, assentada sobre os referenciais do paradigma da complexidade, voltada para a formação humana. A prática pedagógica proposta, foi desenvolvida na disciplina de Genética, dos cursos de Farmácia e Enfermagem do UNICS, por meio de uma aliança entre os

pressupostos da visão holística, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, tendo como suporte a utilização de tecnologias. Para Behrens (2005b, p.88) “a teia formada por essas abordagens possibilita a aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica”.

O procedimento proposto para a realização da pesquisa, de encontro ao paradigma da complexidade, buscou a visão de totalidade, com enfoque na aprendizagem e na superação da reprodução do conhecimento a partir da produção de conhecimento próprio e coletivo.

A pesquisa como lógica educativa, permite o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da capacidade de investigação e, a superação da reprodução pela produção do conhecimento. A percepção de que somente a partir da pesquisa cotidiana é possível um processo de educação continuada, encontra respaldo na declaração de Demo (1994, p. 16) de que “a pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido (...) instrumento essencial para a emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser é mister saber”.

A abordagem progressista ao valorizar o diálogo e a coletividade, propõe o trabalho em grupo e a participação responsável e reflexiva de professores e alunos no processo de aprendizagem, visando à formação do indivíduo como ser histórico e cidadão crítico, livre e capaz de compreender a realidade social. Nesta abordagem, professores e alunos estão comprometidos com as mudanças sociais e, são parceiros numa relação dialógica e democrática, clara na afirmação de Freire (1992, p. 112) “uns ensinam e ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam”.

A visão holística objetiva re-conectar o conhecimento fragmentado em partes, buscando vislumbrar o todo. Pois de acordo com Cardoso (1995, p.49) “o todo está em cada uma das partes, e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente do que a soma das partes.” Assim, a visão sistêmica considera o ser humano em sua totalidade, como ser constituído de particularidades e de múltiplas inteligências. (BEHRENS, 2005b)

Centra o ensino no sujeito coletivo, na relação horizontal professor-aluno e na auto-educação. O professor assume papel de facilitador e estimulador da aprendizagem, com foco no crescimento pessoal do aluno como ser integral, independente, criativo e autoconfiante, pois a aprendizagem socialmente mais útil, num mundo em constante mudança, é aprender a aprender. Isto implica na visão de Rogers (1997, p.32) a formação de indivíduos, continuamente abertos “à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.”

O desenvolvimento da pesquisa se justifica pela necessária transposição paradigmática da prática docente. Estamos no século XXI, e mesmo, passados quase oitenta anos do início da transição paradigmática, durante toda minha graduação em Ciências Biológicas, ocorrida no período de 2003 a 2006, vivenciei a reprodução de modelos, que refletiam as táticas do pensamento positivo e os princípios do discurso newtoniano-cartesiano. Como discentes éramos considerados taças rasas e o repasse de informações era a linha mestre daquela forma de ensino. Várias vezes, me flagrei pensando, que minha presença na Universidade não era necessária, uma vez que lá, não construíamos nada e, em raras ocasiões ouvíamos algo ‘novo’ que não estivesse escrito nos livros clássicos de cada área.

Normalmente o que era tratado em sala de aula podia ser encontrado no ‘*google*’ até com maior riqueza de detalhes. É claro que esta realidade não se restringia aos meus professores, em sua maioria, educados na lógica reducionista e, pior ainda, nos métodos tecnicistas da escola tradicional.

A universidade de forma geral, ainda segue um modelo tradicional, que enfatiza o ensino, prioriza os conteúdos, dá destaque ao professor como sendo único detentor do saber, transmissor de informações e centro do processo de ensino e, relega ao segundo plano os alunos, vistos como receptores passivos e acríticos de um conhecimento pronto e acabado.

Esta forma de educação não prepara os alunos para a globalização, que torna os países cada vez mais interdependentes e dependentes da política neoliberal, nem para a realidade da rápida transição social, da sociedade industrial voltada para a produção de bens materiais, para a sociedade do conhecimento preocupada com o capital humano, e desta, para a sociedade da aprendizagem focada num intenso processo de aprendizagem permanente, de forma a conjugar a produção de quantidades gigantescas de informação e a utilização intensiva de tecnologias em rede.

Ao iniciar a docência nos cursos superiores de enfermagem e farmácia em 2007, pude perceber a angústia dos alunos quanto à relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e a futura prática profissional. Era visível a crença dos alunos de que na prática a teoria é outra.

O conhecimento fragmentado em disciplinas específicas e os estágios, que permitem um vislumbre da atuação profissional, colocados no ápice das grades curriculares, contribuem conjuntamente para aumentar a dicotomia entre teoria e prática e diminuir o interesse dos alunos pela busca de novos conhecimentos, uma vez que estes não conseguem fazer a inter-relação dos conteúdos apreendidos na universidade com a realidade profissional.

A compreensão do processo saúde-doença sob a ótica reducionista e da causalidade, juntamente com as dualidades mente e corpo, que segundo Capra (1982, p.134) foram criadas pela divisão cartesiana, influenciaram decisivamente a prática da assistência à saúde.

Capra (1982, p.134) declara a existência de dois campos da saúde distintos e com pouquíssima comunicação, quando faz a afirmação “os médicos ocupam-se do tratamento do corpo, os psiquiatras e psicólogos, da cura da mente.” A educação médica baseada na abordagem cartesiana está dissociada dos problemas sociais, desta forma, a medicina que deveria operar no campo da prevenção é meramente curativa e, portanto, ineficaz na promoção e manutenção da saúde.

Assim como a abordagem cartesiana, o pensamento positivo influenciou de forma marcante a trajetória histórica do ensino e das práticas de saúde, fazendo com que durante muito tempo o desempenho correto dos métodos e técnicas, fosse mais importante que o próprio cuidado humano, objeto de estudo dos cursos da área da saúde.

O paradigma newtoniano-cartesiano norteou as práticas de enfermagem, medicina e farmácia, pelo caminho da objetividade e racionalidade científica, fazendo com que os profissionais da saúde enxergassem o ser humano, não mais como um ser provido de individualidades e sentimentos, mas como casos a serem resolvidos ou como números num prontuário.

Desta maneira, é possível perceber que estes profissionais, responsáveis pelo cuidado ao ser humano, longe de ter atitudes humanistas, têm suas ações guiadas pela objetividade fria. Esta questão configura um dos principais problemas do sistema de saúde brasileiro, uma vez que a maior queixa dos pacientes usuários deste sistema é a baixa qualidade do atendimento.

Neste sentido, é fácil entender porque profissionais enfermeiros, farmacêuticos, médicos e de outras áreas especializadas, quando se tornam docentes, na maioria das vezes não conseguem promover uma educação efetiva de seus alunos, futuros profissionais, que vá de encontro às necessidades da realidade sistêmica e globalizada atual.

Estamos em plena era da informação, os conhecimentos são produzidos muito rapidamente e estão disponíveis na rede informatizada e nos meios de comunicação. Neste contexto de globalização e de sociedade da aprendizagem, são necessárias aos profissionais de qualquer área: competência técnica, habilidade para resolver problemas, iniciativa para tomar decisões, formação política para atuar como agente transformador da sociedade e, capacidade para aprender e atualizar-se constantemente.

Assim, para Behrens (2005a) a visão de terminalidade da graduação precisa ser ultrapassada, os professores são agora desafiados a tornar os alunos capazes de investigar e aprender durante toda a vida, num processo de educação continuada.

Para tanto, se faz necessária a superação do paradigma tradicional, fundamentado epistemologicamente na filosofia positivista e na visão newtoniano-cartesiana. Neste momento histórico a humanidade se vê diante de inúmeros problemas, nas mais diversas dimensões, para os quais a visão reducionista, do paradigma newtoniano-cartesiano, não traz soluções. A ciência dos produtos acabados e dos conhecimentos prontos entrou em crise com os estudos advindos da teoria da relatividade e da física quântica, e um novo paradigma se impôs. Para Moraes (2000, p.30) a realidade é complexa e sua compreensão requer um pensamento abrangente, multidimensional, proposto pela ótica holística.

Desta forma, o paradigma inovador ou holístico, busca uma visão de totalidade, um pensamento sistêmico, que de acordo com Capra (1996, p.41) provém da percepção de que “as propriedades, são propriedades essenciais do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes”.

O movimento de transição paradigmática e a era da informação produziram mudanças profundas no exercício da docência, uma vez que o professor não pode mais absorver todas as informações para transmiti-las aos seus alunos. Isto fica claro na referência que Masetto (2002, p.18) faz ao papel professor, dizendo: “o papel de transmissor de conhecimentos, função desempenhada até quase os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente”.

A mudança paradigmática ensejou, ainda, grandes transformações nas práticas de saúde, uma vez que o holismo não só se opõe à todas as formas de reducionismo, mas também, ao tratamento impessoal e descomprometido com a transformação social dos profissionais dessa área. Assim, ao refletir sobre a influência do holismo na saúde Teixeira (1996, p. 289) afirma: “os profissionais da saúde deverão redimensionar suas práticas e relações com suas clientelas, devendo assumir a responsabilidade do equilíbrio de indivíduos e sociedades”.

Nesta perspectiva o docente de cursos da área da saúde precisa repensar sua prática pedagógica e buscar caminhos, que permitam a ele ensinar em seus alunos, futuros profissionais da saúde, a capacidade de investigação e de aprender a aprender. Os alunos, além de tornarem-se profissionais competentes, deverão buscar sempre a humanização do cuidado e, tornarem-se cidadãos críticos, criativos, capazes de viver com autonomia, questionando e transformando a realidade, para a concretização de um mundo melhor.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A fragmentação decorrente da abordagem cartesiana trouxe sérias dificuldades para o ensino de todas as áreas de conhecimento, especialmente para a área da saúde, que sofreu fortemente com a dicotomia entre a teoria e a prática, com a promoção de práticas de saúde meramente curativas e com a visão do homem como uma máquina, desprovida de sentimentos. Esta visão reducionista de nós mesmos, do outro e do mundo teve como consequência a desumanização do cuidado aos pacientes, que configura atualmente um dos maiores problemas do campo da saúde, uma vez que, são poucos os profissionais formados com o perfil, habilidades e atitudes necessárias à realização de uma tarefa assistencial de qualidade.

De uma forma geral, as influências do paradigma newtoniano-cartesiano no ensino ocasionaram uma educação baseada na reprodução do conhecimento, que não promove uma visão de contexto no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências imprescindíveis, para a atuação do aluno egresso dos cursos da área da saúde, seja na área acadêmica ou no campo da saúde.

Os problemas encontrados no ensino e nas práticas de saúde só serão solucionados, de acordo com Behrens (2006) à medida que se complete a transição do paradigma mecanicista para o paradigma da complexidade. Esse paradigma para Morin (2001, p.38) propõe uma visão sistêmica, que reintegra o homem como totalidade, provido de corpo, mente e alma e, inserido num contexto histórico e social.

Nesta visão de acordo com Cardoso (1995, p.53) educar significa “utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam mutuamente razão, sensação, sentimento, intuição e, que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas.” No entanto realizar essas práticas educativas exige do professor uma postura reflexiva, com o objetivo de provocar mudanças em sua metodologia e atuar como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Morin (2001, p.16) enfatiza que a reforma do ensino é inseparável de uma reforma do método, para a qual é essencial uma reforma do pensamento. Pois pensar buscando a reflexão, num processo constante de reforma do pensamento, permite ao educador modificar metodologias, alterar práticas e, conseqüentemente otimizar o processo ensino-aprendizagem.

O paradigma contemporâneo da educação nos impulsiona a refletir sobre a prática pedagógica e a buscar metodologias baseadas no diálogo, na colaboração, no esforço coletivo,

na investigação com foco na humanização, na harmonia, na autonomia e na consciência crítica.

No processo de adoção do paradigma da complexidade, refletimos sobre as proposições e os novos caminhos e métodos apontados para a melhoria do contexto educacional como um todo. E, tomamos como referencial para uma prática docente reflexiva e com eixo central na aprendizagem e na construção do conhecimento, o entrelaçamento entre as premissas da abordagem progressista e os pressupostos do holismo e do ensino com pesquisa.

Acreditamos que as abordagens escolhidas podem promover a educação integral dos futuros profissionais de saúde, tornando possível superar as dicotomias, inter-relacionar teoria e prática, inserir os educandos no contexto sócio-econômico-político e cultural, desenvolver uma visão global e ética, no sentido de respeito ao outro, à sociedade e ao planeta, possibilitando assim, a humanização do cuidado, a prevenção e manutenção da saúde, e principalmente, transformações na realidade social.

Porém, em decorrência da adoção dessas abordagens e duma metodologia problematizadora, surge a necessidade de saber se as transformações pretendidas para a prática pedagógica do professor universitário da área da saúde, possibilitam uma formação compatível com as necessidades deste tempo histórico e oportunizam a aprendizagem humanista, criativa, crítica e transformadora?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição de uma prática pedagógica inovadora, que alia a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, para a produção do conhecimento numa dimensão humanista, consciente, crítica e criativa dos profissionais da saúde no ensino superior.

1.2.2 Objetivos específicos

- Investigar a influência do paradigma newtoniano-cartesiano e do paradigma da complexidade na abordagem do processo saúde-doença-cuidado e nas práticas de ensino, dentro do contexto histórico do ensino na área da saúde.
- Propor uma metodologia numa visão complexa que alie a abordagem progressista, o ensino com pesquisa e a visão holística buscando a superação da fragmentação, da objetividade e da racionalidade fria que permeiam os cursos da saúde no ensino superior.
- Oferecer aos alunos dos cursos da área da saúde uma metodologia que acolha as abordagens humanista e progressista para que esses tenham uma formação com foco nos valores éticos e na humanização do cuidado, priorizando a ação coletiva na busca da transformação das ações em saúde.
- Provocar os educandos envolvidos na metodologia como investigadores para que construam seu próprio conhecimento, com liberdade, responsabilidade e criatividade.
- Permitir uma formação dialógica, por meio da realização de discussões, para que os alunos manifestem suas opiniões, argumentem e defendam suas idéias, desenvolvendo assim, capacidade política e de expressar-se com criticidade.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como principal motivação a preocupação da pesquisadora com as mudanças necessárias na prática pedagógica dos docentes dos cursos superiores da área da saúde, de forma a permitir ou promover a formação de profissionais da saúde dinâmicos, que tenham uma visão integral do ser humano, compreendam as várias dimensões do processo de adoecimento e da assistência, com ampliação do conceito saúde-doença-cuidado, com habilidades pessoais para as boas relações interpessoais e para o trabalho em equipe, com capacidade de construir seu próprio conhecimento, de propor ações e tomar decisões e, principalmente comprometidos com a transformação da realidade social e das ações em saúde.

Preparar os futuros profissionais para atuar com os novos e ampliados conceitos de saúde é um desafio colocado às universidades hoje. No entanto, podemos perceber que a estrutura tradicional da universidade na área da saúde, com currículo centrado em disciplinas isoladas, formação tecnicista e enfoque predominantemente curativo não consegue auxiliar os alunos na construção do conceito de saúde, como bem-estar físico, mental e social, ou seja, em sua perspectiva integral.

Acreditamos na necessidade de superação do paradigma educacional conservador e na adoção do paradigma da complexidade, por meio da realização de práticas pedagógicas - que façam uma aliança entre diversas abordagens deste paradigma, como a progressista, holística e de ensino com pesquisa - de maneira que sejam capazes de gerar vivências significativas, numa perspectiva de educação integral do ser humano.

Porém implementar as abordagens que constituem o paradigma inovador na prática pedagógica não é tarefa fácil, se considerarmos que a maioria dos professores e dos próprios alunos vivenciou uma educação até os dias de hoje baseada na lógica positivista e no pensamento newtoniano-cartesiano. Assim, realizamos uma extensa pesquisa bibliográfica, que permitiu conhecer as diferentes abordagens de ensino e as tendências pedagógicas que podem nortear a prática docente.

Após o estudo bibliográfico da influência dos paradigmas científicos na trajetória histórica da formação dos profissionais de saúde e o levantamento da incoerência entre os paradigmas curriculares vigentes e os paradigmas assistenciais preconizados para o sistema de saúde no Brasil, ficaram mais claras a importância das questões da profissionalização da força de trabalho do setor de saúde, da educação continuada nos serviços de saúde e, principalmente a importância de novas propostas para a formação dos profissionais da área da saúde com capacidade crítica e reflexiva, sujeitos da transformação social.

Sem dúvida são prementes as alterações na formação dos profissionais desta área para atender à demanda de reorganização das práticas de saúde em consonância com os paradigmas assistenciais atuais. Assim, para alcançar o objetivo a que nos propomos de inovar a prática pedagógica, fazendo a aliança da visão holística, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, pretendendo uma formação humanista, consciente, crítica e criativa dos profissionais de saúde no ensino superior, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação, por esta ser, segundo Franco (2005, p. 497):

Uma investigação que caminha na direção da transformação de uma realidade e, implica diretamente a participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante e, ainda, sinaliza para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.

A investigação-ação permite a participação crítica, a reconstrução de significados e reestruturação de caminhos, durante todo o processo de pesquisa, enquadra-se perfeitamente num procedimento pedagógico, pois de acordo com Franco (2005, p. 489) “o exercício pedagógico configura-se como uma ação que cientifica a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

A pesquisa-ação permite buscar o atingimento dos nossos objetivos, na medida em que contribui para o melhor equacionamento do problema central da pesquisa, para o levantamento de soluções e para a proposta de ações, que possam auxiliar a atividade transformadora dos atores da investigação. Assim realizamos a investigação-ação durante o segundo semestre de 2009, na disciplina de Genética com 13 alunos da turma do quarto período de Enfermagem e 19 alunos do primeiro período de Farmácia, que correspondem às únicas turmas dos cursos da área da saúde, nas quais a disciplina é ofertada no Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná.

Ao longo de todo o processo de pesquisa-ação as abordagens pedagógicas utilizadas instauraram no grupo um clima de colaboração e permitiram o desenvolvimento de atividades teórico-práticas dialógicas, participativas e emancipatórias. Ao final do processo de investigação-ação os participantes avaliaram as ações e transformações feitas por eles na prática educativa através de um questionário semi-estruturado, com dez questões abertas, que procuraram responder às categorias que emergiram ao longo do processo de pesquisa.

A avaliação dos resultados da pesquisa, foi realizada por meio de um questionário, por considerarmos importante garantir o anonimato dos participantes e, conseqüentemente, obter respostas mais verdadeiras. Embora entre o grupo tenha se mantido uma relação de respeito e colaboração em todas as etapas da pesquisa, acreditamos, que aqueles alunos mais inibidos ou tímidos se expressariam melhor se o instrumento de coleta de dados fosse individual.

As questões abertas do questionário permitiram aos participantes discorrer espontaneamente, sem limitações e com linguagem própria. Este tipo de questão foi utilizada com o propósito de obter respostas sinceras, contendo amplas informações, em que se pode detectar melhor a motivação, a atitude, as opiniões e a significação conferida pelos respondentes ao que está sendo investigado.

A metodologia da pesquisa-ação e a metodologia qualitativa requerem abordagens interpretativas de análise dos dados coletados. Assim, procedemos à análise de conteúdo, por

esta constituir de acordo com Bardin (1995, p. 137) um bom instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos efeitos.

As categorias estabelecidas para a realização da análise de conteúdo seguiram as regras propostas por Bardin (1995, p. 120) da objetividade, produtividade, exclusividade, homogeneidade e da pertinência. Os significados captados e lidos nas respostas analisadas foram descritos e tiveram a sua compreensão aprofundada na medida em que foram interpretados e articulados com o contexto educativo, biopsicossocial, econômico e cultural dos participantes da pesquisa.

A análise qualitativa dos dados, fundamentada no referencial teórico e prático construído ao longo do estudo, pretendeu avaliar como se constituem o processo de ensino/aprendizagem, as práticas pedagógicas e as estratégias e métodos de ensino dos cursos da área da saúde do UNICS, para explicitar o contexto em que se realizou a pesquisa. E, ao analisar os dados pretendemos, principalmente, compreender as mudanças geradas pelo grupo na prática educativa ao longo da pesquisa, assim como, levantar as contribuições da abordagem pedagógica utilizada para a formação dos profissionais da saúde em consonância com os paradigmas assistenciais atuais.

2. DA TRAJETÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE SAÚDE AO LONGO DO TEMPO AOS DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA ÁREA DA SAÚDE NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Na construção do marco teórico procurou-se contextualizar a influência dos paradigmas tradicionais e da contemporaneidade na educação e na saúde, focando as práticas pedagógicas dos educadores e as ações em saúde dos profissionais da área. Em todo traçado do referencial, este foi sempre entremeado com as respectivas fases históricas, caracterizadas por indicadores sociais, políticos, econômicos, morais e culturais.

As modificações e os diferentes rumos percorridos pela educação na área da saúde, substanciados na ação e ideologia de pensadores das mais diversas épocas, mostra na teorização dos textos desde a antiguidade até os dias atuais, a força de determinismos impostos pela própria sociedade e a dificuldade em mudar modelos e sistemas vigentes e, por extensão a dificuldade de modificar as práticas educativas, para que a partir de metodologias inovadoras se tornem realmente capazes de conduzir à reflexão, à ação concreta e à responsabilidade com um mundo mais justo e solidário, como preconiza o paradigma da complexidade.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS TRADICIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS AÇÕES EM SAÚDE DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA.

O paradigma newtoniano-cartesiano norteou o pensamento científico por mais de trezentos anos, por esta razão o denominamos de paradigma tradicional. Evitamos aqui chamá-lo de paradigma conservador, por considerarmos, que no contexto histórico em que surgiu, foi revolucionário, uma vez que possibilitou a superação da visão mítica, que acompanhou a humanidade desde seus primórdios.

O paradigma anterior, teocêntrico, utilizava as forças sobrenaturais para explicar os fenômenos naturais. As doenças físicas eram vistas como castigos divinos, a genealidade, assim como, as desordens psíquicas, eram atribuídas às incorporações demoníacas e, as

normas e leis sociais expressavam a vontade de Deus. Desta forma, o poder divino, legitimava o poder político e econômico. (CARDOSO, 1995, p.20)

Neste sentido, o paradigma newtoniano-cartesiano ao organizar o universo a partir da linearidade determinista, não trouxe alento àqueles que estão à margem da sociedade, pois, ainda está presente na maioria das mentes, a desesperança, que faz com que os indivíduos, diante da inexorabilidade do futuro, deixem morrer seus sonhos ao romper com a sua responsabilidade de constituir-se histórica e socialmente.

Se o paradigma tradicional foi revolucionário ao propor uma nova visão de homem e de ciência e, assim, promover um progresso científico e tecnológico sem precedentes na história, no campo político e social, não produziu mudanças muito profundas. Mesmo tendo fornecido as bases para a retirada do poder da Igreja, ao transferir este poder para a burguesia, que instaurou o sistema capitalista, permitiu que homens antes sem nenhuma possibilidade de ascensão social, agora tivessem uma probabilidade, embora mínima, de crescer socialmente. Assim, o capital econômico passou ou continuou a controlar a forma de pensar, os valores e as percepções humanas.

Desta forma, podemos analisar as influências das correntes de pensamento constituintes dos paradigmas que antecederam a pós-modernidade e, em especial, do paradigma tradicional, no desenvolvimento cego e descontrolado da ciência e da tecnologia, na atual carência de valores éticos e morais e, também, na desvalorização do caráter subjetivo do homem, para que possamos então, compreender seus reflexos nas práticas de ensino e nas ações em saúde, especialmente no desempenho docente e profissional de enfermeiros e farmacêuticos.

As profissões ligadas à saúde surgiram do desenvolvimento e evolução das práticas de saúde no decorrer dos períodos históricos. As práticas de saúde instintivas foram as primeiras formas de prestação de assistência, estando na sua origem, associadas ao trabalho feminino. De acordo com Durant:

Os primeiros seres a praticar a medicina foram as mulheres, não porque eram as enfermeiras naturais de seus homens e crianças (...) mas devido à agricultura, que deu-lhes conhecimento das plantas (...) e capacidade de desenvolver a arte da medicina. (in WALDOW, 2001, p.22)

Mas, como o domínio dos meios de cura passou a significar poder, o homem fortaleceu tal poder tornando-o místico, através da aliança entre as artes de cura primitivas e as práticas religiosas. As ações em saúde passaram, então, a ser desenvolvidas pelos religiosos. Como descrito por Waldow (2001, p. 27) “o templo adquiria um duplo aspecto, de igreja e hospital, presidido pelo sacerdote, que se convertia também em médico”.

As práticas de saúde deixaram de ser meramente empíricas, por volta do século V a.c. com o surgimento da filosofia e o progresso da ciência, possibilitados de acordo com Aranha (2009, p.61) pela constituição social e política da Grécia, cujo ideal democrático era escravista, ou seja, “somente os homens livres eram cidadãos e podiam se dedicar às funções teóricas, políticas e de lazer consideradas mais dignas graças à libertação conferida pelo ‘braço escravo’”.

Neste período, segundo Aranha (2009, p. 66) não havia atenção para a formação profissional e os ofícios se aprendiam no próprio mundo do trabalho, no entanto, como a “Medicina era considerada uma arte nobre e, portanto altamente valorizada pelos gregos, passou a ser parte integrante do ideal grego de educação.” E sob a influência de Hipócrates, a cura das doenças passou a utilizar o método indutivo e da observação, baseando-se essencialmente na experiência, no conhecimento da natureza, no raciocínio lógico, e na especulação filosófica, continuando entretanto, limitada pela ausência quase total de conhecimentos anatomofisiológicos.

Nas civilizações antigas, as práticas médicas incluíam muitas das atividades que hoje são realizadas pela enfermagem e pela profissão farmacêutica. Segundo Waldow (2001, p. 52) “grande partes destas práticas eram realizadas pelo indivíduo que adotava a função de médico e outras eram delegadas às mulheres da família, escravas ou servos, independentemente do sexo.” As mulheres eram as responsáveis pelo parto e cuidados à gestante, em algumas civilizações a pessoa que realizava as ações em saúde precisava ficar à disposição do médico e do paciente para atitudes de cuidado como cozinhar, banhar, ajudar na deambulação, na limpeza do leito, etc.

Com relação à educação Severino (2006, p.623) relata que com base na pressuposta universalidade da natureza humana, a educação era concebida como proposta de transformação aprimorada do sujeito humano, com vistas à sua formação ética, “à qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre se referindo.”

Aranha (2009) afirma que a educação grega embora “buscasse a formação integral do ser humano, tinha uma orientação aristocrática, já que os ‘bem formados’ não se ocupavam com as ‘artes servis’, ofício dos escravos.” Portanto, já neste tempo a cultura helenística promoveu a separação entre físico e intelecto, teoria e prática, pois as pessoas na busca de sua elevação cultural passaram a ampliar os estudos teóricos e restringir as tarefas manuais e físicas.

Para este autor esta separação entre físico e intelecto foi mantida também na antiguidade romana até o século V d.C, já que a sociedade romana escravista também desvalorizava o trabalho manual e valorizava a formação intelectual da elite dominante, constituída por patrícios e guerreiros. Aranha (2009, p.95) diz que no início a educação romana era rural, militar e rude, baseada na modelagem e cabia aos mestres “estreitar os laços entre a criança e o herói, entre o exemplo e o futuro cidadão.” Mais tarde a partir do contato com a civilização helenística a educação romana “atingiu os requintes da formação enciclopédica, literária e com ênfase na retórica, cujo processo de aprendizagem era lento e levado a efeito por meio de métodos de memorização entremeados com castigos.”

Foi também, no final do período conhecido como antiguidade romana (VII a.C – V d.C), que a educação cristã ganhou força. Depois que o cristianismo tornou-se a religião oficial romana, os teólogos adaptaram os textos pagãos e a Igreja Católica passou a ser a instituição detentora do conhecimento no Ocidente e, desta maneira exerceu não só controle sobre a educação, mas também, sobre a fundamentação dos princípios morais, éticos, políticos e jurídicos da sociedade medieval.

Durante os períodos áureos do cristianismo, a Igreja recomendava, assim como faz até hoje, a caridade e o cuidado aos pobres, velhos e doentes. No entanto a fé católica provocou modificações de diferentes ordens no que se refere ao cuidado humano. De acordo com Waldow (2001, p.53) “as pessoas cuidadoras, homens e mulheres, além das atividades de conforto, limpeza de feridas e administração de poções eram requeridas a demonstrar humildade, paciência, docilidade e obediência.”

Até o século X as constantes invasões no continente europeu provocaram o despovoamento das cidades e um processo acentuado de ruralização, que por sua vez levou à constituição de uma sociedade feudal aristocrática, cujo topo da pirâmide era constituído pela nobreza e pelo clero, que detinham o poder econômico na época. Os proprietários de terra tinham liberdade e poder e os servos da gleba eram na verdade ‘escravos livres’.

A partir do século XI, porém, a atividade da burguesia comercial em ascensão, reavivou as cidades tanto do ponto de vista econômico, quanto político. Castro (1984) relata que neste cenário a efervescência cultural e intelectual provenientes da maior socialização entre os indivíduos e o caráter corporativo que assumiram as escolas de Artes, Direito, Teologia e Medicina, culminaram no século XII com o surgimento das universidades. Estas também controladas pela Igreja Católica, propiciaram segundo Waldow (2001, p.28) uma nova realidade para o mundo: o grego era traduzido para o latim, favorecendo o acesso à filosofia clássica, assim, como aos textos de Hipócrates para a medicina, além disso, passaram

a ser divulgados os conhecimentos islâmicos da astronomia, matemática e cartografia, bem como os conhecimentos em farmacologia terapêutica e anatomia.

Assim, Tubino e Arienti (1984, p.30) dizem que a Universidade, como instituição medieval, pode ser considerada como agente de mudança, inicialmente quando conseguiu a unificação do pensamento ocidental. Mas após o século XIV, quando consolidou-se tão rígida e uniforme, ela tornou-se uma das grandes vertentes do conservadorismo da época.

Moraes (2000, p. 33) sintetiza, de uma forma geral, a visão de mundo prevalente até o século XV, dizendo que “o paradigma teocêntrico, trazia uma visão de mundo orgânica, de respeito à natureza e de interdependência de fenômenos materiais e espirituais, em que Deus, a alma e a ética tinham grande importância.” Com relação às práticas de saúde no período compreendido entre os séculos V e XV, constata-se que a saúde da população ficava a cargo dos religiosos nos mosteiros e, o cuidado caracterizava-se por seu sentido de prestar ajuda, caridade e de oferecer apoio espiritual. Ainda dentro do período cristão, pode-se dizer que o cuidado humano sofreu grandes prejuízos, a partir do século XIII, com o movimento do Santo Ofício, que tornou os hospitais depósitos de doentes, uma vez que muitos cuidados de saúde eram considerados heresias.

Moraes (2000, p. 33) coloca que “para o homem medieval a realidade era sagrada e a ele cabia contemplar e compreender as criações divinas, com um respeito cego à autoridade da Igreja e dos textos bíblicos e gregos”, e justamente, por este ter sido um período marcado pela forte repressão à criatividade humana, a ocidentalidade não alcançou, naquele momento histórico grandes avanços no que diz respeito ao desenvolvimento científico e social, até mesmo porque as inovações, que pudessem ser de alguma forma interpretadas como contrárias aos ensinamentos bíblicos, levavam seus criadores à fogueira para expiação dos pecados.

Já no século XV a natureza da ciência medieval começou a sofrer modificações em decorrência das disputas de poder entre clero e monarcas e entre nobreza e burguesia. Segundo Aranha (2009, p.104) esta contradição instaurada no seio da sociedade deu início aos tempos do capitalismo. Para Capra (1982, p. 49) entre os séculos XVI e XVII houve uma mudança drástica na maneira como as pessoas descreviam o mundo e em todo o seu modo de pensar.

No século XVI a Revolução Comercial, caracterizada pela mudança de mãos do poder financeiro, que passou dos nobres proprietários de terra para os comerciantes burgueses, permitiu a associação desta nova classe social, a burguesia, aos reis, que tinham perdido grande parte do poder no período feudal, para a formação dos Estados Nacionais, com

conseqüente fortalecimento do poder absolutista e fragilização da Igreja perante a Reforma Protestante.

Neste ínterim o Renascimento, marcado por contradições típicas das épocas de transição, tendia a recusar todo e qualquer valor medieval para desviar o olhar humano do céu para a terra, ou seja, o Renascimento explicita “o interesse na superação da contradição entre o pensamento religioso medieval e o anseio de secularização da burguesia.” Neste período, enquanto que os nobres eram educados por preceptores nos castelos, a burguesia em ascensão criou colégios para a educação de seus filhos como “homens de negócios, ao mesmo tempo capazes de conhecer as letras e a cultura greco-latina e de dedicar-se ao luxo e prazeres da vida.” (ARANHA, 2009, p.135)

O número de escolas proliferou rapidamente e estas assumiram a função de educação prática e moral, com vistas a formação do homem para ser livre e viver em sociedade. A educação básica restringia-se à formação moral e à transmissão de conhecimentos e dava-se por meio de práticas rígidas e disciplinadoras, que incluíam os castigos corporais. As universidades continuavam decadentes e impermeáveis às novidades. Enquanto que os protestantes, pela influência principalmente de Calvino e Lutero, defendiam a educação universal e pública e a característica humanista de valorização da personalidade autônoma, repudiando a hierarquia para promover o restabelecimento do vínculo entre Deus e o fiel, a Igreja Católica reagia criando a Companhia dos Jesuítas constituída com rígida disciplina militar, com o objetivo principal de propagação missionária da fé cristã e de luta contra os infiéis e os hereges. (ARANHA, 2009)

Os jesuítas que pedagogicamente assumiam a repetição e a memorização de conhecimentos, assim como a competição entre os estudantes como fatores predisponentes da aprendizagem, foram considerados conservadores no século XVII por retornarem à filosofia escolástica, e basearem-se em São Tomás de Aquino e em Aristóteles, que deixaram de ter sentido em um mundo no qual a revolução das ciências e das técnicas requeria um indivíduo prático e a legitimação da noção de que “a vida automatizada da sociedade independe das condições particulares dos indivíduos” e, que, portanto eles devem aproveitar a vida sem maiores preocupações ou responsabilidades, em relação aos rumos da sociedade em que vivem. (SEVERINO, 2006, p.627)

No Brasil a colonização assumiu aspectos relativos ao fato de que a burguesia portuguesa permaneceu ligada à realeza absolutista, que por sua vez ainda refletia a consciência medieval. Assim, Aranha (2009, p. 139) relata que, enquanto no restante da Europa:

Os ventos modernos exorcizavam a tradição medieval, no Brasil implantavam-se formas de economia pré-capitalista (...) caracterizadas pelo 'modelo agrário-exportador dependente' baseado na promoção do latifúndio, da monocultura e da escravatura.

Neste contexto, a educação não era meta primeira e, os jesuítas foram enviados da Europa para que a Igreja aqui formada se constituísse em instrumento uniformizador da fé e da consciência, de forma a garantir a unidade política. Assim a educação jesuítica funcionou também como agente de dominação de Portugal. No tocante às práticas de saúde os jesuítas cuidavam se necessário fosse, dos indivíduos que estavam sob a sua tutela, tanto dos que seriam “catequizados” quanto dos indivíduos que seriam “instruídos”, uma vez que tinham consciência da impossibilidade de completar sua obra missionária sem que intervissem na cura dos indivíduos.

Embora, durante os três primeiros séculos de colonização, a sociedade branca recorresse aos médicos, cirurgiões e barbeiros vindos de Portugal, diante da escassez de médicos, remédios e hospitais, até mesmo os portugueses opulentos não hesitavam em adotar os tratamentos com ervas utilizados pelos indígenas e até mesmo alguns artifícios mágicos de cura trazidos pelos escravos africanos. Segundo Edler (2006, p.17) em maior escala, eram os Jesuítas que tomavam para si o papel de curadores e aplicavam os conhecimentos aprendidos com os físicos e cirurgiões nos precários hospitais da Santa Casa de Misericórdia, além disso, os jesuítas foram considerados os primeiros boticários do Brasil, pois se valiam dos conhecimentos indígenas e dos recursos naturais para produzir fármacos para o tratamento das doenças, como a “*triaga brasílica*, uma panacéia composta de elementos da flora nativa brasileira, que chegou a ser a segunda maior fonte de renda da Companhia de Jesus.”

A difusão da fé católica no Brasil provocou a determinação do altruísmo e da compaixão como princípios e fim das ações em saúde, e fez que com o cuidado humano ficasse durante muito tempo relegado aos religiosos e às mulheres da nobreza, cujas ações se destinavam à pura caridade ou ao reconhecimento social e, concentravam-se na oferta de abrigo e conforto, sem, no entanto, haver uma preocupação maior com a cura das enfermidades. Segundo Waldow (2001, p.53) no século XVI já se fizeram na algumas tentativas de institucionalizar o ensino das práticas básicas de saúde e, como as mulheres eram as responsáveis pela ajuda no trabalho de parto, “uma escola para parteiras foi aberta em Paris.”

No século XVII, na Europa, havia a aspiração filosófica a uma escola universal e a uma pedagogia realista, mas de maneira geral as escolas, que estava predominantemente na mão dos religiosos, continuavam ministrando um ensino conservador, nascia aí o dualismo

escolar com a formação de um tipo de escola para a elite nobre aburguesada e outra para o povo. Aranha (2009, p. 158) diz que ao olharmos algumas produções científicas desta época, como, por exemplo, a de Comênio, percebemos grande preocupação “com o método, a organização do conhecimento, o emprego racional do tempo de estudo, a noção de programa, o cuidado com o material didático e a valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem”. Estas são as preocupações que marcaram o nascimento da escola tradicional.

Enquanto que na Europa se acentuavam as contradições entre a pedagogia realista e o ensino conservador, um grande distanciamento entre a vida da metrópole europeia e a vida da colônia, permitiu que no Brasil do século XVII as missões fossem fortalecidas. Os jesuítas continuaram com o ensino conservador alheio à revolução intelectual do racionalismo cartesiano e do renascimento científico e a instrução para a erudição destinava-se à elite. Os segmentos subalternos preparavam-se para a sociedade, aprendendo os ofícios de forma informal, por meio da própria prática no trabalho.

Embora pensadores que viveram entre os séculos XVI e XVIII tenham influenciado toda a era moderna e a ciência tenha se desenvolvido enormemente, a área da saúde enfrentou, durante este tempo, uma grande crise. Pois, com a Reforma religiosa embora as práticas de saúde, nos mosteiros e conventos, fossem desenvolvidas pelos religiosos, nos hospitais e na comunidade, onde monges e religiosas católicas tinham sido expulsas o pessoal cuidador, era em sua maioria, formado por mulheres consideradas imorais e que não tinham nenhum tipo de formação. Além disso, a concepção de cuidado humano proveniente da doutrina católica como atividade altruísta e caridosa dificultou a criação das profissões farmacêutica e de enfermagem, ofícios que justamente pelo que foi exposto acima, passaram a ser considerados inferiores na era Moderna. (WALDOW, 2001)

A Idade Moderna originada a partir da Revolução Científica, que foi iniciada por Nicolau Copérnico, ao concluir que o Sol ocupava o centro do sistema planetário, então a Terra e o Homem não eram o centro do universo e, que teve importante contribuição de Galileu Galilei, ao introduzir a descrição matemática da natureza e a abordagem empírica como características predominantes do pensamento científico moderno, surgiu a visão do mundo-máquina e um novo método de investigação científica. (MORAES, 2000, p. 34)

Segundo Capra (1982, p.54) quando Descartes a partir do ponto fundamental de seu método, que é a dúvida, passou a duvidar do conhecimento tradicional, das suas percepções sensoriais e “até do fato de ter um corpo e, chegou finalmente a conclusão de que não podia duvidar da existência de si mesmo como pensador, afirmando ‘Penso, logo existo’,” remeteu a essência humana ao pensamento, que para ele estava separado do corpo.

A excessiva ênfase dada ao método cartesiano analítico de raciocínio levou à fragmentação do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, levou à atitude generalizada de reducionismo na ciência – a crença de que todos os fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes. CAPRA, (1982, p. 55)

De acordo com Moraes (2000, p.37) “quem complementou o pensamento de Descartes foi Isaac Newton, que deu realidade à visão mecanicista do mundo ao sintetizar os conhecimentos produzidos por Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Decartes.” Capra (1982, p.61) revela que para não contrariar a Igreja Newton assumiu como provável que Deus tivesse criado as partículas, a força entre elas e as leis do movimento e, que tudo isso funciona como uma máquina governada por leis imutáveis, pressupondo desta forma, a existência de um determinismo universal. Estava então construído o novo paradigma político, cultural, social e educacional da época, que também pode ser chamado de Paradigma newtoniano-cartesiano.

Este paradigma emergiu num período em que as contradições provocadas no processo de dismantelamento da ordem feudal e da ascensão da burguesia, ainda persistiam. Porém com o mercantilismo estabelecido, os comerciantes financiavam algumas das forças de repressão e dominação da monarquia absolutista, como o exército e a marinha e, os reis por sua vez concediam benefícios que permitissem cada vez maior acumulação de capital aos burgueses.

No início do século XVIII a burguesia enriquecida pelos resultados da Revolução Comercial ressentia-se do mercantilismo, que travava suas iniciativas de expansão e, também da alta tributação de impostos, com a Revolução Industrial e a mecanização das indústrias, que provocaram a alteração do panorama socioeconômico, a classe burguesa passou a reivindicar o poder em detrimento da nobreza, explodiram as revoluções burguesas e foi neste contexto que surgiram as idéias iluministas, que conferiram à razão humana poder de interpretação e organização do mundo. (ARANHA, 2009)

Segundo Severino (2006, p.625) o pensamento iluminista que se instaurava “sob o crescente impacto da constituição da sociedade burguesa e da formação dos estados como entidades políticas autônomas, foi marcado pela contradição entre a lei interior do espírito e a realidade concreta da vida política”. A instalação de um sistema sócio-econômico capitalista, ainda com pequeno desenvolvimento tecnológico, interessado sempre em maiores lucros, que dependiam diretamente da exploração natural e da força de trabalho humana, aliada, à mudança na imagem da natureza de organismo vivo para máquina derrubaram as restrições culturais e valorativas da Idade Média, que condiziam a imagem da Terra Mãe e com atitudes comportamentais ecológicas.

Todos os campos de discussão no século XVIII, contribuíram para a formação de uma nova visão de mundo, desvinculada da religião e com uma imagem dessacralizada da natureza, pois enquanto que a terra fosse viva e sensível, seria uma violação do comportamento ético humano levar a efeito atos destrutivos contra ela. Assim, no Século das Luzes, os indivíduos não se contentavam mais em contemplar a harmonia da natureza, queriam conhecê-la para dominá-la.

Moraes (2000) diz que a ciência ao trabalhar com o raciocínio indutivo e dedutivo, passou da observação dos fatos à criação de leis universais, fixas e imutáveis que regem os fenômenos. Deste determinismo universal surgiu um conhecimento utilitário e funcional, que deu origem à idéia de que para compreender o real, era preciso dominar e transformar o mundo, manipulá-lo pela técnica.

O iluminismo foi marcado na economia pelo liberalismo, que representava as aspirações burguesas de um Estado não-intervencionista. Na política, as idéias liberais opunham-se ao absolutismo e Rousseau retomando Locke promoveu numa perspectiva mais democrática a legitimidade do poder resultante do pacto entre indivíduos, ou seja, a legalidade do contrato social. Na moral, buscava-se a naturalização do comportamento humano, pois se considerava que o indivíduo nasce bom, mas é corrompido pela sociedade, que destrói sua liberdade.

No que diz respeito ao pensamento pedagógico iluminista, segundo as reflexões de Rousseau a educação não poderia continuar como fazia até o momento, educando para Deus ou para a vida em sociedade, para ele a educação deveria procurar a espontaneidade original, livre da escravidão dos hábitos exteriores, desta forma o ser humano integral seria educado para si mesmo, para viver de acordo com seus interesses individuais. A educação proposta por Rousseau recusava o intelectualismo, que leva ao ensino formal e livresco e abria portas para a valorização da experiência, dos sentimentos, da ‘razão sensível’. Aranha (2009, p.183) retomando Suchodolski, diz que as reflexões pedagógicas de Rousseau consistiram na “primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e da criação de perspectivas para a pedagogia da existência”.

Ainda segundo Aranha (2009, p.183) no movimento de crítica à educação conservadora, no período iluminista, se insere também o pensamento de Kant, “que embora não concebesse as normas e modelos conforme a própria existência concreta, também não admitia o ideal educativo do modelo tradicional, de imposição exterior ao indivíduo,” para Kant cabia à educação, desenvolver a faculdade da razão e formar o caráter moral. Segundo Severino (2006, p. 626):

Rousseau e Kant foram os mais significativos construtores iluministas no que se refere a uma pedagogia, de acordo com a qual, a formação humana, visada pela educação, passa necessariamente pela consideração natural do homem como ser social.

Nesta perspectiva, o aprimoramento ou a degradação da consciência, da liberdade moral e dos valores humanos, não dependem mais apenas da lei interior de sua vontade, mas também das leis exteriores da vida social.

Ainda, conforme o autor supracitado esta participação do elemento social na natureza intrínseca do modo de ser humano torna-se marca característica fundante da educação no século XIX, uma vez que no século XVIII estas concepções filosóficas não alcançaram diretamente as práticas educativas. Pois embora o projeto iluminista objetivasse tornar a escola leiga e função do Estado, Aranha (2009, p. 193) ressalta que:

No Brasil composto por uma aristocracia escravista, com a economia agroexportadora dependente e submetida à política colonial de exploração, persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito à poucos, já que os jesuítas direcionavam-se mais à dar instrução aos burgueses e às classes dirigentes e catequizar os índios.

Os filhos dos aristocratas que não estavam destinados a herdar suas terras eram mandados, nesta época, para a Europa para cursar o ensino superior e formar-se principalmente em medicina, direito ou engenharia. Pois, eram poucos os médicos e boticários que se propunham a vir morar no Brasil do século XVIII, principalmente pelas condições precárias de vida da colônia e pela ausência de uma clientela com recursos. Quando estes profissionais aqui chegavam, precisavam competir com jesuítas, curandeiros e pajés no desempenho da profissão, enfrentavam enormes dificuldades longe dos remédios europeus e, além disso, tendo aprendido medicina nas universidades européias, desconheciam totalmente a flora local e usavam muito pouco as plantas medicinais do país, diferentemente dos curandeiros africanos e pajés indígenas que as utilizavam de várias maneiras, sempre encarando o emprego destas plantas com um sentido mágico ou místico.

Assim, Edler (2006, p.18) explica que embora algumas teorias da época, supusessem existir, radicado em cada região, o antídoto das doenças do lugar, e portanto, autorizassem a assimilação da farmacopéia empírica popular, o caráter ritualista das práticas de saúde informais contribuíam para que estas fossem desprezadas como bárbaras pelos representantes da medicina oficial, que lutavam ferrenhamente contra os que praticavam curas informais, reclamando para si o controle do corpo doente, por meio do esvaziamento do sentido dos conhecimentos terapêuticos populares, racionalizados sob à luz do saber erudito.

No século XVIII a coroa voltou os olhos para o dinheiro proveniente da comercialização de fármacos e criou leis que regulamentavam o funcionamento das boticas

entendidas como estabelecimentos comerciais que deveriam pagar impostos. Segundo o Conselho Regional de Farmácia - RJ (2007) com a chegada da Família Real ao Brasil “em 1808, foi criada a Botica Militar, que viria a se tornar mais tarde o Laboratório Químico Farmacêutico do Exército e, em 1832 foram criados os cursos de farmácia ainda ligados às Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia.” Assim, Edler (2006, p.59) ressalta que os diplomas de farmácia eram expedidos pelas escolas de medicina, embora a população na época não associasse esses diplomas oficiais à eficiência terapêutica e, apesar das leis imperiais que determinavam a fiscalização sobre a comercialização de fármacos, “os remédios, até mesmo os ilegais, podiam ser comprados em casas de ferragens e produtos agrícolas.”

No entanto, em 1839 foi fundada a Escola de Farmácia de Ouro Preto, a primeira a se tornar autônoma em relação ao curso de Medicina, permitindo a oficialização da profissão de boticário e a exclusividade destes profissionais como proprietários de boticas, antes estendida também aos médicos. Os boticários, embora não tivessem formação de nível superior precisavam realizar estudos teóricos e exames práticos, além de praticar a profissão durante quatro anos sob a supervisão do mestre, que deveria atestar sua competência. (EDLER, 2006)

No que se refere à enfermagem no início do século XIX, as práticas de saúde com destaque especial às de enfermagem, ainda eram marcadas pelos ideais católicos de que o cuidado e a cura constituíam um ato de humildade consciente e, portanto um componente vital da caridade e compaixão cristã. Assim, o trabalho de enfermagem era, em sua maioria, realizado pelos religiosos católicos ou pelas mulheres consideradas a-morais e buscava a cura física pela cura dos males da alma. Em contrapartida, os conhecimentos médicos, em sua maioria, provenientes da prática nos hospitais militares, por decorrência das guerras, contribuíram para que o cuidado humano tivesse um foco mais concreto e passasse mais tarde a ser baseado apenas no tratamento de enfermidades do corpo físico.

Segundo Waldow (2001, p.53) foi neste período na Alemanha, que se iniciou o primeiro movimento para recuperar a enfermagem, com a liderança de um padre no instituto de Kaiserswerth, as diaconistas passavam por um processo de treinamento sobre as atividades de enfermagem com duração de três anos, que as habilitava tanto para a prática quanto para o ensino de enfermagem. Esta iniciativa foi marcada pela busca de valorização da enfermagem, mediante a elevação dos valores morais do pessoal de enfermagem, que acentuou ainda mais a relação autoritária professor-aluno. No ensino de enfermagem, a subserviência, a organização e o silêncio eram garantidos através da manutenção, pelo professor, de uma disciplina rigorosa e severa em sala de aula.

Estes comportamentos de subserviência, disciplina e capacidade organizativa eram altamente valorizados, como prerrogativas de eficiência no contexto da produção fabril. E para que se possa compreender a importância que tinham para as pessoas no século XIX é preciso lembrar que a retomada do ensino de enfermagem ocorreu em um período, cuja consolidação do poder burguês repercutiu na expansão capitalista, que buscando matéria-prima e mercado, deu início ao imperialismo colonialista.

Neste momento é que se começava a perceber o impacto da Revolução Industrial, que modificou profundamente as relações de produção, com o desenvolvimento do sistema fabril e a conseqüente divisão do trabalho. Na agricultura, os avanços no conhecimento científico permitiram o surgimento de novas técnicas de cultivo e novas formas de proteção das culturas contra pragas, ampliando a produtividade. Este incremento na produtividade agrícola e industrial desencadeou a necessidade de transporte destes produtos, levando a uma revolução nos meios de condução, com o surgimento dos navios à vapor e a construção de rodovias e ferrovias. Surgiram também novas fontes de energia como o petróleo e a eletricidade e acentuou-se o êxodo da população do campo para as cidades.

A urbanização e a industrialização criaram o fenômeno das crianças na rua e por extensão a necessidade de controlar o ‘corpo infantil’, para evitar os problemas sociais, que daí poderiam decorrer. Este fator aliado à necessidade de qualificação da mão-de-obra para as fábricas fez com que o Estado se esforçasse para oferecer escolas tanto no nível elementar, quanto no nível secundário e superior, as quais estavam voltadas para a educação gratuita dos pobres, que consistia em instrução técnica, enquanto que os ricos procuravam as escolas tradicionais religiosas em busca de uma formação clássica e propedêutica.

Lentamente os governos conseguiram intervir até mesmo na educação particular, criando os sistemas educativos nacionais, por meio de uma legislação educacional, que pretendia uniformizar o calendário escolar, o tempo, o currículo e os procedimentos pedagógicos. No entanto, neste processo de organização do sistema educacional a dicotomia, que destina à elite formação clássica propedêutica e reserva aos pobres e trabalhadores instrução técnica, não foi superada.

Pois, além de sofrer influência dos aspectos econômicos e sociais referidos acima o pensamento pedagógico, era influenciado pelas concepções filosóficas e científicas deste período. No século XIX as reflexões de Kant de que conhecer é um ato único, em que os dados empíricos, provenientes da experiência sensível, são organizados pelo sujeito por meio da razão e de uma estruturação lógica, independente da experiência, foram utilizadas por Comte, como bases teóricas do positivismo. (MOARES, 2000)

A filosofia positivista segundo Aranha (2009, p.205) exprime a exaltação provocada na época de seu surgimento pelo avanço da ciência moderna, que revolucionou o mundo com a tecnologia, assim, esta filosofia traz em seu bojo o cientifismo, visão reducionista sob a qual a ciência seria o único conhecimento válido. Desta forma, para os positivistas o método das ciências da natureza baseado na observação, experimentação e matematização, permite aos indivíduos descobrir as relações invariáveis entre os fenômenos, ou as suas leis e, portanto deveria ser estendido à todos os campos do saber e, como o comportamento humano é determinado, biológica, geográfica e historicamente, pelas mesmas relações invariáveis de causa e efeito que presidem as leis da natureza, o método positivista deveria ser adotado também em todas as atividades humanas.

De acordo com o pensamento positivo, os princípios de experimentação e quantificação definem o que é científico e, o conhecimento só é considerado relevante se for comprovado cientificamente. Esta visão fez com que até mesmo as ciências humanas, sociologia, psicologia e a própria pedagogia passassem a utilizar um método semelhante ao das ciências naturais para alcançar o rigor e a objetividade, determinados pelo positivismo como caráter de cientificidade.

Neste contexto, o ensino influenciado pelo paradigma newtoniano-cartesiano, objetivava oferecer um conhecimento científico, objetivo e comprovado. Para tanto a abordagem tradicional de ensino levou ao desenvolvimento de procedimentos metodológicos, que enfatizavam a memorização, cópia e a aquisição a-crítica de conhecimentos alheios, prontos e acabados. Dentro desta abordagem os conteúdos eram organizados de maneira fragmentada e tidos como inquestionáveis. A ação docente buscava a transmissão das informações, de forma que, os alunos pudessem repetir e reproduzir os modelos repassados. (BEHRENS, 2006b, p.19)

A abordagem tradicional permitiu o desenvolvimento de práticas de ensino, que enfatizavam o cumprimento de tarefas fragmentadas, fazendo com que os profissionais da saúde não vissem o paciente na sua totalidade. Assim, de acordo com o paradigma newtoniano-cartesiano, com o pensamento positivista, e com o modelo capitalista, o trabalho na saúde é direcionado para a realização de tarefas para o seu objeto, o paciente. E, no entanto, as qualidades do objeto (paciente) não são levadas em conta, pois não são consideradas importantes para o pensamento positivo. O alcance do positivismo na área da saúde pode ser compreendido a partir da afirmação de Carvalho (1972, p. 21) “não se avaliava a eficácia da assistência, mas, tão somente, a funcionalidade e o volume do trabalho executado”.

Como podemos perceber, assim como o pensamento pedagógico e suas práticas educativas, as concepções de saúde e as suas práticas decorrentes, também sofreram ao longo do século XIX a influência dos paradigmas vigentes. Segundo Capra (1982, p.57) Descartes comparou o ser humano a uma máquina, um relógio composto de rodas e molas, cujo corpo saudável é um relógio bem-feito e o corpo doente pode ser entendido como um relógio mal-fabricado, desta forma o papel dos profissionais da saúde é intervir física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um mecanismo específico constituinte do corpo. Este pensamento levou à uma visão reducionista do ser humano, ao estudo de partes fragmentadas do corpo humano, à centralização do cuidado nos aspectos físicos do corpo doente e, mais tarde, já no século XX, refletiu na intensa especialização dos profissionais da área da saúde.

A partir dos estudos de Virchow, Pasteur e Koch, quando a perspectiva da ciência biomédica se transferiu do estudo dos órgãos corporais e suas funções para o estudo das células e, finalmente, para o das moléculas e micróbios, os profissionais da saúde passaram a trabalhar com o conceito de etiologia específica, tornando cada vez mais difícil lidar com a interdependência corpo e mente. Desta forma, é possível entender que o dualismo mente-corpo, considerado uma criação cartesiana, na verdade não o é, pois como ressalta Capra (1982, p.120) “a partir de alguns sintomas físicos o próprio Descartes diagnosticava tensão emocional e receitava repouso e meditação, admitindo assim a interação entre corpo e mente e mostrando-se muito menos cartesiano que a maioria dos médicos atuais.”

O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, proveniente da interpretação do pensamento cartesiano, juntamente com a visão mundo-máquina reforçada pela física newtoniana, tiveram profundas repercussões no modo de pensar ocidental, na concepção de saúde e de doença e, por extensão no modo de organização do ensino e do trabalho na área da saúde. De acordo Capra (1982, p. 116) “a influência do paradigma newtoniano-cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica.”

A abordagem biomédica limita-se a compreender os mecanismos biológicos envolvidos numa doença, deixando de fora toda a gama de fatores não biológicos que influenciam a saúde e, desta forma apresenta sérias limitações para a promoção e manutenção da saúde. Embora seja fato que, mesmo no século XIX a abordagem biomédica tivesse um êxito limitado, neste período o conhecimento dos microorganismos e da sua capacidade de desenvolver doenças e causar infecção em ferimentos, permitiu o surgimento de métodos assépticos, que revolucionaram o campo da cirurgia. O avanço da tecnologia médica, como a

invenção de instrumentos de diagnóstico, como o estetoscópio e o esfignomamômetro, permitiram a localização e classificação das patologias e a transferência da atenção gradualmente do paciente para a doença ou caso clínico.

Capra (1982, p.123) relata que neste período “os hospitais foram transformados das medievais Casas de Misericórdia em centros de diagnóstico, terapia e ensino.” De acordo com Edler (2006) a necessidade de aprender os métodos de diagnóstico clínico, assim como, aprender a utilizar equipamentos, como o estetoscópio, fez com que se percebesse o inadequamento do ensino por meio de leituras e aulas teóricas e permitiu que os estudantes aprendessem diretamente na prática junto ao leito dos pacientes. Assim, centrou-se a formação médica no ambiente hospitalar.

Segundo Waldow (2001, p.54) “Florence Nightindale, durante a guerra da Criméia, conseguiu organizar o ambiente do hospital militar e reduzir em 40% as mortes.” A partir daí, criou o instituto Nightindale de ensino e passou a ter influência decisiva no ensino e na prática de enfermagem, principalmente quando seus esforços para a reorganização dos hospitais militares atingiram outros países e também os hospitais civis.

Para Waldow (2001) Florence Nightindale pretendia além de sistematizar o trabalho de enfermagem, promover a valorização da profissão e a moralização do pessoal de enfermagem, por meio de práticas de ensino e de saúde baseadas no autoritarismo, na disciplina, na organização, no servilismo e na docilidade. Porém, mesmo quando, a enfermagem passou a pautar-se em fortes preceitos morais, não se tornou uma profissão melhor conceituada e continuou a ser desempenhada, principalmente, por mulheres.

Segundo Silva (1986, p. 22) no século XIX “o trabalho da enfermeira não era desprestigiado por ser feminino, mas era feminino por ser desprestigiado”. Assim como ocorreu com o trabalho pedagógico no Brasil, que por falta de professorado idôneo, não atraído pela remuneração parca, acabou sendo desvalorizado e assumido predominantemente por mulheres, a partir da criação da Escola Normal da Província, em 1875, que preparava as moças para o desempenho adequado do papel de esposa e mãe e, também, as habilitava para lecionar nas escolas elementares, exercendo carreira do magistério.

Embora, na Europa, o século XIX tenha sido marcado pela tendência individualista, própria do liberalismo e sua noção excessivamente pragmática, foi também palco do surgimento dos movimentos sociais, inspirados nas idéias socialistas de Marx e Engels, por sua vez, preocupados com os fins sociais da educação, com o progresso e com a capacidade de transformação e, de mudanças educacionais inspiradas por pedagogos como Pestalozzi e Herbart, interessados na democratização do ensino e na educação integral.

Segundo Aranha (2009, p. 210) Pestalozzi defendia a extensão da educação a todos e reconhecia como função social do ensino a formação completa pela qual cada um é levado à plenitude de seu ser, para tanto o indivíduo precisa ser visto “como um todo, cujas partes devem ser cultivadas, uma vez que formam a unidade espírito-corção-mão correspondente às atividades conhecer-querer-agir”. Herbart também rejeitava a clássica doutrina das faculdades isoladas da alma, criticava os pedagogos que desvalorizavam a instrução e recriminava a educação tradicional por ensinar muita coisa inútil para a ação. Nas palavras de Aranha (2009, p.211) Herbart desenvolveu uma pedagogia social e ética com finalidade de formar o caráter moral por meio do esclarecimento da vontade, que se alcança pela instrução.

Neste período, na Europa, o Estado assumiu responsabilidade sobre a educação, dando maior atenção à educação elementar, em contrapartida no Brasil, a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos, que floresceu sob a influência da Revolução Francesa, carecia de respaldo político, econômico e técnico, resultando em uma situação bastante caótica no ensino elementar. O que não impediu, que numa demonstração clara do caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, o Estado na constituição de 1834 assumisse diretamente a responsabilidade sobre o ensino superior destinado à elite e atribuisse às províncias, com infinitamente menos recursos, a função de promover e regulamentar a educação das escolas elementares e secundárias dedicadas ao povo. (ARANHA, 2009)

Assim, num Brasil, cuja economia consolidava o modelo agrário-comercial com tentativas iniciais de industrialização, para Aranha (2009, p.233) “as contradições políticas e sociais provenientes do embate, entre os setores renovadores, que aspiravam aos ideais liberais e positivistas da burguesia européia e as forças retrógradas da tradição agrária escravocrata”, foram seladas por um governo desinteressado da educação popular e técnica, que privilegiou as profissões liberais destinadas à minoria, valorizando o ensino superior em detrimento dos demais níveis, elementar e técnico, sem falar da pequena possibilidade de instrução das mulheres, que contavam com pouquíssimas escolas básicas e eram excluídas do ensino superior.

Na área da saúde, as péssimas condições sanitárias do império determinavam toda a sorte de doenças, porém com o lento e crescente processo de urbanização, que já se fazia sentir em algumas cidades brasileiras na metade do século XIX e com o aumento da população nestes locais, caracterizados pelo trânsito de um grande número de viajantes, estas doenças comuns da época tiveram segundo Edler (2006) seu padrão alterado no período entre 1849 e 1855 com a irrupção simultânea das epidemias de cólera e febre amarela. A eclosão de ambas as epidemias e a propagação rápida e progressiva das doenças infecto-contagiosas,

trazidas pelos europeus e pelos escravos africanos, geraram uma imagem do Império como local insalubre e arriscado para o comércio.

Uma vez que ameaçava a expansão comercial brasileira, a questão ‘saúde’ passou a constituir um problema econômico-social e, assim, sob pressões externas, o governo, então, assumiu também a assistência à saúde. (CORENSP, 2005)

Foi neste contexto, que na década de 1880 ocorreram as reformas do ensino e da saúde pública, pois, de acordo com Edler (2006, p.61):

Apesar das limitações no campo da organização sanitária no final do século XIX, este período foi marcado pelo desenvolvimento do ensino e das pesquisas sobre a flora medicinal brasileira e pela elevação do status do farmacêutico, com a organização de uma elite profissional em torno de sociedades e periódicos científicos, cuja preocupação centrava-se no aprimoramento das instituições de ensino.

No final do Império, as reformas do ensino médico levantaram a bandeira do ensino experimental e sob a influência da patologia celular de Virchow uma medicina de laboratório se consolidava no horizonte da clínica. Com a criação dos laboratórios médicos e farmacêuticos, eram necessários mais profissionais farmacêuticos, o que favoreceu a criação da Escola Superior de Farmácia ligada ao Instituto farmacêutico do Rio de Janeiro. Para o ingresso no ensino superior de farmácia após 1884 se exigia conhecimentos de química, física e história natural e a Escola Superior facultava aos doutores em farmácia a possibilidade de organizar cursos livres sobre as disciplinas que faziam parte do ensino oficial, porém esta Escola só funcionou até 1887, tendo seu fechamento coincidido com a crise do Império.

Com a queda da monarquia em 1889, começou a Primeira República no Brasil, cujo governo representativo, federal e presidencial deu autonomia aos estados, iniciando a chamada política café-com-leite, caracterizada pela alternância de poder entre São Paulo e Minas Gerais. Segundo Galleguillos e Oliveira (2001, p. 80) foi neste panorama que “em 1890 com a promulgação do Decreto n.791, iniciou-se o ensino de enfermagem no Brasil, tendo como objetivo preparar enfermeiros e enfermeiras para trabalhar nos hospícios e hospitais civis e militares, nos moldes das escolas francesas.” De acordo com estas autoras o Hospital Nacional dos Alienados havia passado para controle direto do novo Governo Republicano e diante da necessidade da capacitação de pessoal para realizar os cuidados de enfermagem, foi criada a Escola Alfredo Pinto, dirigida por médicos, que também supervisionavam o ensino e foi criada ainda a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira para treinar socorristas voluntários.

A educação na Primeira República foi marcada pela recusa à linha tradicional humanista e pela criação de espaços escolares organizados para o acolhimento do ensino

seriado, num esforço de implantar a ‘ordem e o progresso’, mediante a promoção do respeito aos ditames higiênicos, necessários em um país de epidemias; a introdução do método positivista e; a disseminação do ideal republicano. No entanto, segundo Aranha (2009, p.298) para a consolidação do projeto político republicano “era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados.” Assim, na constituição republicana a educação secundária e superior, ficaram a cargo do governo federal e, o funcionamento e promoção da educação fundamental e profissional, foram reservados aos estados, reforçando o viés elitista característico da educação no Brasil e as disparidades entre os diferentes estados, já que os estados da região Sudeste possuíam maior força política e econômica.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, no Brasil, começou uma lenta mudança do modelo econômico agrário-exportador, sucedida por um surto industrial, que deu início à nacionalização da economia, com a redução das importações devido ao nascimento de uma burguesia industrial urbana e do aumento da classe operária, que sob influência anarquista passou a organizar sindicatos. A década de 1920 caracterizou-se como um período fértil de contestação devido à influência da Revolução Russa, da criação do partido comunista, das greves sindicais, das expressões culturais da Semana da Arte Moderna, às revoltas tenentistas, da Coluna Prestes e, de tantas outras manifestações, que demonstravam o descontentamento com a oligarquia dominante, fazendo críticas de ordem social e política.

Os protestos e críticas sociais e políticas não eram exclusividade brasileira, as décadas de 1920 e 1930 foram caracterizadas por fecundas discussões no campo político, cultural, social e educacional de todo o mundo. A produção pedagógica contemporânea sofreu forte influência da filosofia positivista e das ciências humanas, influenciadas por sua vez pelo método das ciências naturais.

A psicologia contribuiu enormemente para o pensamento pedagógico, principalmente no que se refere às teorias da aprendizagem. Mediante a autoridade da filosofia positivista, surgiu o behaviorismo norte-americano, tributário das descobertas de Pavlov sobre o mecanismo do reflexo condicionado. Para os behavioristas é importante o domínio sobre os aspectos exteriores do comportamento, capazes de serem submetidos ao controle e experimentação objetivos, tanto que Skinner acreditava na aprendizagem por meio de reflexos condicionados e criou a técnica da instrução programada, com o intuito de criar a máquina de ensinar. O behaviorismo está nos pressupostos da orientação tecnicista da educação.

Os psicólogos gestaltistas, por sua vez, criticavam a concepção associacionista e recusavam o exercício mecânico no processo de aprendizagem, afirmando segundo Aranha

(2009, p.260) que “de nada adiantam as memorizações por simples repetição, se não houver esforço do aluno para compreender a situação vivida em seus múltiplos aspectos.” Para a gestalt as experiências ricas é que levam o sujeito ao amadurecimento e à emergência de insights.

Baseadas também nas pesquisas científicas no campo da psicologia, medicina, biologia, lingüística, entre outras ciências, estão as teorias construtivistas, que buscavam caminhos que pudessem dar conta da complexidade do processo de conhecimento. Segundo Aranha (2009, p. 275) “do ponto de vista epistemológico para os construtivistas o conhecimento resulta de uma construção contínua, entremeada pela invenção e pela descoberta.” Desta forma, os construtivistas, dentre eles Piaget e Vygotsky, superaram a dicotomia entre o racionalismo herdado de Descartes e o empirismo legado inicialmente por Bacon e Locke, que marcaram o modernismo, admitindo que “o conhecimento é construído, não é inato, nem dado pelo objeto, mas antes se forma e se transforma pela interação de ambos.”

Assim, como a psicologia e as ciências naturais tiveram grande influência no campo educacional, as teorias de origem sociológica também marcaram profundamente o ideário pedagógico do século XX. O pensamento pedagógico socialista formou-se no seio do movimento popular e contribuiu para a compreensão da educação como instrumento de desenvolvimento da sociedade, quer para adaptar os cidadãos à participação produtiva nas atividades sociais, quer para discutir modos de recusa ao conformismo.

Assim, diante de uma pedagogia predominantemente intelectualista, idealista e individualista, Durkheim, já na virada do século XIX e início do século XX, dizia que a educação satisfaz antes de tudo os interesses da sociedade e, embora tenha criado uma concepção positivista e determinista, na qual a sociedade impõe os padrões educacionais, ele conseguiu acentuar o caráter social da educação. Esta visão da educação como ferramenta social, apoiada na dialética de Marx, possibilitou o incremento das teorias pedagógicas socialistas, de acordo com Aranha (2009) defendidas principalmente por Pistrak e Makarenko, que relacionam dialeticamente educação, sociedade e política e atribuem ao professor um papel militante ativo e à formação um caráter crítico, para estimular a práxis revolucionária.

Nesta perspectiva a escola deveria ser dinâmica, ativa e preparar para a ação, considerando-se que a educação para o trabalho real e não simbólico, é fundamental para a superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual. Assim, o trabalho como força engendradora do indivíduo e meio de produção e reprodução da existência, pressupõe que o

conjunto das relações sociais humanas se efetive com um mínimo de equidade e liberdade, o que exige a luta permanente contra a opressão. (SEVERINO, 2006)

Neste sentido, Aranha (2009, p. 268) ressalta que Gramsci corrobora esta visão da educação como importante meio de democratização da sociedade e reconhece “o valor do trabalho para a superação das dicotomias existentes entre o pensar e o fazer, entre a cultura erudita e a cultura popular.” Segundo Gadotti (1999) Gramsci defendia a escola unitária, centro de democratização, na qual os indivíduos se preparassem para as técnicas de seu tempo, sem deixar de lado a cultura geral, humanista, formativa.

No campo educacional a década de 1920 foi marcada também pelo surgimento da escola de Frankfurt em 1923, que é responsável pela formulação da teoria crítica da sociedade, segundo a qual a ética e a política perderam a densidade em decorrência da hipertrofia do racional puro, que exorcizou o corpo e desencantou o mundo. (SEVERINO, 2006). Segundo Aranha (2009, p. 272) para os frankfurtianos, em especial Adorno e Horkheimer, “os ideais da razão emancipadora sonhados pelos iluministas foram deturpados pela sociedade, em que ciência e tecnologia encontram-se a serviço do capital e em que se procede a dominação da natureza e do ser humano para fins lucrativos.” Assim, a escola de Frankfurt propõe uma educação crítica, que permitisse superar a razão meramente instrumental e colocar a razão a serviço da emancipação humana, formando indivíduos autônomos e conscientes.

Outra importante corrente de pensamento pedagógico no início do século XX foi o pragmatismo, que surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra e, se opunha à educação intelectualista, idealista e individualista deste período, privilegiando a prática e a experiência, uma vez que considerava verdadeiro somente aqueles conhecimentos úteis, tanto para a satisfação das necessidades materiais, quanto para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Nesta linha de pensamento se insere a de Dewey, que segundo Aranha (2009, p.262) considera o conhecimento não como um fim em si mesmo, mas sim “voltado para a experiência, assim as hipóteses são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação e tem valor instrumental para resolver problemas colocados pela experiência humana.” Este pedagogo fez severas críticas a pedagogia tradicional, principalmente ao intelectualismo e à memorização e, adotando a noção central de experiência, propunha o esforço e a disciplina como produtos dos reais interesses dos alunos, os quais o educador deveria descobrir para que “a experiência pudesse adquirir valor educativo, não se reduzindo à artificialismo inócuo.”

Acreditando ser a democracia uma forma de vida, possibilitada pelos significados coletivos criados constantemente pela educação, Dewey objetivava um ensino que preparasse o aluno para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e o cidadão para a vida democrática, sendo assim, acabou reforçando a adaptação do aluno à sociedade como ela é e, de certo modo, representando os ideais liberais, sem colocar em xeque a ideologia burguesa. De qualquer forma, apesar da valorização das ciências experimentais e da influência da ideologia positivista e capitalista, a pedagogia de Dewey foi extremamente importante pela oposição a escola tradicional, pela riqueza de aspectos inovadores e pela íntima relação entre teoria e prática, ainda que, por ter atribuído à educação a função de equalizar as oportunidades, tenha fundado uma noção de que a educação seria a responsável pela equidade e igualdade, da qual decorreu o otimismo pedagógico da Escola Nova. (ARANHA, 2009)

Segundo Gadoti (1999) o pensamento pedagógico da Escola Nova representou um vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola burguesa, uma vez que defendia a renovação na pesquisa pedagógica e a busca de referenciais filosóficos e científicos que subsidiassem uma prática educativa mais eficaz. O ideal escolanovista pretendia uma educação ativista, com atenção à formação do cidadão e, portanto, estimulava a socialização dos estudantes, mas empenhava-se também em desenvolver a individualidade, a autonomia permitindo ao educando aprender por si mesmo e aprender fazendo.

Este processo de educação precisava de métodos ativos e criativos, centrados no aluno, assim os métodos de ensino significaram o maior avanço da Escola Nova. Neste enfoque, segundo Behrens (2005) Montessori, pretendendo a individualização do ensino, estimulava a livre atividade do educando e considerava papel do professor, dirigir as atividades, respeitando o ritmo de cada um e facilitando a interação do grupo. Montessori dava importância ao ambiente de aprendizagem e desenvolveu um rico e abundante material didático.

Um dos principais exemplos do avanço relativo aos métodos alcançado pela escola Nova é o método de projetos de Kilpatrick, que classificava os projetos em produção de consumo, resolução de problemas e aperfeiçoamento de técnicas. Outro exemplo de método escolanovista, com enfoque globalizante, são os centros de interesse de Delcroy, que segundo Zabala (2002, p. 197) “partem de um núcleo temático motivador para os alunos e, seguindo os processos de observação, associação e expressão, integram conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.” De fato, a Escola Nova contribuiu enormemente para o enriquecimento e a discussão dos métodos pedagógicos e segundo Aranha (2009, p.265) “estimulou fortemente

as primeiras reflexões mais sistemáticas em pedagogia no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930.”

No campo da saúde, a década de 1920 foi marcada pela intensa preocupação com os crescentes problemas sanitários do país. Assim, segundo Galleguillos e Oliveira (2001, p. 81) já em 1920 foi criado com caráter emergencial o “curso de visitadoras sanitárias, cujas atividades são as raízes da Enfermagem em Saúde Coletiva.” No entanto, estas autoras ressaltam que oficialmente se considera a introdução da Moderna Enfermagem no Brasil em 1923, “mediante a organização do serviço de enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), então dirigido por Carlos Chagas.”

Para Cordoni e Paulus (2006, p. 14) na Primeira República a assistência à saúde ofertada pelo Estado limitava-se às ações de saneamento e combate às endemias. “É também dessa época, o surgimento e desenvolvimento do chamado ‘sanitarismo campanhista’, fortemente presente até o final da década de 1940,” cujas campanhas visavam ao combate de endemias, de modo que se pudesse garantir condições adequadas de saúde para os trabalhadores empregados na produção e na exportação, oriundas do modelo econômico agrário-exportador.

No entanto, de acordo com os autores supracitados, progressivamente, o Estado brasileiro foi acentuando sua intervenção no setor saúde e, após a segunda guerra mundial, passou a assumir obrigações financeiras no que se referia à assistência à saúde da população. Neste momento se fazia importante controlar as epidemias para fortalecer e possibilitar as atividades comerciais e industriais urbanas e também controlar os fervilhantes movimentos populares, apoiados pela elite cultural e burguesa, que marcavam a década de 1920. Então, “em 1923 surgiu a previdência Social com a criação das Caps - Caixas de Aposentadoria e Pensão, que eram organizadas pelas empresas e ofereciam assistência médica, medicamentos, aposentadorias e pensões.” (CORDONI e PAULUS, 2006, p. 14)

No mesmo ano foi fundada uma escola de enfermagem, ligada ao Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) e dirigida pelas enfermeiras da Fundação Rockefeller, enviadas ao Brasil, também, com o intuito de organizar o serviço de enfermagem de saúde pública. Nesta escola, que de acordo com Galleguillos e Oliveira (2001, p. 81) “em 1926 passou a ser designada Escola de Enfermagem Anna Nery e, em 1931, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, o ensino de Enfermagem foi sistematizado e caracterizava-se por uma formação de nível superior, com exigências para o ingresso e programas direcionados para o trabalho de enfermagem em instituições hospitalares, atendendo a medicina curativa e hospitalar.

Estes programas além de estarem imersos numa visão dicotômica de teoria e prática, ainda estavam impregnados por uma visão fragmentada de saúde. Segundo as autoras acima (p.81) “somente 11% das disciplinas que compunham o currículo teórico na Escola Anna Nery eram voltadas à Saúde Pública e as disciplinas de estágio eram quase todas realizadas nos hospitais,” como até hoje acontece na maioria dos cursos de Enfermagem. Como o programa de ensino desta escola serviu de base para todas as outras que a sucederam, reproduziu-se de forma hegemônica o currículo e os moldes norte-americanos, embora a enfermagem brasileira tenha se institucionalizado num projeto que se pretendia voltado para o coletivo.

A despreocupação do governo brasileiro durante a Primeira República com a saúde individual dos indivíduos, a interferência do Estado prioritariamente através de campanhas de saúde pública, restrita aos setores ligados ao modelo econômico exportador e o direcionamento do atendimento médico à oligarquia rural, refletiram neste período, na atribuição de uma maior importância ao papel do farmacêutico, que respondia às ausências do Estado, por meio da pesquisa, da produção, da comercialização e da orientação do uso do medicamento, e estabelecia, desta maneira, uma relação intrínseca de poder com os indivíduos e com a comunidade. Em função disto o ensino ministrado nos cursos de farmácia no início do século, era voltado para esta prática profissional de atenção à saúde individual do cidadão.

No entanto as exigências da formação e do perfil profissional de enfermeiros e farmacêuticos começaram a modificar-se a partir das mudanças ocorridas nos processos produtivos e na própria conformação econômica e social brasileira. Os protestos sindicais, culturais e políticos dos anos 20, incentivados pela burguesia urbana, em conflito com o conservadorismo oligárquico agrário e, portanto, desejosa de mudanças políticas e econômicas, culminaram, após a quebra da Bolsa de Nova York em 1929 e a conseqüente crise cafeeira, na Revolução de 1930.

O contexto sócio-econômico pós-depressão de 1929, gerou um clima de insatisfação e insegurança, que permitiu a expansão de ideologias de extrema direita e a constituição de ditaduras em diversos países. No Brasil, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório em 1930 e com o Golpe do Estado Novo em 1937 permaneceu no poder até 1945. Segundo Aranha (2009, p.295) “sob influência das doutrinas totalitárias européias, Getúlio controlava a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado e manipulava a opinião pública pela propaganda do governo,” que na verdade passou a exercer forte controle estatal, sobre a sociedade e a

economia, imprimindo crescimento às indústrias brasileiras, criando indústrias de base como as siderúrgicas e, promovendo a substituição dos produtos importados pelos nacionais.

Na década de 1930 a transição da sociedade oligárquica para a urbana industrial, redefiniu as estruturas de poder e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substanciais na educação. Esta década foi palco de férteis discussões sobre educação e pedagogia, nas quais os conservadores, representados pelos católicos, defendiam a pedagogia tradicional influenciada por Herbart e os liberais democráticos eram simpatizantes da Escola Nova.

Este período foi marcado pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e pela criação do Ministério da Educação e da Saúde. O otimismo pedagógico possibilitou a geração do primeiro sistema nacional de ensino e a implantação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, além de ter repercutido no empenho do estado de transformar as faculdades isoladas em universidades. Assim, de acordo com Aranha (2009, p. 306) “os decretos de Francisco Campos imprimiram nova orientação, tendo em vista maior autonomia didática e administrativa, ênfase na pesquisa, na difusão da cultura e, ainda no benefício da comunidade.” A constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis e, regulamentou as formas de financiamento, com cotas fixas para a federação, os estados e municípios, estipulando ainda as competências de cada um dos respectivos planos administrativos, sem, no entanto, acolher a maioria das reivindicações dos Pioneiros da Escola Nova.

Segundo Cordoni e Paulus (2006, p.14) em 1930, sob a atuação do Ministério da Educação e Saúde as atenções do governo até então, voltadas às ações de caráter coletivo, deslocam-se para a assistência médica individual. Durante o Governo provisório de Vargas surgiram os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAP) de grande porte, que abrangiam os trabalhadores agrupados por ramos de atividade. Assim, o modelo inicial da assistência médica nos mesmos moldes do seguro social norte-americano, não era universal e baseava-se nos vínculos trabalhistas, conferindo direito aos benefícios somente aos trabalhadores que contribuía para a Previdência.

Quanto aos tratamentos ofertados pelo sistema de saúde, já na década de 1930 pode-se perceber um progressivo distanciamento tecnológico entre os laboratórios farmacêuticos internacionais, caracterizados por um alto conteúdo tecnológico agregado e, a incipiente indústria farmacêutica brasileira, com uma capacidade de investimento científico e tecnológico muito reduzida e, que por isso mesmo, manipulava no laboratório artesanal da

farmácia, produtos sem a confiabilidade científica conferida pelo paradigma mecanicista, que já havia começado a estender seus domínios, através do positivismo sobre a medicina ocidental. (SANTOS, 1999)

A partir desta realidade, em que o farmacêutico foi posto de lado, pelos objetivos comerciais da indústria farmacêutica estrangeira, perdeu o domínio sobre o conhecimento específico da área e a sua influencia sobre as diretrizes a serem implementadas neste segmento comercial e industrial, o ensino na área de farmácia foi redefinido para atender ao novo contexto. Ou seja, eram necessários profissionais para atender ao mercado de trabalho e ainda, de preferência que não questionassem o novo modelo de desenvolvimento farmacêutico proposto. Assim, Santos (1999, p.40) ressalta que:

As disciplinas que eram as principais na definição do perfil de formação do profissional, como a farmacotécnica e a farmacognosia entre outras, passaram progressivamente a ser marginalizadas e a interação que os farmacêuticos tinham com as pessoas e a comunidade foram assumindo lentamente um enfoque muito mais comercial que de agente de saúde.

Podemos dizer que na década de 1930 a aceção de que o que vinha do exterior, tanto no que se refere aos produtos, quanto no que se refere às idéias e políticas, tinha maior respaldo científico e tecnológico, do que aquilo que se produzia no próprio país, modificou os rumos da profissão farmacêutica e do trabalho de enfermagem no Brasil. Pois, neste período, segundo Galleguillos e Oliveira (2001, p.82) o exercício da enfermagem no país, que se pretendia vinculado à saúde pública, caracterizou-se definitivamente como voltado para o modelo de assistência hospitalar. Este modelo evidenciava-se na formação das enfermeiras, “cuja ênfase na base clínica, fica clara pelo fato de que mais de 90% do ensino prático era realizado em hospitais e pelo fato de que houve no ensino aumento significativo de disciplinas relacionadas ao atendimento do indivíduo,” comprovando novamente a predominância do modelo biomédico e voltado ao cuidado do corpo individual.

Com o Golpe do Estado Novo e a promulgação da constituição de 1937, que absorveu parte da legislação anterior, a educação sofreu algumas modificações relativas às políticas, no entanto na prática, embora o país tenha passado a investir na expansão da escolarização, empenhando-se em incorporar um contingente cada vez maior de pessoas na escola as mudanças não foram tão grandes.

Em pleno processo de industrialização os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo de desenvolvimento tecnológico e industrial, embora a lei do ensino secundário tenha previsto a sua reestruturação, se manteve a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, que era procurado pelas camadas médias

da população, em busca de ascensão social, em detrimento dos cursos profissionalizantes mantidos pelo sistema oficial.

Em contrapartida o ensino profissionalizante a cargo das indústrias e dos sindicatos, que eram obrigados a oferecer escolas de aprendizagem aos filhos dos seus funcionários, teve êxito, principalmente entre as camadas mais pobres da população, desejosas de profissionalização e, que ainda por cima, eram pagas para aprender, neste empreendimento particular paralelo, formado pelo Senai em 1942 e, mais tarde, em 1946, também pelo Senac. (ARANHA, 2009)

Observando os acontecimentos deste período histórico, percebemos claramente o fato de que antes mesmo de consolidar-se na prática educativa das instituições de ensino, o ideal da Escola Nova fracassou, seja pela minimização do papel do professor; pela exacerbação não-diretiva que levou à preocupação excessiva com o psicológico, intensificando o individualismo; seja pelo descuido no que se refere à transmissão de conteúdos; seja por seu caráter ingênuo, que atribuía a esperança de democratização da sociedade à ampliação das oportunidades de escolarização.

É preciso reconhecer, no entanto, que apesar do Estado Novo ter promovido uma educação a-crítica, voltada para os interesses da classe hegemônica, ou seja, para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, neste período ocorreu uma das maiores ampliações educacionais da história do país, em todos os níveis de ensino.

E, ainda, não se pode perder de vista, que num contexto mais amplo, na primeira metade do século XX o capitalismo selvagem foi legitimado pela expansão do pensamento positivista, que adotou uma concepção de determinismo biológico, histórico e geográfico, segundo a qual o indivíduo é sempre determinado por aspectos alheios à ele e, portanto, tem pouco poder ou responsabilidade na modificação destes determinantes, externos e maiores do que ele próprio. E também, legitimou-se pela influência das interpretações dos conceitos de Darwin sobre a evolução, como a sobrevivência do mais apto, a lei do mais forte e a decorrente competição dos indivíduos e das espécies pela sobrevivência, que refletiram nas leis de mercado, que por sua vez configuraram um sistema sócioeconômico promotor do individualismo, da competitividade e da produtividade, cada vez maiores entre os seres humanos, como se estes fossem máquinas de trabalho.

Assim, o período da república populista, iniciado com a queda da ditadura de Vargas em 1945, foi marcado no Brasil por sérias contradições entre a ideologia política e o modelo econômico. Por um lado o nacionalismo populista, buscava a identidade do povo brasileiro e

sua independência e, de outro cedia à internacionalização da economia, submetendo-se ao controle estrangeiro.

Desta forma, sob influência internacional, na década de 1950, ocorreu a introdução de alta tecnologia no ambiente hospitalar, que juntamente com o crescimento das indústrias farmacêuticas internacionais, tiveram forte impacto no trabalho e na educação em saúde. De acordo com Waldow (2001) a necessidade de lidar com eficiência com o aparato tecnológico cada vez mais complexo e de administrar corretamente tratamentos sofisticados e novos medicamentos, tornaram as ações de enfermagem e farmácia mais complexas e cada vez mais distantes do cuidado humano.

Na conjuntura brasileira da época, profundamente influenciada pelo paradigma newtoniano cartesiano, os esforços para a redemocratização do país e, em especial da educação, por quase quinze anos não saíram do papel. Em 1946 o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), envolveu o debate entre as congregações religiosas, proprietárias da maioria das escolas particulares, que defendiam o slogan da liberdade de ensino e os educadores escolanovistas, que defendiam a escola pública gratuita. Embora o anteprojeto fosse avançado para a época de sua concepção, quando a LDB foi promulgada em 1961 estava obsoleta, e apesar do desalento dos intelectuais que pretendiam um projeto mais democrático a década de 1960 caracterizou-se por uma profunda efervescência ideológica e pela ação efetiva de diversos movimentos para a educação, a promoção da cultura e a conscientização política popular. (ARANHA, 2009)

No entanto, em 1964, o golpe militar, desativou estes movimentos de conscientização popular e sufocou as iniciativas pedagógicas, que visavam despertar o espírito crítico e criador dos alunos, levando-os a pesquisar e a não aceitar passivamente as informações recebidas, uma vez que estas, não poderiam mesmo ser toleradas por um regime comprovadamente autoritário. Segundo Aranha (2009, p.314):

O regime militar liquidou de vez com o nacional-desenvolvimentismo, optando por aproveitar o capital estrangeiro para a 'recuperação' econômica, baseada num modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao 'arrocho salarial'.

A consolidação de um governo autoritário como o militar, repercutiu diretamente na radicalização do movimento estudantil, sob reflexos também da revolta estudantil de Paris em 1968, que buscava novamente o poder de participação e crítica, perdido em decorrência do terrorismo instaurado nas universidades pelos militares. A ditadura se impôs violenta e durante a repressão ocorreram exílios, assassinatos, 'desaparecimentos' e 'suicídios'.

Neste período a sociedade industrial, caracterizada pelos modos de produção em massa, reforçou a marca do paradigma tradicional na educação, que enquanto política pública e social articulou-se ao projeto de sociedade em curso ou, melhor dizendo, que queria se implantar, sendo na verdade idealizada e implementada pelas forças hegemônicas que formavam ou estavam junto ao Estado. Segundo Aranha (2009, p.316):

Em 1966 vieram a público os acordos estabelecidos antes de 1964 entre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e a Usaid (Agência de Desenvolvimento Internacional dos estados Unidos), da qual o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a reforma da educação.

Assim, a autora acrescenta (p.316) que no campo educacional, o período correspondente à ditadura militar foi marcado por uma “reforma autoritária, vertical e domesticadora, que visava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina.” Desta forma, os militares tentaram aplicar nas escolas um modelo empresarial, cujo objetivo era formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e, por meio da educação cívica suprimir a formação crítica e política dos estudantes.

Para tanto foi adotada a tendência tecnicista, cujos pressupostos teóricos podem ser encontrados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista, que valorizam a ciência objetiva, passível de verificação, por meio da observação e da experimentação. Na educação o ensino tecnicista busca desenvolver habilidades e mudanças comportamentais através do treinamento apoiado nas técnicas behavioristas de condicionamento e nos recursos da tecnologia pedagógica. (BEHRENS, 2005)

Segundo Santos (1999) o tecnicismo no Brasil foi ainda influenciado pela visão taylorista, que separa concepção de execução e, por conseqüência, acentua a dicotomia entre pensar e fazer. Assim o ensino propedêutico destinado à elite forma os líderes responsáveis pelo planejamento e o ensino tecnicista destinado aos operários, treina os indivíduos para a realização de tarefas fragmentadas, concebidas pelas cabeças pensantes. Outra corrente de pensamento que influenciou a tendência tecnicista aplicada à educação foi a Teoria do Capital Humano, que atribui à educação um valor econômico, na medida em que, enfatiza a sua função técnica, considerando as escolas empresas especializadas em produzir instrução, mensura o valor humano com base no grau de instrução e relativiza os investimentos do sujeito em educação à sua possibilidade de ascensão econômica e social.

Desta forma, a educação imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, caracterizou-se por uma pedagogia tecnicista, que de acordo com Saviani (1984, p. 16) buscou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma

organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência e produtividade.” Assim, enquanto o paradigma moderno legitimava as aspirações da sociedade industrial, esta o reforçava, exigindo uma prática pedagógica, semelhante à produção de uma fábrica, em que os alunos obedeciam aos comandos do professor e passivamente tornavam-se exímios copiadores.

É claro que esta concepção pedagógica consolidou-se no bojo das políticas públicas educacionais introduzidas pelos militares e, orientadas por Agências laterais. Em 1968 o governo militar iniciou reformas no ensino superior, que abrangeram a extinção da cátedra; a criação e unificação dos vestibulares seletivos, para ‘resolver’ o problema dos excedentes dos exames vestibulares; a aglutinação das faculdades em universidades para concentrar recursos materiais e humanos, reduzindo custos e aumentando a eficácia; a instituição dos cursos básicos nas universidades para suprir as deficiências do segundo grau; a criação dos programas de pós-graduação seguindo o princípio da continuidade dos estudos e do aumento do capital humano; a instituição de cursos de curta duração para atender rapidamente à demanda por mão-de-obra; a criação dos departamentos na universidade e o estabelecimento do sistema de créditos para romper a interação constante entre grupos estáveis e atenuar a politização e a força política crescente dos estudantes e professores. (ARANHA, 2009)

Galleguillos e Oliveira (2001, p.82) trazem contribuições sobre o ensino de enfermagem neste período. Segundo as autoras “o parecer CFE n.271/62 fixou o primeiro currículo mínimo para os cursos de enfermagem com duração de três anos e com a manutenção das disciplinas relacionadas às clínicas especializadas, de caráter curativo” e conseqüente supressão das disciplinas voltadas à saúde coletiva, até mesmo a disciplina Saúde Pública já não era obrigatória, mas sim facultativa como conteúdo de especialização. Em 1968 a preocupação com a necessidade dos estudantes de trabalhar e a possibilidade de evadirem dos cursos, serviu de justificativa para a redução da carga horária prática de campo, à semelhança das atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação em Enfermagem.

Desta forma, o currículo mínimo de enfermagem foi reformulado em 1972, por meio do parecer CFE n.163/72, criando as habilitações em Saúde Pública, Enfermagem Médico-cirúrgica e Obstetrícia, para serem cursadas de forma optativa e enfatizando a necessidade de especialização dos enfermeiros, para que pudessem dominar cada vez mais as técnicas avançadas em saúde, em razão da evolução científica, uma vez que a profissão médica passara a necessitar de uma enfermagem especializada para juntas atuarem na assistência curativa. Contudo, para diminuir o ônus ao sistema de ensino, decorrente desta necessidade maior de especialização, esta se dava durante a graduação, prejudicando a formação mais geral.

As modificações feitas nos currículos de Enfermagem, assim, como as mudanças nos currículos de Farmácia, ocorreram na visão de Germano (1985) em consonância com o capitalismo favorável ao consumo desmedido de medicamentos e a necessidade de equipamentos médico-cirúrgicos, considerados fundamentais às empresas de saúde. Assim a preocupação exclusiva com o atendimento dos interesses corporativos, significou a implementação de um ensino, que seguia uma visão utilitarista da formação profissional, guiado para a conquista de espaços no mercado de trabalho, definidos por sua vez, pelo incremento industrial e pelo desenvolvimento médico-hospitalar, que demandavam respectivamente, profissionais que desempenhassem funções na área de medicamentos e alimentos e na área de diagnósticos e exames clínico-laboratoriais.

No que se refere ao ensino de farmácia, Santos (1999) ressalta que no primeiro currículo mínimo implementado em 1962, substituiu-se a ênfase ao farmacêutico e, em consequência, as disciplinas que dariam importância aos adjetivos deste, pelas disciplinas voltadas à formação do bioquímico voltado para o laboratório de análises clínicas. Com isso este currículo acentuou ainda mais a fragmentação, que já vinha ocorrendo de maneira extra-oficial, dos conteúdos considerados importantes para a formação farmacêutica.

Em 1969 sob a égide da reforma universitária, os preceitos contidos no acordo MEC/USAID, atendidos pela Lei 5.540, de 28/11/1968, foram mantidos na Resolução 04/69 que estabeleceu o segundo currículo mínimo de Farmácia, justificado pelas mudanças na profissão farmacêutica, decorrentes da expansão da indústria e da visão da farmácia como estabelecimento comercial com um artesanato técnico em involução.

Esta resolução de 1969 agravou a fragmentação dos conteúdos de formação, na medida em que reestruturou os cursos, criando as habilitações como Farmacêutico, Farmacêutico-industrial e Farmacêutico-bioquímico. Segundo Santos (1999, p.86):

Isto manteve o estilo de formação com característica amplamente informativa e com competência relativa, tanto do ponto de vista técnico como político, fazendo com que o farmacêutico perdesse toda a sua dimensão social de um profissional da área da saúde que (...) não atende à sociedade.

A crescente subordinação do ensino e da atuação profissional, à divisão técnica e social do trabalho, não são prerrogativas apenas da área da saúde, esta subordinação se estendeu também aos níveis de ensino elementar e profissionalizante. Pois, além da reforma universitária, os militares realizaram ainda reformas no ensino de primeiro e segundo grau, unindo o primário e o ginásio, suprimindo os exames de admissão e integrando o secundário e o técnico, garantindo assim a continuidade de uma série para outra até o término do segundo grau e o caráter de terminalidade, pelo qual o aluno teria uma profissão ao acabar o ensino

secundário. Reestruturaram ainda o curso supletivo e criaram o Mobral, para minimizar o problema dos altos índices de analfabetismo. (ARANHA, 2009)

Estas reformas educacionais aparentemente tiveram vantagens no que se refere a superação da seletividade com a eliminação do dualismo escolar, a extensão da obrigatoriedade do primeiro grau, a profissionalização de nível médio para todos e a integração do sistema educacional do primário ao superior. No entanto, também pela falta de recursos e estrutura, a qualidade do ensino caiu, a profissionalização não ocorreu, mas sim a formação de mão-de-obra desqualificada e barata, que aumentaram nossa dependência em relação aos países desenvolvidos, o senso crítico e a consciência política dos indivíduos foram reprimidos e o caráter seletivo do ensino foi até acentuado, uma vez que nas escolas particulares destinadas à elite o ensino continuou propedêutico, conferindo aos alunos ricos maiores chances de ocupar as racionadas vagas das melhores universidades. Segundo Aranha (2009, p.320):

As reformas educacionais no período da ditadura tinham caráter político e tecnocrático, em que os valores de eficiência e de produtividade se sobrepunham aos pedagógicos (...) e a alegada neutralidade técnica, na verdade camuflava e fortalecia estruturas de poder, substituindo a participação democrática pela decisão de poucos.

Como podemos perceber a educação foi profundamente afetada pelos conhecimentos científicos que fundamentam o paradigma capitalista, e justamente por isso, as décadas de 1960 e 1970 foram também marcadas por uma enorme quantidade de teorias pedagógicas críticas. Dentre elas destacam-se as teorias crítico-reprodutivistas, que analisavam os efeitos da sociedade dividida em classes sobre a educação, considerando esta última, condicionada de tal forma pela sociedade sectária, que em vez de democratizar, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o *status quo*.

Os principais representantes crítico-reprodutivistas são Bordieu e Passeron - com a sua noção de violência simbólica, segundo a qual o ensino institucionalizado e burocratizado permite uma ação pedagógica autoritária, que impõe e dissemina a cultura dominante a todos os segmentos sociais - e Althusser - com a visão de que a ideologia dominante é universalizada e assimilada pelos diversos estratos sociais, por meio da violência (exército, política, tribunais, prisões, etc.) e, principalmente, por meio de instituições da sociedade civil, que constituem os aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles a escola, que desempenha o papel de inculcar a ideologia e impedir a real igualdade, reproduzindo a divisão social. (ARANHA, 2009)

No final da década de 1970 a comunidade universitária começa a entrar em contato com as teorias educacionais mais progressistas, levando muitos docentes a questionar as práticas desenvolvidas até então e, finalmente, transformá-las. A extensa literatura crítica produzida a respeito dos períodos anteriores, na década de 1980, diagnosticou seqüelas profundas na universidade e nos profissionais por ela formados. Segundo Santos (1999) adotando concepções progressistas em educação as principais correntes do pensamento pedagógico brasileiro, que se pronunciaram neste período, com um viés declaradamente emancipatório, enfatizavam as estreitas ligações do processo de criação, seleção e organização dos currículos escolares com a dinâmica da produção e reprodução social.

Neste contexto, foram importantes as contribuições de Bernstein para a compreensão sociológica das relações entre poder, significados e consciência; as análises de Giroux, que a partir do método dialético, procurou redefinir a importância do poder da ideologia e da cultura para a compreensão das relações complexas entre escolarização e a sociedade dominante, construindo as bases de uma pedagogia radical neomarxista; e Habermas, que defendia uma teoria pedagógica comunicativa, crítica e politicamente engajada. (Gadotti, 1999)

Faziam parte do movimento crítico da educação no Brasil a teoria pedagógica progressista de Freire e a pedagogia histórico-crítica de Saviani, Libâneo e Mello. Na concepção de Freire as teorias críticas em educação deveriam subsidiar a ação política dos educadores na luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino nas camadas populares, por meio de uma prática pedagógica democrática e emancipadora. Na visão de Saviani o poder transformador da educação relaciona-se diretamente com a consciência e compreensão que os agentes ativos têm sobre a prática social e às condições sociais, culturais e econômicas concretas em que a prática educativa se realiza, sendo assim, a educação não transforma direta e imediatamente a prática social, mas os processos pedagógicos devem contribuir para que a educação esteja sempre a serviço da transformação.

Em consonância com os movimentos sociais que integravam o projeto mais geral de redemocratização da sociedade brasileira em 1980, também na área da saúde evidenciou-se a necessidade de uma ampla reforma intelectual, moral e política na prática profissional, que tinha como propósito aliar os serviços de saúde ao projeto da Reforma Sanitária, comprometido com mudanças nas condições de vida das populações mais necessitadas. Assim, se fazia necessário dar prioridade à redefinição da política de formação e, conseqüentemente, do trabalho da enfermagem e farmácia. (GALLEGUILLLOS e OLIVEIRA, 2001, p. 83)

A crise econômica e política decorrente do período de ditadura militar atingiu de forma expressiva a área da saúde e, de certa forma foi responsável pela disposição para os debates, que culminaram em 1986, na convocação pelo Ministério da Saúde da VIII Conferência Nacional de Saúde, com ampla participação da sociedade civil, na qual foi decidido consensualmente que o reordenamento do setor de saúde, deveria passar pelo estabelecimento de um Sistema Único de Saúde, integrado pelos diversos serviços oferecidos naquela época e que se achavam distribuídos por vários ministérios. Este Sistema deveria ser regionalizado para que nas diferentes situações de saúde do país pudesse ser efetivada a Política Nacional de Saúde. Esta política teria por princípio garantir um atendimento integral de todos os cidadãos – como um direito – e em todo o território nacional – como dever do Estado. (SANTOS, 1999)

Segundo Galleguillos e Oliveira (2001, p.84) concomitantemente aos debates da criação do SUS, buscou-se reorientar a estrutura da formação do enfermeiro, para tanto construiu-se coletivamente novas diretrizes para o ensino de enfermagem. Em 1994, o CFE reformulou o currículo mínimo, através do Parecer n.314/94, que instituía uma carga horária mínima de 3.500 horas/aula, incluindo as 500 horas destinadas ao estágio curricular, desenvolvido sob supervisão docente, que entretanto poderia ser feita à distância, desde que ancorada em um projeto de integração docente-assistencial. Os conteúdos relativos à Saúde Pública, excluídos do currículo mínimo anterior, retornaram sob a designação de Saúde Coletiva. Entretanto, manteve-se a subdivisão em especialidades médicas na área temática Assistência de Enfermagem, evidenciando a dificuldade de ruptura com a matriz que orientou o ensino de Enfermagem desde seu início no Brasil.

No que diz respeito à farmácia, os estudantes já mais organizados que os profissionais foram às ruas em 1986 em diversas manifestações em várias cidades do país. Estes movimentos contribuíram para a elaboração da visão que marcaria o perfil do profissional farmacêutico, assim como, a sua relevância e contemporaneidade, no amplo contexto do setor. Assim, no III SNCF (Seminário Nacional sobre Currículo de Farmácia) os encaminhamentos que o ‘coletivo farmacêutico’ queria implementar na profissão se definiram como a formação de um profissional de saúde voltado para atender toda a dimensão do medicamento. (SANTOS, 1999)

Embora não tenha se atingido um consenso durante o seminário, os seus encaminhamentos continuam servindo de parâmetro para as discussões em torno do currículo farmacêutico e na década de 1990 serviram para definir a formação do farmacêutico voltada para o domínio de duas grandes áreas de igual importância e que deveriam se integrar e se

inter-relacionar: Saúde Coletiva e Tecnologia. E os conhecimentos das Ciências Exatas, Biológicas, Humanas e Sociais Aplicadas fundamentariam de maneira integrada e interdisciplinar as Ciências Farmacêuticas. No entanto, mesmo com enormes avanços no campo conceitual é preciso chamar atenção para a continuidade da fragmentação do ensino farmacêutico, que refletia e era reflexo do campo profissional, influenciado pelas necessidades corporativistas do capital.

O período pós-ditadura se caracterizou por um acelerado processo de globalização econômica, que agravou o quadro de dependência tecnológica e econômica do Brasil. E como, infelizmente a estrutura econômica determina o lugar e a forma de articulação da educação e da saúde na estrutura social, a criação e proposição de alternativas educacionais ligadas à área da saúde não surgiram por um simples jogo do pensamento, mas tiveram origem na experiência dos indivíduos com o mundo material objetivo, nas relações práticas do homem com as coisas e nas relações das pessoas entre si, ou seja com o todo social.

Como consequência, o final do século XX foi marcado pela introdução de princípios científicos que norteavam e respaldavam as técnicas e os cuidados de enfermagem e farmácia, em consonância com o modelo de desenvolvimento capitalista. Assim ocorreram mudanças profundas nas práticas de saúde, que sob as idéias mecanicistas, focavam a realização mecânica de atividades, sem ênfase no pensar e no fazer. As práticas de saúde passaram então, num enfoque tecnicista, da técnica pela técnica, a realizar o cuidado humano, obedecendo à manuais de técnicas, normas e procedimentos. Estes manuais não surgiram para auxiliar na assistência ao paciente, mas para aumentar a produtividade da força de trabalho em saúde diante do aumento da demanda de cuidados.

Neste momento histórico, marcado pelo liberalismo econômico e pela revolução tecnológica, a abordagem tecnicista podia prover as necessidades da sociedade industrial, que desejava funcionários com conhecimento técnico especializado. Somando-se a este fato, a visão mecanicista legitimada ao longo dos trezentos anos anteriores, para a qual o corpo humano é uma máquina e o mecanismo a ser consertado é olhado em sua especificidade. Temos como resultado uma visão educacional superior, em que cabe aos cursos da área da saúde, preocupar-se com a formação de profissionais especialistas. Em decorrência desta concepção, os profissionais acabaram procurando cada vez atingir maiores níveis de especialização, mais precocemente, de forma a alcançar status científico e maior reconhecimento profissional, além de alcançar, é claro, maiores chances de ascensão social e econômica, enquanto capital humano.

Devido ao aumento de trabalho e à escassez de pessoal, as enfermeiras passaram a assumir a função administrativa e de gerenciamento dos hospitais, distanciando-se do cuidado humano direto. E por sua vez, os farmacêuticos também se afastavam da atenção à saúde, na medida em que atuavam cada vez mais em laboratórios de análises clínicas ou em indústrias químicas. Assim, as instituições de ensino começaram a preparar os auxiliares de enfermagem para prestar os cuidados de enfermagem e os técnicos em farmácia para a atenção farmacêutica.

Portanto, nas escolas de enfermagem o ensino continuou priorizando o conhecimento médico, acrescido de uma ênfase nas teorias e atividades administrativas, que buscavam suprir as carências das instituições de saúde, em detrimento das necessidades dos pacientes. Nas escolas de farmácia a necessidade de mão-de-obra decorrente do incremento na fabricação de medicamentos, norteava o ensino, para o saber fazer e para a formação de profissionais primordialmente técnicos.

Segundo Almeida (1986, p. 29) “as técnicas foram as primeiras manifestações organizadas e sistematizadas do saber de enfermagem” e em seus escritos encontramos a descrição do saber de enfermagem “como a capacidade de desempenhar tarefas e procedimentos, que são a arte da enfermagem”. Assim, é possível perceber que o objeto da enfermagem não estava centrado no cuidado do paciente, mas na maneira de executar as tarefas.

A idéia de que para compreender o real é necessário dominar e transformar o mundo, manipulá-lo pela técnica, decorreu do conhecimento utilitário e funcional, produzido com base no determinismo universal. Esta idéia teve reflexos determinantes na prática de ensino dos cursos da saúde, em que os professores ensinavam a técnica, ressaltando sua importância e conferindo maiores notas àqueles alunos que desenvolvessem a técnica, de forma mais parecida com o modelo transmitido pelo professor.

Segundo Behrens (2006b, p.22):

A força do paradigma técnico atingiu todos os profissionais de Saúde, porém acredita-se que a Enfermagem foi a área mais afetada pela qualificação técnica no trabalho profissional. A enfermagem alcançou um surpreendente crescimento profissional nesta abordagem.

O grande volume de pessoas, que precisa de atendimento da área da saúde, acaba reforçando as atitudes focadas no desempenho técnico racional e objetivo. É possível perceber que a ênfase na execução de técnicas com economia de tempo e de movimentos, representa uma quantidade maior de atendimentos, e, portanto, satisfaz as exigências do mercado, que sob influência capitalista, busca sempre aumento da produtividade e do lucro.

Não se pode deixar de reconhecer, que as técnicas são sim, parte importante do conhecimento de enfermagem e farmácia. No entanto, ao enfatizar a reprodução de técnicas, os cursos dessas áreas reiteraram a fragmentação, aumentando a dicotomia entre teoria e prática, mantendo-se distantes do pensar e desumanizando o cuidado.

Podemos perceber que em alguns cursos da área da saúde a teoria vem sendo preterida pela epistemologia da prática ou, pragmatismo, enquanto que em outros a transmissão de conhecimentos teóricos ocupa quase que todo o curso. A própria existência de uma matriz curricular nas Universidades com disciplinas chamadas “Estágios” reflete a fragilidade da integração teoria e prática durante o processo de formação. A concepção de estágio na área da saúde como mão única do hospital cedendo espaço para o treino dos futuros profissionais, precisa ser modificada, enquanto que a Universidade deve ajudar a instituição de saúde trazendo mais conhecimentos científicos a serem incorporados na prática diária. O cotidiano dos serviços de saúde deve ser fonte de reflexão sobre a prática, de modo que forneça subsídios para teorizações e para a busca das soluções dos problemas que vão sendo encontrados. Para tanto é preciso modificar primeiramente a concepção teoria e prática.

Neste sentido Gamboa (2009, p. 11) ressalta que a relação central entre teoria e prática:

Diferencia as diversas concepções de educação, que podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira dá prioridade à teoria sobre a prática; e a segunda, inversamente, subordina a teoria à prática ou, no limite, dissolve a teoria na prática. Diversas correntes se situam nessas duas tendências. No primeiro grupo situam-se as pedagogias tradicionais, que centralizam a prática pedagógica no professor e sua preocupação nas “teorias do ensino”. No segundo grupo situam-se as diferentes modalidades da pedagogia nova, que centralizam a prática no aluno e dão ênfase às “teorias da aprendizagem”.

Para o autor o contraponto entre teoria e prática na educação, se manifesta também como contraposição entre professor e aluno e entre ensino e aprendizagem e, a superação desses contrapontos está na compreensão dialética da unidade de contrários, segundo a qual a teoria e a prática têm especificidades e diferenças, mas são aspectos inseparáveis da ação humana, que formam uma unidade. Esta visão dicotômica entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, encontra formas de superação nas teorias pedagógicas críticas, fundamentadas na produção de grandes teóricos das pedagogias socialistas como Makarenko, Gramsci, Manacorda, entre outros.

No Brasil, um dos exemplos de superação é trazido por Freire no seu diálogo com Faundez, no qual os autores denunciam o ensino tradicional por privilegiar as respostas e esquecer as perguntas e reafirmam que a base de todo conhecimento é a curiosidade e que

todo saber é resposta a uma pergunta, apresentando propostas para a formação do educador. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985)

Para estes autores um dos pontos de partida para a formação do educador numa perspectiva libertadora e democrática seria aprender a saber perguntar e saber perguntar-se. Na sua prática pedagógica o professor deveria valorizar as perguntas, que se referem aos problemas que estimulam a sociedade e que partem da própria existência cotidiana. Freire e Faundez (1985, p. 52) consideram que enquanto a educação de respostas tende a ser generalizadora, repetidora, inibidora e “domesticadora”, a educação de perguntas se apresenta como uma proposta nova, criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais e existenciais.

Outro exemplo de proposta de superação para a polaridade entre pedagogia da essência e pedagogia da existência é a pedagogia teórico-crítica de Saviani, que embora enfatize a distinção entre o ensino voltado para o domínio dos saberes sistematizados e a pesquisa voltada para a elaboração de novos conhecimentos, defende a sua articulação na necessidade de domínio dos conhecimentos disponíveis para assegurar a incursão no desconhecido. Assim, quando Saviani (1987, p. 66) confronta a pedagogia tradicional (pedagogia da essência) e a pedagogia nova (pedagogia da existência), à semelhança de Suchodolski, propõe integrá-las dialéticamente “para além das pedagogias da essência e da existência”. Uma vez que considera que ambas as pedagogias isoladamente são idealistas e ingênuas por pensarem a educação como redentora da humanidade e por faltar nelas a perspectiva historicizadora e o reconhecimento dos condicionantes sociais da educação.

Para este autor a igualdade ideal defendida pela pedagogia da essência precisa ser transformada na igualdade real, dependendo das condições concretas e históricas da existência dos homens. E os conteúdos formais, fixos, sistematizados e abstratos, precisam ser transformados em conteúdos reais, dinâmicos, concretos, vivos e atualizados, de acordo com a dinâmica e problemas atuais da sociedade. Assim, da mesma forma, os métodos que propõe se situam para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros.

A proposta pedagógica histórico-crítica aponta o caráter social da educação e por extensão do processo ensino-aprendizagem, que portanto, tem como ponto de partida a prática social dos alunos e professores, objeto de problematização que demanda a apropriação de instrumentos, tanto teóricos como práticos, para a compreensão de sua complexidade e posterior ‘catarse’, ou seja a utilização dos instrumentos culturais como elementos ativos da transformação social, tendo assim a prática social, também como ponto de chegada. Gamboa

(2009, p.17) ressalta que “através desse processo acontece uma alteração qualitativa, na medida em que a prática social não é a mesma, embora dependa das condições objetivas dos agentes sociais ativos e concretos.” Assim, embora a pedagogia histórico-crítica aponte os limites da educação enquanto ferramenta de transformação, considera função da prática pedagógica colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais de produção.

Da mesma forma que as teorias críticas, segundo Aranha (2009) as teorias construtivistas de Morin e Perrenoud, ganharam força no final do século XX e tiveram grande influência no Brasil, principalmente no que se refere à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados após a LDB de 1996, no sentido de recomendar uma formação para além do acúmulo de conhecimentos e de focar especialmente a questão dos temas transversais como a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, orientações sexuais e temas sociais locais.

Em 1990 as teorias pós-construtivistas também se sobressaíram, por terem alcançado uma visão mais abrangente do que a construtivista sobre a aprendizagem, entendida agora não só como o desenvolvimento mental do sujeito que aprende, mas como um fenômeno grupal, que depende da interação com o outro, com o contexto histórico cultural e com os demais aspectos da realidade concreta.

No entanto, embora as contribuições das pedagogias construtivistas e críticas tenham sido muito relevantes, não só para o campo educacional brasileiro, mas de todo o mundo, a história nos mostra que os encaminhamentos pedagógico-curriculares ao longo dos séculos foram sempre determinados pelas forças hegemônicas e adaptados a uma demanda gerada a partir do mundo do trabalho. E os cursos superiores de Enfermagem e Farmácia, criados na mesma época, orientados pela mesma lógica, baseados no modelo biomédico essencialmente curativo e, desenvolvidos nos mesmos moldes, com currículos fragmentados, não fogem a esta regra.

Desta forma, temos hoje uma concepção de conhecimento e estrutura curricular fragmentados e a formação foi reduzida ao mero treinamento direcionado para o atendimento do âmbito profissional. A prioridade concedida à realidade positivista, desfavoreceu substancialmente a visão humanitária necessária para a formação de profissionais sensíveis e éticos. Assim, atualmente a enfermagem e a farmácia vêm sendo desafiadas pela sociedade a aliar a competência técnica ao compromisso político, resgatando a humanização do cuidado, para realizar uma assistência, prevenção, promoção e recuperação da saúde humana, significativa e relevante.

E neste sentido já surgiram e ainda estão emergindo novas sistematizações teóricas, que não aniquilam as experiências passadas no campo educacional, mas trazem um discurso novo, situando o fenômeno da educação não mais nas questões políticas como queria o iluminismo, não mais nas questões científicas como pregava o positivismo, não mais nas questões metodológicas com queria a Escola Nova. Essa nova concepção da educação, que vem sendo forjada no contexto da contemporaneidade, parte da condição de contingência imanente do próprio sujeito e, portanto, sua educação corresponde a sua própria formação cultural, na qual a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico, resgatando ainda, a unidade entre história e sujeito.

2.2 A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO PARADIGMÁTICA NO ENSINO DA ÁREA DA SAÚDE.

A análise das influências do paradigma tradicional nas práticas de ensino e de saúde ao longo da história mostra que as instituições de ensino superior, que formam os profissionais da saúde, precisam abandonar o pensamento newtoniano-cartesiano, do conhecimento pronto, fragmentado, autoritário, mecanicista e desconectado do contexto.

As universidades devem escapar do enfoque gerencial de produção de conhecimento para consumo, em que os erros são punidos porque atrapalham os escores de produtividade. É necessário que fujam do modelo tecnicista, da pedagogia da transmissão, das disciplinas estanques, com conteúdos pré-estabelecidos. Para tanto devem buscar fundamentos e práticas, que ultrapassem a racionalidade técnica e estimulem a reflexão dos alunos sobre o seu real papel enquanto cidadão e enquanto futuro profissional da saúde.

O século XXI trouxe inúmeros desafios, não só para a área da saúde, mas para diversas classes de profissionais, assim como para as organizações familiares, religiosas, empresariais e educativas. A ciência e o pensamento, guiados pelo paradigma tradicional, provaram-se inadequados para lidar com situações complexas.

Desta forma, a transposição paradigmática tornou-se eminente. Porém, o processo de mudança paradigmática é permeado de obstáculos e resistências. Cardoso (1995, p. 17) ao se referir ao processo de transição paradigmática escreve: “neste momento pode ocorrer um diálogo de surdos entre escolas científicas diferentes, cada uma justificando o seu próprio paradigma”.

Para Kuhn (1996, p.225) o paradigma é uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica”. Pautando-se no entendimento de que um paradigma é a lente priorizada, por meio da qual, enxergamos a nós mesmos, aos outros e ao mundo, em determinado espaço de tempo, podemos entender, porque a transição paradigmática ocorre lentamente. Dificilmente o pensamento guiado por um paradigma, que está em questão, conseguirá avaliar outro paradigma, e mais difícil ainda, é nos desligarmos completamente da nossa visão de mundo. Parece mais razoável que surjam primeiramente novas idéias e novas aspirações, que gradativamente se transformarão em novos fundamentos e novas reconstruções feitas a partir de construções anteriores.

Portanto, acreditamos que a ruptura com o paradigma newtoniano-cartesiano não é necessária e, que provavelmente nunca ocorrerá. Podemos comparar a transição paradigmática com a maioria das criações da natureza, como por exemplo, o DNA que se duplica em uma célula velha e que irá compor duas novas células em formação. Este DNA não é totalmente novo, mas resultado de um processo de replicação semiconservativa, em que metade da molécula antiga é preservada em cada uma das novas moléculas. Da mesma forma, uma criança que nasce, é um ser novo e completamente diferente dos demais seres existentes, porém metade de sua informação genética provém da mãe e a outra metade do pai, nada é inteiramente novo, a não ser a forma como os genes do pai e da mãe se inter-relacionam na criança.

O que quisemos demonstrar com as comparações acima é que “a formação de um novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. E este, por sua vez, nunca desaparecerá totalmente”. CARDOSO (1995, p. 17). Portanto acreditamos que a transição paradigmática não implica em ruptura, que significa rompimento, corte, cisão, mas sim, na superação do paradigma newtoniano-cartesiano. Como diz O’Sullivan (2004, p.26) “precisamos de uma transformação evolutiva que transcenda as forças do modernismo e, ao mesmo tempo, que seja capaz de incluí-las”.

2.3 OS PARADIGMAS INOVADORES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA E DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE

No nosso país, inúmeras são as questões que podem ser apontadas como responsáveis pela parca interação entre educação e saúde. É fato, que as condições de

educação e saúde de uma população, são reflexo das relações estabelecidas entre Estado e Sociedade, dentre elas as políticas sociais, educacionais e de saúde.

Ao fazermos uma analogia entre as políticas nacionais dessas áreas, pautando-nos especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas orientações e princípios estabelecidos para o funcionamento do Sistema Único de Saúde no Brasil, vislumbra-se que a operacionalização de ambas não pode sob hipótese nenhuma ocorrer de forma individualizada, ao contrário necessitam fazer parte de uma ação articulada com todo o conjunto de políticas sociais mais amplas que envolvam a real igualdade e equidade de direitos e a possibilidade verdadeira dos indivíduos exercerem sua cidadania.

De acordo com a LDB 9394/96 a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. Assim a educação é sempre o substrato primeiro para o entendimento dos direitos e deveres firmados pelas políticas públicas e para a co-participação na sua formulação, enfim para a formação da cidadania.

Aranha (2006) diz que somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, na medida em que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. Assim a condição humana é plasmada no conjunto de relações sociais sempre em mutação.

Hoje queremos a educação como atividade científica de busca e de interpretação, onde desafios presentes e futuros possam encontrar respostas e novas indagações, neste sentido os educadores e as instituições devem concretizar na prática as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, embora na nova LDB se verifiquem tendências que demonstram preocupação com uma formação mais geral do estudante, com a inclusão, nos currículos institucionais de temas que propiciem a reflexão, que levem a questionar situações, sistematizar problemas e apontar soluções criativas, é possível observar que os currículos vigentes, tomando como exemplo a matriz curricular dos cursos de Farmácia e Enfermagem, estão transbordando de conteúdos informativos em detrimento dos conteúdos formativos.

A configuração da educação remete à complexidade tecida em diferentes âmbitos que compõem a dinâmica social, passando por instâncias administrativas, pedagógicas e formadoras, influenciadas profundamente pelo viés econômico, o que dificulta a socialização do conhecimento e a construção da cidadania. Embora estas questões tenham dado um salto considerável com a nova Constituição Federal, que permitiu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando comparada com a legislação

anterior, Saviani (1997) ressalta que com a edição dessa lei mais uma vez se deixou escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional aberto, abrangente e adequado às aspirações da população como um todo.

Neste sentido, a implementação da LDB mediou reformas curriculares em todas as áreas e níveis de ensino, mas como as características educacionais da globalização, tanto no norte da Constituição Federal quanto da LDB, fazem parte da lógica do capitalismo transnacional, é preciso reconhecer que este processo não atingiu uma significativa modificação da concepção de currículo, que seguiu na mesma lógica curricular tradicional e sofreu apenas o acréscimo ou a retirada de disciplinas.

Estas alterações curriculares foram inspiradas no Relatório da Comissão Internacional para a Educação no século XXI da UNESCO, e buscam formar um novo trabalhador que possua características necessárias à economia flexível, a partir do desenvolvimento de competências, ou seja, de conhecimentos e habilidades necessárias para executar ou operacionalizar determinadas atividades.

Nos cursos de enfermagem o perfil acadêmico traçado nos projetos pedagógicos de curso vai de encontro ao profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Um profissional capaz de intervir sobre as situações de doença-saúde mais prevalentes, identificando as dimensões dos seus determinantes e assim, atuar como promotor da saúde integral do ser humano. O perfil profissional adotado nos cursos de farmácia apontam para a mesma direção dos cursos de enfermagem e, buscam ainda capacitar os indivíduos ao exercício de atividades referentes aos fármacos, às análises clínicas e toxicológicas, ao controle, análise e produção de alimentos, pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, RES./2/2002)

Analisando os fundamentos, princípios, direcionamentos e projeções disciplinadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Enfermagem e de Farmácia, comparativamente com a filosofia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Políticas Nacionais de Saúde percebe-se no aspecto teórico uma estreita convergência de objetivos e finalidades, enquanto que na prática as ações se fazem sectariamente e muitas vezes de forma contraditória, como se fosse possível conceber currículos sem uma forte articulação entre teoria e prática, assim como, entre os conhecimentos de diversos campos do saber. Ou seja, como diz Imbernón (2000, p.190) na prática os currículos são concebidos sem que sejam

considerados “um produto cultural, núcleo de relações entre educação, poder, identidade social e construção da subjetividade.”

Para Miller (1997) ao longo do tempo a formação nos cursos de saúde teve defensores, voltados ao ensino com vistas ao cuidado global, à atenção ao homem como um todo, à intensificação do espírito humanístico; o ensino voltado para a profundidade do espírito científico e do ensino direcionado à integração de conhecimentos das diferentes áreas. Entretanto as diferentes visões do processo de ensinar e as teorias que as fundamentaram nos planejamentos institucionais e nas práticas docentes até o final do século passado não mostraram de fato nenhuma mudança paradigmática.

O ensino tradicional continua sendo adotado e apesar de ser senso comum de que a promoção da aprendizagem, embora não seja a única, é a principal razão do ensino, a aprendizagem nem sempre tem real significado ou implica em mudança de comportamento e muito menos em preparação para transformar a realidade do meio.

Até os meados do século XX a formação dos profissionais em saúde era vista como tecnológica, institucionalizada, socialmente segmentada e dependente de um trabalho coletivo, no qual se diluía a relação profissional – usuário e os critérios de ética e responsabilidade profissional, com pouco sentido humanitário. Este quadro favoreceu, no âmbito da formação profissional, que os alunos aspirassem igualmente a uma prática autônoma, altamente tecnificada, que os conduzia à especialização precoce, relegando o aprendizado básico e o necessário destaque à relevância da profissão na área da saúde à um plano secundário. (FERREIRA e AGUIAR, 2001)

Os debates para mudanças demonstram que não é mais possível seguir estirando a corda em direções opostas, entre o individual e o coletivo, o curativo e o preventivo, o institucional e o comunitário, o tecnicismo e o humanismo, etc. Segundo Maranhão (2001), as principais críticas ao modelo vigente na formação de profissionais na área de saúde são: a grade curricular baseada em disciplinas com créditos a serem somados e desvinculados entre si, excessiva fragmentação do conhecimento, desarticulação entre as ciências básicas e as específicas; marcante tendência a especialização precoce; aprendizado centrado em instituições de saúde; avaliações baseadas na memorização e outras.

Diante deste quadro fica claro, que as novas orientações para os cursos da área da saúde, devem evidenciar a integração entre teoria e prática, pesquisa e ensino, e entre os conteúdos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais, além do estímulo à participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A implementação destas orientações, no entanto, depende da capacidade dos gestores, docentes e discentes de despir-se de antigas

certezas sobre a educação na área da saúde, entendendo as várias razões para as mudanças que se fazem necessárias.

O desenvolvimento de currículos que integrem um conceito ampliado de saúde, uma atitude crítica, porém permeável às mudanças tecnológicas e à dinâmica da realidade social é um desafio permanente e demanda a formação de lideranças na Pesquisa e na Pós-Graduação *stricto-sensu* para servirem de apoio, na construção de estratégias inovadoras nos cursos de formação para a área da saúde. Até o presente, a mudança da grande maioria dos currículos dos cursos de saúde se restringiu a agregação de novas disciplinas ou inclusão de novas práticas, diminuição das cargas horárias, tornando ainda mais difícil a formação de profissionais capazes de transformar a aprendizagem em processo contínuo, de maneira a incorporar, reestruturar e criar novos conhecimentos.

O que se percebe é que os cursos da área da saúde não têm um projeto pedagógico que, pelo seu alcance social, é capaz de educar para as circunstâncias que delineiam o século XXI. Parece lógico, porém, que modificações na estrutura curricular e organizacional dos cursos de saúde, focando aqui enfermagem e farmácia, não são o único caminho para a real qualificação formativa destes cursos, cabe também aos docentes o desafio de desenvolver sua prática pedagógica de forma inter ou transdisciplinar, valendo-se de metodologias inovadoras, para que a formação dos indivíduos aconteça efetivamente em congruência com a concepção do paradigma pós-moderno ou holístico da educação.

É preciso assumir a importância do desenvolvimento científico e tecnológico num contexto humano e ético, onde a busca da equidade e da efetividade se complementam, numa prática marcada pela relevância e, pela melhoria dos padrões de saúde e de qualidade de vida da nossa população. Nesse sentido, fazem-se absolutamente necessárias matrizes geradoras da renovação do paradigma da formação de profissionais em saúde, porque a tecnologia continuará progredindo e as sociedades passarão a regular esses temas de diferentes formas, e a área da saúde deverá desenhar os caminhos para uma efetiva mudança. Caminhos que passam dos conceitos e pressupostos da formação e prática dos profissionais da saúde, para a atenção básica de saúde como pré-condição para alcançar a resolução de problemas em nível individual e coletivo, mediante um trabalho transdisciplinar.

Cumprir lembrar que existe no nosso país uma clara polarização de sub-desenvolvimento em algumas áreas, de significativo índice de doenças transmissíveis, infecciosas e crônicas e de pouca atenção aos fatores determinantes de saúde, estas situações e muitas outras não deixam de impactar a orientação da formação profissional da saúde. Assim,

a partir das últimas décadas do século XX vem se evidenciando a crescente preocupação com os sistemas de saúde e o aprofundamento das análises sobre o trinômio saúde-doença-cuidado.

O certo é que as mudanças nos diferentes campos observadas tanto em países desenvolvidos, quando em países em desenvolvimento estão afetando de forma profunda os sistemas de educação e saúde em nível mundial. Assim, o apelo à reorientação das políticas de saúde e educação, a crise da abordagem essencialmente tecnicista, a falência do modelo mecanicista e positivista, o avanço do processo de construção da cidadania e a própria exigência da sociedade estão a demandar, do sistema prestador de serviços e do aparelho formador, uma profunda e extensa reformulação.

Historicamente o século XX é um marco na era da revolução científica. As áreas da saúde experimentaram enormes avanços, de forma a trazer contribuições valiosas para o aprimoramento de técnicas de diagnósticos e tratamento de inúmeras enfermidades. Mas por mais paradoxal que possa parecer todo este arsenal de técnicas e metodologias sofisticadas, aliado ao grande número de profissionais especialistas encarregados de zelar pela saúde, pouco tem impactado sobre a saúde das comunidades como um todo.

Embora o setor de saúde seja um dos que, no campo das políticas públicas, mais tem avançado, nos últimos anos, frente à capacidade propositiva de mudanças, um longo caminho ainda precisa ser percorrido pelo movimento da reforma sanitária. Tornou-se imperativo reconhecer que a realidade de saúde tem a ver com o atendimento às necessidades populacionais e que tal realidade se encontra determinada e articulada com a cultura das instituições formadoras, com o processo que concebe a educação dos profissionais e com o cenário que envolve o mundo do trabalho em saúde.

Desta forma, a sociedade, os profissionais e os educadores estão a exigir um repensar, vislumbrando caminhos para a construção de um novo paradigma que possa reorientar os conceitos e pressupostos da formação dos profissionais da área da saúde. Parece-nos que as diretrizes básicas do Sistema Único de Saúde, de universalidade do acesso, integralidade das ações e controle social, devem ser a referência principal na construção do currículo dos cursos da saúde e na definição dos modelos de assistência farmacêutica, de medicamentos e de enfermagem a serem seguidos.

Do ponto de vista do currículo, as mudanças que hoje se fazem necessárias estão refletidas na incorporação de conceitos essenciais relacionados ao planejamento, à promoção da saúde e à prevenção de doenças, na superação da fragmentação do ensino e da transmissão basicamente técnica nas disciplinas, sem maiores preocupações com uma visão histórica, filosófica e contextual dos conhecimentos trabalhados e da atuação profissional. No tocante às

novas tecnologias, métodos mais efetivos de ensino têm surgido e sua aplicabilidade vem sendo demonstrada em diferentes contextos e ambientes. O processo de formação de profissionais de saúde, tem ido além dos espaços acadêmicos e chegado às realidades sociais. Porém, todo este progresso que vem sendo conquistado em relação à formação destes profissionais, continua sendo sectário, deixando muitas instituições formadoras à margem deste processo, o que se reflete na impossibilidade de formar uma massa crítica necessária ao processo de consolidação de mudanças.

Para atender as exigências das necessidades e mudanças culturais e sociais de nosso tempo, os docentes precisam reavaliar e atualizar constantemente os seus conhecimentos, que necessariamente devem ter um caráter inter, multi e transdisciplinar, de maneira que lhes permitam, adotar um posicionamento aberto e dialógico, partir de problemas concretos e assumir a função de docente-pesquisador. Nessa perspectiva, Gamboa (2009, p.18) considera que a formação profissional dos educadores torna-se essencialmente mais complexa, já que precisa de respostas válidas para os problemas e necessidades da sua prática social e para a realização de seus compromissos históricos no sentido de potencializar a sociedade do futuro.

Novas capacidades precisam ser desenvolvidas para articular o domínio dos saberes sistematizados e o potencial criativo da pesquisa científica, dos instrumentais técnicos e teóricos necessários para a produção de novas respostas para as necessidades históricas da sociedade na fase atual de profundos processos de transformação. Essa formação profissional exige a articulação da formação teórica sólida, com base no conhecimento científico, e a formação básica para a pesquisa e a produção do conhecimento em educação. No contexto do conflito da expansão quantitativa da escolaridade e os desafios da qualidade da educação, certamente a retomada dessas questões essenciais da pedagogia podem contribuir para a construção de uma formação qualificada nas brechas que as novas diretrizes curriculares abrem para a sólida fundamentação teórica, a capacidade de se apropriar dos saberes científicos acumulados pela humanidade e a necessidade da formação básica para a produção de novas respostas para os desafios da educação.

O consenso atual é que o projeto pedagógico de curso deve ser centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e, desta forma, o professor como facilitador e mediador desse processo, pode focar o aprendizado em problemas, o ensino a partir da pesquisa e possibilitar ao aluno que aprenda por si, tornando-se parte ativa no processo de aprendizado. Em termos gerais de acordo com Maranhão (2001), o aluno pode ser responsável pelo seu aprendizado, o que inclui a organização do seu tempo e a busca de oportunidades para aprender; o currículo sendo flexível, integrado e integrador, fornece uma linha condutora que se traduz em seus

módulos temáticos e nos problemas que deverão ser discutidos. Assim, as instituições formadoras de indivíduos e profissionais, poderão oferecer oportunidades variadas de aprendizagem através de metodologias inovadoras e conteúdos curriculares, que contemplem os problemas mais relevantes a serem enfrentados na vida pessoal e nas respectivas profissões de saúde.

Atuando dessa forma a instituição educativa aberta às novas abordagens pedagógicas, às tecnologias de informação e comunicação, bem como às necessárias mudanças sociais da contemporaneidade, estimula uma cultura investigativa, e possibilita aos alunos o aperfeiçoamento contínuo de atitudes, conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de competências para enfrentar situações diferenciadas e resolver problemas, assim como, promove a formação de indivíduos que pensem e ajam criticamente, no sentido de gerar mudanças significativas nos âmbitos pessoal, social e profissional, de forma contínua e autônoma.

Neste sentido a universidade brasileira como um todo precisa repensar-se, redefinir-se e instrumentalizar-se para lidar não só com um novo homem, com múltiplas oportunidades, problemas e, riscos cada vez mais complexos, mas também com o novo mundo, que vem se descortinando, numa complexidade vivencial progressiva, gerada pela velocidade com que acontecem as mudanças. Com relação à isso, Buarque (2003) diz que a Universidade brasileira precisa voltar a ser vanguarda crítica da produção do conhecimento, porque ela faz parte de uma rede mundial e o seu maior compromisso é o resgate da sintonia ética com os verdadeiros interesses da população.

A universidade com certeza precisa superar as contradições que se reproduzem no sistema formador e de atenção à saúde, determinando a organização de suas atividades com base na re-interpretação das necessidades sociais provenientes das estruturas externas. Os diversos atores que compõem o espectro da academia devem levar em conta que as mudanças desejadas na prática farmacêutica partem do questionamento social do exercício profissional vigente. A universidade deve atuar sobre a transformação dessa prática mediante uma estratégia educacional adequada, que permita a construção de um novo saber a partir da compreensão da inserção social da Assistência Farmacêutica e de Enfermagem e da incidência sobre as relações sociais de produção em que está imerso o exercício dessas profissões e os seus objetos de trabalho, para que assim, a universidade possa realmente desenvolver o seu potencial libertador.

2.4 PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA RELEVANTE NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.

Ao nos propormos a produzir modificações na prática educativa dos cursos da área da saúde, assumimos a necessidade de estabelecer de antemão uma nova referência teórica conceitual, por considerarmos que enquanto a referência vigente, de fundo ideológico cartesiano e positivista, não for revertida, acontecerão somente inovações educacionais na aparência e na superfície. Não podemos deixar de considerar que a educação como sistema social institucionalizado, tende a perpetuar o comportamento, a moralidade e os valores da sociedade onde funciona e, embora discursar na direção da mudança, busca na maioria das vezes apenas inovações educacionais, sem, no entanto alterar a essência e o fundo (TUBINO e AREINTI, 1984).

A mudança real no campo educacional, tem compromisso com a revisão do marco teórico conceitual de referência, uma vez que a necessidade de transformação advém justamente da impossibilidade de seguir com os moldes da educação tradicional, numa realidade de mudança social extremamente intensa e veloz, que obriga a sociedade a se programar para um mundo futuro desconhecido.

Assim, a educação considerada na multidimensionalidade da vida social, em que se relaciona com as dimensões políticas, econômicas e ideológicas, só poderá contribuir para a modificação do *status quo* quando constituir-se como promotora da mudança social e para tanto, é preciso que supere a visão reducionista, ensejada pelo paradigma newtoniano-cartesiano e fundamente-se no paradigma da complexidade ou paradigma holístico.

No contexto atual, em que a humanidade se viu diante de inúmeros problemas complexos, para os quais o paradigma tradicional não possui respostas, o paradigma inovador traz uma noção de mundo de totalidade, de interconexão e de inter-relação e, busca a reaproximação das partes para reconstruir o todo, como fica claro na declaração de Morin (2000, p.38) de que há interdependência “entre o objeto do conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, e, as partes entre si”.

O paradigma holístico definido por Weil (1987) considera cada elemento de um campo como um evento refletindo e contendo todas as dimensões do campo. É uma visão na qual o todo e cada uma de suas sinergias estão estreitamente ligados em interações constantes e paradoxais.

Na área da saúde o paradigma holístico produz transformações profundas. A visão sistêmica é uma revolução na forma de pensar dos profissionais da saúde. O homem, que era visto de forma tão fragmentada, que os profissionais formados se especializavam no cuidado de apenas um sistema ou órgão, é agora tomado como um ser único e ao mesmo tempo total, perturbando a comodidade, daqueles profissionais extremamente especializados, mas que carecem de uma visão mais abrangente.

Acostumados com a medicina curativa, já que a mente e o campo social não eram levados em conta, os profissionais da saúde, cuja única atribuição era restaurar os processos fisiológicos do corpo, atualmente se vêem obrigados a abordar o processo saúde-doença a partir de uma visão de totalidade do homem, como ser bio-psico-social, e assimilar a necessidade de uma medicina realmente preventiva, com objetivo de manter a saúde. O cuidado farmacêutico e de enfermagem, antes tão objetivo e racional, que fazia dos pacientes números e casos clínicos, tem hoje, necessidade de resgatar a visão humanista, para promover melhoras efetivas na saúde.

Porém, a mudança do paradigma mecanicista para o paradigma holístico tem ocorrido de diferentes formas e em diferentes velocidades nos vários campos científicos. Isto se deve ao fato de que a transição paradigmática requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores (CAPRA, 1996, p.27).

Valores e formas de pensar só são modificados por meio da educação. Essa afirmação encontra respaldo nas colocações de Behrens (2006a, p.18) de que a educação tem papel fundamental no processo de mudança paradigmática, a qual depende da difusão da nova visão de homem, de sociedade e de mundo proposta pela visão sistêmica. Assim, a educação desempenha importante papel na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a transformação social. No entanto, segundo Yus (2002, p. ix) a transição paradigmática na educação, vem sendo proposta, sob o nome de ‘educação holística’, de forma marginal por educadores inovadores.

A maioria dos professores e alunos foi educada, desenvolveu seus conhecimentos científicos e sua visão de mundo a partir da epistemologia positivista e do paradigma newtoniano-cartesiano, fundamentados num pensamento reducionista e fragmentador, em que prevalece a objetividade, a racionalidade, a interpretação mecânica e a ótica da linearidade determinista.

Mesmo que o paradigma tradicional esteja em crise e, nós aceitemos que o paradigma da complexidade não é mais emergente, pois já emergiu, o paradigma anterior

ainda norteia o pensamento da maioria dos cientistas e tem repercussões profundas e fortemente arraigadas nos mais diversos campos.

O paradigma newtoniano-cartesiano e o pensamento positivista sem dúvida possibilitaram grande desenvolvimento científico, tecnológico e avanços significativos de ordem material, mas, em contrapartida, como afirma Cardoso (1995, p.31) residem neles, também, as causas da depredação do ambiente físico, social e interior e, da crise multimensional que vivemos hoje.

Desta forma, o homem objeto perceber que possui um imaginário sem limites e, que a ‘experiência’ não existe, porque o mundo é um conjunto indissociável em fluente movimento e, neste nível inexistente a diferenciação sujeito-objeto; abandonar o tão seguro determinismo universal, para assumir que o universo é só um campo de possíveis; entender que ‘eu’ não estou no mundo, não há diferença entre o mundo e ‘eu’, pois, o todo está nas partes e as partes estão no todo e, esta síntese entre todo e partes se reflete no caráter holístico das funções tanto do todo como das partes; deixar para trás as dualidades e romper os limites entre a ciência e a fé, já que a alma e a matéria são imagens diversas do mesmo todo; compreender que já não há espaço para os conhecimentos prontos e acabados, pois o que move o mundo são as perguntas e não as respostas; libertar-se da certeza, que consiste em esconder nossas incertezas à sombra do desconhecido; e, por fim, colocar-se na fronteira do conhecimento, onde ressoam as grandes questões, que permitem uma nova visão da realidade, de nós mesmos e do mundo como uma unidade ativa de todas as coisas e de todos os seres, é um processo árduo, que demanda amadurecimento e muito esforço.

Randon (1991, p.40) corrobora as afirmações acima ao escrever “a Declaração de Veneza é um acontecimento de grande importância, mas a revolução ainda não chegou”. Para ele, o paradigma holístico na realidade ainda não emergiu, pois “o reducionismo ainda não morreu... E, um pensamento reducionista cria um mundo à sua imagem”.

Assim, embora a primeira obra sobre holismo, de autoria de J.C. Smuts, intitulada ‘*Holism and Evolution*’ tenha sido publicada em 1926, provavelmente a maioria de nós não está pronta para compreender um pensamento holístico, em que a parte não está separada do todo e, nada está determinado, pois tudo é um campo de possibilidades, no qual a ciência é incerta porque nós criamos o acontecimento que queremos observar e ao criá-lo, decorrem efeitos que lhe são próprios e, que interagem concomitantemente sobre outros campos e sobre nós mesmos. No entanto, a partir do momento em que não foi mais possível colocar o mundo à força nos limites da causalidade, ocorreu a divisão entre os pesquisadores da nova consciência e os teóricos da filosofia positivista e materialista. E os primeiros que

redescobriram a consciência, deixaram as idéias objetivas no armário, para questionar tudo novamente, retomando a posição de pesquisadores (BRANDÃO e CREMA, 1991).

O holismo traz uma nova visão de mundo, na qual não é proibido pesquisar, pois pesquisar é tornar-se livre, assim como a realidade é. Esta é a verdadeira liberdade científica e a liberdade de ser, propriamente dita. Neste sentido a educação deve valer-se do ensino com pesquisa, para que possa auxiliar na transformação do aluno em um profissional e cidadão capaz de impulsionar o desenvolvimento humano no mundo moderno.

Para Cunha (in VEIGA, 1996, p.30) “o novo sempre foi fruto da necessidade, da perplexidade e da insegurança, originárias do raciocínio e da observação”. Assim, torna-se agora, objetivo do docente realizar práticas pedagógicas, que não permitam a visão do conhecimento como algo pronto. Segundo Demo (2001, p.17) “a ciência não é estoque de saber cristalizado, mas inovação como processo”. A dúvida é mola propulsora da pesquisa e, possibilita a construção de novos conhecimentos a partir daqueles pré-existentes.

Nos cursos da área da saúde uma prática pedagógica inovadora, que fomenta a dúvida e os questionamentos, provenientes da experiência prática e das vivências sociais, é capaz de gerar a pesquisa, e aproximar a teoria e a prática, numa visão holística, de forma a desenvolver o pensamento criativo, crítico e a capacidade de resolver problemas, pelos futuros farmacêutico e enfermeiros.

Ao acabar com a dicotomia entre a teoria e a prática, permitimos que o aluno perceba que o esforço empreendido na busca por novos conhecimentos, através da pesquisa, repercute na produção de conhecimento novo e próprio, que subsidia a sua atuação profissional, conferindo-lhe segurança, autonomia e criatividade para inovar e buscar uma formação permanente.

A abordagem do ensino com pesquisa utilizando situações problema, é uma forma de contribuir para a formação de um pensamento mais abrangente por parte dos futuros profissionais da saúde. O aluno pesquisador ao resolver um estudo de caso ou uma situação problema, precisa analisar e compreender as inter-relações entre todas as variáveis que são relevantes ao histórico do paciente, para tanto reúne informações sobre as características, comportamentos, sintomas, realidade social e cultural do paciente e, ainda, estuda os referenciais teóricos e práticos, que podem subsidiar o seu trabalho de cuidado.

A realização da pesquisa dentro da prática pedagógica, possibilita aos futuros profissionais da saúde a articulação entre a prática profissional e os conhecimentos teóricos, com a intenção de que estes alunos encontrem soluções, gerem mudanças e introduzam inovações no contexto social do paciente.

Os alunos só desenvolverão capacidade de aprender a aprender, tão necessária na atualidade, na medida em que descobrirem, que a pesquisa e a produção de conhecimento não é prerrogativa apenas dos ‘cientistas’ e ‘intelectuais’. Neste sentido, o ensino com pesquisa, pretende que os educandos desenvolvam competências, de acordo com a afirmação de Demo (1995, p.31) “competência é saber pensar a própria prática e dela sempre aprender a aprender e, não somente, reproduzi-la”.

O aluno motivado pela curiosidade do descobrir, instigado na busca de conhecimentos, é participante ativo na construção do seu saber, desenvolve a criatividade, a criticidade e a autonomia, e passa a fazer com que a pesquisa faça parte da sua vida. E a pesquisa aliada ao ensino, representa superação, emancipação, avanço, conquista, apropriação do saber e, principalmente, construção de conhecimentos novos e próprios.

Embora o ensino com pesquisa seja um método muito eficiente para a inserção dos futuros profissionais da saúde na rede de pensamento complexa do holismo, ainda, nos resta solucionar um dos grandes problemas em se praticar educação dentro da ótica holística, que é a necessidade de autoconhecimento imposta pelo holismo.

Conhecer-se, implica em analisar-se profunda e intimamente, e este, é justamente um dos principais medos, da maioria de nós. Muitas vezes não guiamos nossos esforços e ações para o bem da coletividade. Podemos ter momentos altruístas, mas são raras as pessoas que possuem um amor altruísta pelos outros e pelo coletivo. O individualismo, exacerbado pela competitividade, que impera no sistema capitalista, está arraigado em nossas mentes.

Muitas vezes os valores éticos e morais são deixados de lado em prol dos ganhos financeiros. De qualquer forma é muito difícil para qualquer pessoa, olhar para dentro de si e, reconhecer as suas faltas e fraquezas, porque a partir do momento que as identificamos, nossa consciência nos convoca constantemente a encontrar maneiras de superá-las.

Para entendermos estas afirmações podemos retomar os escritos de Weil (1991, p. 20) onde o autor afirma que “nós somos como ondas à procura do mar, mas nesta busca esquecemos que somos o mar, pois num plano relativo, as ondas são separadas umas das outras, mas, no plano absoluto só existe o mar, e as ondas são e sempre foram o mar.”

Nesta visão, os seres humanos são partes da totalidade do cosmos e, o sentido mais profundo de cada um dos seres está nesta totalidade, por isso, o desenvolvimento deve ser harmonioso entre todas as partes integrantes deste sistema complexo, desde todas as dimensões da pessoa, física, emocional, espiritual e intelectual, até àquelas da qual ela faz parte, como as dimensões comunitária, social, planetária e cósmica.

A educação holística, que emerge desta perspectiva busca a integração de todas as dimensões, a reconciliação entre razão e sentimento e a recuperação da ética do pertencimento planetário. Nesta visão a educação se destina à aprendizagem integral, à um processo de autoconhecimento, que objetiva a realização plena do ser humano e, o torna apto para o cuidado integral de outros seres humanos.

Conforme Vasconcelos (2006, p.274) “para cuidar da pessoa inteira, é preciso estar presente como pessoa inteira” e, para tanto, é preciso que o profissional da saúde tenha vivenciado uma formação integral e holística, que tenha permitido a ele desenvolver suas múltiplas dimensões.

Apesar de na área da saúde a maior parte das relações com o ser humano, se darem nos momentos em que ele se encontra mais fragilizado e, portanto, com necessidade de ser assistido por um profissional com competência técnica, mas que também lhe dispense atenção e carinho no cuidado, a ciência e o ensino, influenciados pelo pensamento positivo, cartesiano e mecanicista, provocaram uma leitura de mundo e de processos sócio culturais fortemente fragmentados, tecnicistas e alienantes, fazendo com que nesta área fosse primado o olhar especializado, distante e impessoal.

Com a primazia da técnica nas ações desenvolvidas pelos profissionais da saúde, a assistência tornou-se cada vez mais desumanizada. Assim, as novas tendências da educação, especialmente na área da saúde, conduzem à busca de uma formação crítica e humanizada, na perspectiva da integralidade, ou seja, que considere dimensões tradicionalmente excluídas da formação profissional, como as dimensões afetiva, psicológica, espiritual, política e ecológica.

A humanização do cuidado é uma preocupação constante no ensino da área da saúde e, por concordamos com Freire (2006, p.34) quando diz que: “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” acreditamos que o ensino superior nos cursos da saúde só será eficaz na formação de profissionais éticos, críticos, reflexivos e, que busquem “estar com” os seres humanos com os quais atuam, lutando e fazendo diferença na saúde, na medida em que os docentes adotem uma abordagem pedagógica condizente com esta proposição.

Somente educadores que façam tudo em favor da eticidade, sem cair no moralismo; que ensinem a ética não como uma prática que puramente se descreve, mas como algo que se faz e que se vive, enquanto dela se fala com a força do testemunho; que percebam que o futuro não é inexorável, e que a História é tempo de possibilidade; que compreendam que mais importante que conhecer o conhecimento existente é estar aberto e apto à produção do conhecimento não existente; que se assumam como pesquisadores; que respeitem a identidade

cultural, os saberes, a autonomia e a dignidade dos educandos; que refutem o autoritarismo e atuem com a autoridade que provém da competência profissional; que transformem a curiosidade ingênua, por meio da criticidade, em curiosidade epistemológica; que rejeitem a discriminação; que reflitam criticamente e com bom senso sobre a sua prática pedagógica de hoje e de ontem, para melhorar a sua prática de amanhã; que se percebam como seres inacabados e que tomem para si o dever e o direito de optar, decidir, lutar, fazer política e construir o seu destino; que se assumam como seres políticos, conscientes da realidade e da impossível neutralidade da prática educativa; que problematizem o futuro e, se permitam sonhar de forma criticamente esperançosa, sabendo que mudar é difícil, mas que é possível; que se predisponham à mudança, aceitem o novo, porém, sem descartar o velho em detrimento de modismos; que saibam que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar oportunidades para sua produção ou reconstrução; só assim, os professores poderão contribuir para uma formação humanista (FREIRE, 2006).

Neste sentido, a abordagem progressista, que visa a transformação da sociedade, aponta a educação como caminho para mudança social e, pressupõe a criação da possibilidade de discussão crítica e dialógica para a produção de conhecimento relevante e significativo, é a abordagem mais oportuna para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, que contemple um paradigma da complexidade, e promova uma formação mais relevante e humanizada dos profissionais de saúde.

Para que se realize uma educação efetiva, dentro do paradigma da complexidade, acreditamos que uma alternativa eficaz é a aliança entre a visão holística, o ensino com pesquisa e a abordagem progressista. Uma vez que a visão holística integral não pode ser produto de apenas uma interpretação intelectual, só é possível alcançá-la a partir de uma abordagem holística que compreenda: o estudo dos textos tradicionais e das pesquisas científicas, o que pode ser desenvolvido por meio do ensino com pesquisa; e uma vivência holística ou transpessoal ao mesmo tempo individual, cotidiana e social, que vai de encontro às premissas da abordagem progressista.

Assim, para responder aos desafios atuais e possibilitar a formação de profissionais competentes tecnicamente, capazes de aprender a aprender durante toda a vida, preocupados com o desenvolvimento humano e comprometidos com a promoção de melhorias sociais, com certeza o ensino superior na área da saúde deve pautar-se num educar holístico, por meio do ensino com pesquisa e da abordagem progressista, para estimular o aluno, a desenvolver harmonicamente a totalidade pessoal - física, intelectual, emocional e espiritual – e, a relação

com a totalidade da qual faz parte, como as dimensões comunitária, social, planetária e cósmica.

2.4.1 Ensino com pesquisa

A educação é um componente essencial de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si e como mais eficaz instrumentação da cidadania, mas igualmente como primeiro investimento tecnológico. Portanto, o desafio de formar um sujeito histórico capaz de desenhar o roteiro do seu destino e de nele participar ativamente nos conduz a crença de que o ensino nos dias atuais, só será de qualidade, se trabalhar em cima da realidade e da construção do saber a partir da investigação.

A pesquisa é o elemento chave do processo universitário. Não é possível ser universidade sem pesquisa. As universidades brasileiras e outros órgãos de pesquisa têm realizado ao longo das últimas décadas, um trabalho bastante significativo na área da pesquisa, mas apesar disso, a comunidade acadêmica e a sociedade sentem um desconforto em relação ao papel das pesquisas, nas Instituições de Educação Superior. Uma das razões desse sentimento decorre do fato de que só uma parte das pesquisas traz as duas marcas fundamentais de um trabalho de nível superior: o ineditismo nas diferentes áreas do conhecimento e a inovação na solução de problemas nessas áreas.

Outro fator que faz com que a sociedade questione as finalidades a que se destinam as pesquisas universitárias e, critique a falta de velocidade e a utilidade do que é produzido é a percepção de que a Universidade muitas vezes encontra-se como diz Demo (2007, p.96) “a reboque das inovações capitaneadas pelo mercado, correndo atrás de causa perdida”.

O desafio da universidade é situar-se, portanto, no contexto da sociedade brasileira, colaborando na criação de um pensamento capaz de ajudar na construção de uma idéia de nação que conquiste sua soberania; que organize sua sociedade de forma eficiente; que caminhe para a igualdade de oportunidades entre as pessoas e; que possa em primeiro lugar conceber a educação como processo de gestão de uma cidadania que sabe manejar conhecimento com qualidade formal e política, para fazer história própria e poder se inserir no mercado, mas, sobretudo para poder confrontar-se com ele, de forma a garantir que o bem comum seja referência principal. Isso exige uma revisão do comportamento da comunidade universitária, uma reformulação de sua postura em relação ao seu trabalho, um agir competente sintonizado com o futuro do seu papel na sociedade.

Há certo consenso de que a universidade está atrasada, obsoleta, de que perdeu a capacidade de responder ao que dela se espera e, esta consciência de perda de qualidade só será superada a partir do momento em que a universidade comece realmente a trabalhar suas funções, ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, numa dimensão global, onde a pesquisa multidisciplinar possa fundamentar e otimizar o ensino nas diferentes áreas.

É de todo urgente, que as instituições de ensino superior de educação assumam a função de repensar e recriar a pesquisa em torno do saber estratégico, dinamizando a mola mestra das oportunidades de desenvolvimento. Na acusação contra a universidade, de que está alienada face aos desafios do desenvolvimento, dois são os focos mais sensíveis: não produz ciência e tecnologia e não se dedica à pesquisa para garantir a qualidade da Educação Básica (MELLO e outros, 1991).

Desta forma, a Educação Básica e os outros níveis de formação, que precisam atuar cada vez mais integrados, encontram dificuldades em atingir níveis satisfatórios de qualidade. Para tanto, parece ser estratégia primordial resolver a questão dos professores, que tem se mostrado complexa porque implica na valorização profissional e na competência docente.

A valorização do professor e sua qualificação passa por políticas públicas bem definidas e programas de formação substanciadas no paradigma emergente da educação. Pedagogicamente e em termos didáticos é óbvio que o professor de educação básica não foi preparado para trabalhar com pesquisa, parecendo inclusive inapropriado, mas se olharmos a pesquisa não só como princípio científico, mas também como princípio educativo, tanto no espaço da educação básica, quanto noutros espaços onde não está em jogo produzir ciência propriamente dita, a pesquisa se destina a construir a metodologia do “aprender a aprender”.

E é importante ressaltar que a formação generalista, definida como o patrimônio crítico e criativo substancial, capaz de estabelecer como regra de formação o “aprender a aprender” e a constante habilidade de se reciclar é tão ou mais importante que a especialização, pois com o tempo, e sob a insistência da didática do aprender a aprender, o aluno passará a ter concepção e prática mais sólidas de pesquisa, atingindo elaboração própria, autonomia produtiva e desenho de projetos criativos. Neste sentido, Demo (2007, p.91) coloca que:

Antes de pretenderem a especialização profissional, os cursos superiores, deveriam estimular a propedêutica básica ou o saber pensar, que é o cerne profissional, mais até que os conteúdos, embora estes não assumam caráter secundário. Como todos os conteúdos envelhecem cada vez mais rapidamente, ser profissional é sobretudo saber renovar a profissão, e isto advém das habilidades básicas e dos conhecimentos a respeito das atividades metodológicas, que permitem questionar a ciência, argumentar com propriedade, manusear dados com capacidade interpretativa, etc.

Para este autor (2007) estas atividades metodológicas, não podem ficar para o fim do curso, uma vez que constituem propriamente a porta de entrada. Por isso mesmo, é que os centros de formação de professores devem preparar os docentes para a renovação das atitudes, dos valores, das crenças, para o ensino a partir da solução de problemas, para o ensino pela pesquisa e pela extensão, para que possam atuar com eficiência diante das exigências do século XXI.

Para Freire (2006, p.16) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” A produção de conhecimento com qualidade formal e política é o desafio maior da educação superior e a pesquisa é o princípio científico-educativo, estratégico de geração de conhecimento e promoção da cidadania, exigindo profunda competência e renovação constante.

A pesquisa fundamenta o ensino evitando que este seja simples repasse e direciona a aprendizagem para o desenvolvimento de capacidades permanentes de “aprender a aprender”. Portanto, é fundamental ensinar a pesquisar. Na universidade não pode haver grupos separados de pesquisadores, de docentes, de extensionistas e devem desaparecer aqueles que se imaginam especialistas apenas em dar aulas, via relação discursiva. Como ressalta Demo (2007, p.85) “torna-se premente assumir, definitivamente, que a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria sob orientação do professor.”

Aliar ensino com pesquisa, para Behrens (1996, p. 88), é possibilitar a oportunidade “do aluno e do professor serem parceiros de trabalho, o que pressupõem não só uma troca constante, mas também uma relação de diálogo”. Ainda segundo Behrens “uma metodologia que, proponha envolvimento e responsabilidade do aluno como construtor do seu próprio saber esbarra no papel central do professor”. O paradigma da complexidade exige do professor uma mudança significativa, para permitir, que um relacionamento de confiança aconteça e, se estabeleça a responsabilidade de ambos, aluno e professor, no processo ensino-aprendizagem.

Assim, o professor deve assumir a postura de orientador, definindo-se como alguém que, tendo produção própria qualitativa, motiva o aluno a pesquisar e produzir também. O ensino com pesquisa para Demo (2007, p.93) pressupõe o desenvolvimento de “atitude crítica diante da realidade, de tendência desconstrutiva e analítica, com vistas a desvelar o que está além da superfície e a reconstrução ou síntese de novos conhecimentos mediante elaboração própria, individual ou coletiva.”

A metodologia do ensino com pesquisa faz com que os alunos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvam senso crítico e autonomia para intervir na

realidade. A pesquisa como princípio educativo para Demo (2007, p.94) é estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestação da autonomia do sujeito, para que possa produzir conhecimento do qual seja a referência central.

No entanto assumir a pesquisa como princípio educativo requer dos docentes, estimular a curiosidade dos alunos, partindo de situações e problemas reais, que sensibilizem e motivem os estudantes a pesquisar. Segundo Freire (2006, p.18) “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”, assim, cabe aos professores apenas incentivá-la no sentido de que ultrapasse a condição ingênua e torne-se curiosidade epistemológica. Freire (2006, p.26) diz que:

Nenhuma formação verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, como intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Para o autor (2006, p.18) “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” Neste sentido, a prática da sala de aula deve passar da auto-suficiência do professor e da submissão do aluno para um intercâmbio de idéias que produza o debate necessário à realização do árduo desafio de fazer avançar o conhecimento. “Se não se deseja um ensino repetitivo do saber já construído é preciso tomar cuidado para que a pesquisa não seja ela própria repetitiva, para tanto ela deve ser trabalhada com a máxima liberdade de temas e de qualidade” (BUARQUE, 1994, p. 137).

O foco do ensino centrado na pesquisa é sempre o questionamento reconstrutivo, que é possível a partir de situações de ensino em que a prática é submetida à nova teorização, para que possa ser revista e superada. Este tipo de pesquisa que parte da análise da realidade concreta permite levantar problemas reais e perceber desacertos arraigados, encobertos pela rotina e pelos próprios paradigmas sociais. A conscientização a respeito destas problemáticas gera a necessidade de propor soluções à luz de novos estudos teóricos e experimentais, que possam trazer idéias renovadas.

Neste processo os indivíduos questionam a realidade de modo crítico e criativo, desenvolvem competências para compreender seus problemas e gerar soluções, sempre na condição de sujeitos, o que remete à conquista da autonomia e da cidadania, que o capacitam para melhor intervir na realidade. Desta forma, a partir da metodologia do ensino com

pesquisa é possível evitar o que Demo (2007) chama de extermínio do sujeito, que ocorre na medida em que este, pela falta de conhecimento, torna-se massa de manobra, um fantoche, condição humana esta considerada pelo autor como a maior indignidade histórica do ser humano.

O ensino a partir da pesquisa promove o saber pensar e sinaliza o caminho das soluções próprias, que incluem a elaboração da consciência crítica, a compreensão dos problemas, seu enfrentamento por meio da capacidade organizativa e do desenvolvimento da autonomia, que culminam, como relata Demo (2007, p.151), “na criação de projeto alternativo desenhado pelo saber pensar e implantado pelo saber organizar-se.”

Demo (2007, p.154) ressalta que quando o ‘saber’ do saber pensar toma o caminho da “sabedoria, na dialética do ‘limite aberto’, na luta contra o dogma, na desparadigmatização dos paradigmas, no saber que sabe sobretudo que pouco sabe, na capacidade de inventar e reinventar-se, no fazer-se sujeito”, estamos aptos a nos aventurar e atuar significativamente, no que diz respeito à reconstrução dos ideais de sociedade e dos valores humanos, no fortalecimento da cidadania real e na busca da verdadeira democracia.

2.4.2 Abordagem Progressista

A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não são visualizadas em determinado campo teórico, assim começa uma mudança conceitual, surgem novas formas de pensamento, novos debates e novas idéias.

O evolucionismo, a teoria da relatividade, a física quântica, a epigenética e outros avanços acabaram por derrubar os principais conceitos da visão de mundo cartesiano e de mecânica newtoniana, conduzindo à nova leitura da dinâmica do universo, buscando uma maneira diferente de nos posicionarmos diante do mundo e da vida (CAPRA, 2002).

Partindo do reconhecimento de que os sistemas abertos trocam tanto energia quanto matéria, e, portanto transformam-se, da existência de uma capacidade auto-organizadora na natureza, da visão de totalidade, da criatividade inerente aos processos na natureza, faz-se necessário estabelecer um novo paradigma educacional, capaz de nos levar a uma questão central, epistemológica, sistêmica e, portanto, muito mais ampla. Que envolva o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento associados à necessidade de desenvolvimento de uma visão de mundo capaz de colaborar para um novo reposicionamento humano neste mundo (MORAES, 2000).

Se o mundo é dinâmico e nele todos os objetos estão interconectados, em virtude das interações energéticas existentes entre as diferentes entidades, constituindo uma teia de elos, o mundo deve ser pensado como um todo intacto, implicando numa nova ordem – uma totalidade indivisa composta de energia e espaço indissociável. Diante desta nova compreensão do universo, é preciso estabelecer uma reflexão epistemológica sobre a construção do conhecimento científico e suas implicações na educação.

Na educação progressista que embasa o novo paradigma educacional, a escola é vista como uma estrutura que troca energia com todos os envolvidos no processo educativo e com a comunidade onde ela se insere. É uma escola que derruba paredes, quebra os muros e tudo mais que representa espaços confinados e restritivos, buscando ao contrário, adotar matrizes flexíveis, que possam desvelar um aprendizado sem fronteiras.

Para assegurar a otimização do processo pedagógico, o novo paradigma passa a buscar metodologias e estratégias educacionais que colaborem para maior integração dos conteúdos, destacando-se a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

De acordo com Moraes (2000, p. 183):

A interdisciplinaridade melhora a formação geral com base num conhecimento mais integrado, articulado e atualizado, permitindo a abertura de novos campos do conhecimento e de novas descobertas, que possibilitem melhor formação profissional, favorecendo também a educação permanente, da qual advém uma metodologia emancipatória traduzida por competências e habilidades que levam o aluno a aprender a aprender durante toda a sua existência. Essa é uma condição fundamental de sobrevivência num mundo onde ciência, tecnologia e sociedade vêm se modificando numa velocidade espantosa, surpreendente e inimaginável.

O novo paradigma, que fundamentalmente se assenta sobre o conhecimento distribuído em rede, promove uma aprendizagem individual e coletiva envolvendo instrumentais eletrônicos e informatizados, que podem colaborar sobremaneira para promover mudanças significativas na educação. Mas a importância desses recursos eletrônicos não está apenas na sala de aula, está, sobretudo, na sua aplicação fora da escola, na antecipação de problemas do cotidiano, para onde a escola deve direcionar um pouco mais os seus esforços.

O grande desafio da atualidade é o alcance de uma qualidade que garanta a equidade, visando a igualdade de oportunidades e tratamentos. A simples ampliação do acesso à escola, a construção de infra-estruturas escolares e de laboratórios computacionais não garantem a igualdade de oportunidades e não asseguram uma boa qualidade de educação para todos. A qualidade educativa depende de cada escola, da direção, do corpo docente, dos alunos, da comunidade envolvida, das relações e das interações, que se estabelecem entre esses elementos, dos métodos, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados; do envolvimento do contexto e das formas de gestão educacional.

As políticas e as estratégias adotadas voltadas à melhoria da qualidade educativa, devem estar estreitamente adaptadas ao meio, serem flexíveis no sentido de incorporar as mudanças necessárias requeridas pelo contexto e pela cultura local. Assim, apesar dos apontamentos feitos por notáveis teóricos educacionais do nosso país, além daqueles de educadores internacionalmente conhecidos, a concretização de um novo projeto pedagógico tem encontrado sérias dificuldades. No atual contexto, as propostas que coexistem na prática, fundamentam-se em teorias de ensino e aprendizagem já ultrapassadas e, embora estejamos numa nova etapa de desenvolvimento científico, intelectual, cultural e social, continuamos oferecendo uma educação dissociada da vida, desconectada da realidade do indivíduo.

Ao considerarmos as contribuições das teorias científicas, verificamos que estas significam importante apoio não apenas em relação aos aspectos educacionais, mas também para o resgate do ser humano, com base numa visão sistêmica, ecológica e interativa.

O paradigma emergente focaliza o indivíduo como um todo, constituído de corpo, mente, sentimento e espírito. Do princípio da totalidade da interconectividade e da não separatividade existentes entre os fenômenos do universo onde tudo existe e coexiste num todo cósmico, decorre a percepção ecológica baseada em suas relações com o todo, compreendida como interdependência e interação entre os organismos vivos e o mundo da natureza. Nessa percepção não há separação do homem do seu ambiente natural, o mundo é visto pelo homem como uma teia de fenômenos inter-relacionados reconhecendo o valor intrínseco de cada ser vivo.

Assim, uma nova proposta pedagógica terá de envolver a definição de estratégias globalizantes, orgânicas e dinâmicas. Impõem-se estratégias globais como condição para o alcance harmônico de todos os níveis e setores educacionais. Elas mobilizarão formas de operacionalização diversificadas, ainda que organicamente articuladas, levando em consideração as interfaces com os demais sistemas das esferas política, administrativa, sócio-cultural e econômica.

Sob esse novo enfoque, o currículo é algo que está sempre em processo de interação entre alunos, professores, realidades e instâncias administrativas. De acordo com Freire (1987), é aberto ao imprevisto, está sempre em processo, mediante um diálogo transformador, enriquecido por processos reflexivos recursivos. Assim a escola tem hoje a missão centrada no aluno, que aprende, atua na sua realidade, constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e emoções e representa e utiliza o conhecimento de formas diferentes.

A neurociência, a ciência cognitiva e outras áreas do conhecimento, mostram que o aluno, é um indivíduo que apresenta um perfil particular de inteligências, é singular em sua genética, morfologia, temperamento, comportamento e outros. Um ser inacabado, em permanente busca, como diz Freire (1992) um sujeito de práxis, de ação e reflexão, que não pode ser compreendido fora das relações dialéticas com o mundo.

Para que a aprendizagem aconteça no novo paradigma educacional, é preciso criar situações-problema, desafios a serem vencidos para que os alunos possam construir seu próprio conhecimento. No meio das incertezas de hoje, a educação deve considerar que o indivíduo necessita aprender continuamente, utilizando metodologias adequadas de pesquisa, de elaboração de estratégias, para resolução de problemas, para o estudo de alternativas e para tomada de decisões.

Para Pedro Demo (1993, p. 33):

O que marcará a modernidade educativa é a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num só todo, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico (...). A competência que a escola deve consolidar sempre, é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz para emancipação das pessoas.

Assim, a prática educativa atual não poderá se contentar em ser mera transmissora de conteúdos e informações, deve ir além, requer que aprendamos a olhar para frente, fazer antecipações e simulações, projetar questões e testar novas experimentações como produto das interações entre os indivíduos no sentido de criar uma linguagem própria.

Para Freire (2006, p.27) o fato de que ensinar não é transferir conhecimento, precisa ser compreendido pelos educadores e pelos educandos “nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” O autor (2006, p.14) considera impossível que um professor torne-se crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador.

Desta forma, o educador deve encontrar as diferentes formas de diálogo, catalisar a intercomunicação existente entre elas, procurando explorar diversas alternativas e visões. Ser um educador, pesquisador comprometido com o futuro e com o presente da sala de aula. Esse novo perfil implica em mudanças na visão intelectual e social dos papéis do professor.

O educador democrático é criador, instigador, inquieto, curioso, humilde e persistente e, promove o desenvolvimento dessas virtudes nos educandos, respeitando o senso comum no processo de sua necessária superação, comprometendo-se com o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando, com o despertar da sua consciência crítica, produzindo condições que permitam aprender criticamente. O educador democrático não

pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua vontade de conhecer.

Freire (2006, p.15) esclarece que o professor progressista “deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” Para o autor (2006, p.44) numa compreensão determinista da História, em que o futuro é sabido e desproblematizado, ocorre necessariamente a morte ou a negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança, o que caracteriza uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se, pois no momento em que os seres humanos foram criando o mundo, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.

Assim, Freire (2006, p.30) considera imperiosa:

Uma prática formadora, de natureza eminentemente ética e esperançosa, que admite que as coisas podem até piorar, mas que sabe também, que é possível intervir para melhorá-las. Uma prática pedagógica que considera que o "destino" não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não podemos nos eximir, uma prática pedagógica que acredite que o futuro é um tempo de possibilidades e não de determinismo e assim, por recusar sua inexorabilidade, insista na problematização do futuro.

Com esta consciência torna-se impossível omitir-se fatalistamente diante das adversidades, esvaziando, desta maneira, a própria responsabilidade no discurso da impossibilidade de mudar diante da difícil realidade. Este discurso que Freire (2006, p.45) chama de discurso da acomodação, da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, do elogio da adaptação tomada como fado ou sina, é um discurso negador da própria humanização.

A docência deve estar acompanhada de uma visão da “História como possibilidade e não como determinação.” Pois o mundo não é, está sendo e nós estamos inseridos no mundo, que não está separado de nós, fazemos parte de um mesmo todo e, portanto, temos em relação a ele responsabilidade, que demanda a noção de que mudar é difícil, mas é possível e preciso. Responsabilidade, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Neste sentido, uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é permitir que educadores e educandos possam vivenciar a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, como sujeito, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 2006).

No entanto, para que possamos nos assumir como agentes de mudanças e sujeitos do processo educativo, uma das condições necessárias é não estarmos demasiado certos de nossas certezas, é reconhecermos a nossa inconclusão, o nosso inacabamento. Segundo Freire

(2006, p. 34) é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. A educabilidade se funda na crença de que inacabados e conscientes do inacabamento, estamos abertos à procura, curiosos e exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam.

Neste sentido é que o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento da autonomia dos educandos toma posição central no processo educativo. Freire (2006, p.18) diz que “uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” Pois não há pensar sem entendimento e, este não se alcança por transferência mas por co-participação. A tarefa coerente do educador progressista é desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, é produzir sua compreensão, fundada na dialogicidade, que não nega a validade de momentos explicativos, em que o professor expõe ou fala do objeto, mas que inaugura uma postura de professores e alunos dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não uma condição apática e apassivada.

Para Freire (2006, p.52-53) “o que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos, pois o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, comparar, buscar e produzir conhecimentos.” Pois tão importante quanto conhecer o conhecimento existente é estar aberto e apto à produção do conhecimento ainda não existente, como ressalta Moraes (2000, p.153) hoje “não é tão importante o que você sabe, o quanto você sabe ou o quanto você é capaz de absorver e, sim, como você pensa, a qualidade do seu pensamento”

Assim, Freire (2006, p.15) considera a “‘dodiscência’ - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis,” como práticas educativas importantes neste momento histórico, mas o autor ressalta que esta idéia de ‘docência-discência’ não se trata do professor ingenuamente pensar-se igual ao educando e desconhecer a especificidade do ofício docente, mas de saber que o seu papel fundamental é contribuir para que o educando vá se tornando sujeito, responsável por sua formação, primeiramente com a ajuda direta e, na medida em que o aluno vai desenvolvendo sua autonomia, com um auxílio cada vez menos necessário do educador.

O professor progressista tem o dever de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo e, para que isso seja possível deve pensar em como realizar uma prática educativa em que aquele respeito, seja vivenciado. A prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer e ao utilizar este enfoque reflexivo pode colaborar com os educandos para o incremento das

relações de cooperação, parceria e compartilhamento, para o desenvolvimento de pensadores autônomos, com capacidade de compreender a multiculturalidade e tornarem-se seres preparados para a cidadania global.

Este clima de aprendizagem se fundamenta na reflexão crítica permanente sobre a prática educativa, através da qual, o professor vai avaliando o seu próprio fazer com os educandos. Segundo Freire (2006, p.22) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática.”

Esta percepção do autor sobre a importância da concretude do discurso teórico e de sua necessária ligação com a prática profissional fica clara na declaração de Freire (2006, p. 58-59) de que um dos saberes docentes mais indispensáveis é “o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, de separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.”

É neste sentido, que Freire (2006, p.78 e 79) diz que:

Numa perspectiva progressista o educador deve experimentar a unidade dinâmica entre prática e teoria, pensamento e ação, linguagem e ideologia, ensino de conteúdos e o chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los.

Na visão do autor é preciso discutir com os alunos a realidade concreta à que se associa o conteúdo de ensino, inter-relacionar os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos, promover o pensar certo, que pressupõem a abertura ao novo, a revisão dos achados, que reconhece a possibilidade de mudar de opção.

Os pensamentos estão ligados à ação, para Freire (2006, p.19):

Não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda, que assuma a mudança operada, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou, pois todo pensar certo é radicalmente coerente. Pensar certo é fazer certo. (...) As palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.

Um professor democrático, coerente, competente, que respeita as diferenças e, espera e luta por um mundo melhor, tem um valor indescritível para a modificação da realidade, pois vivencia autenticamente seus momentos na escola, revela em suas relações com os alunos uma segurança em si mesmo, na sua autoridade, que se funda na sua competência profissional. Este professor, seguro de sua competência, confere liberdade aos alunos e permite que construam a responsabilidade sobre a liberdade assumida. Para Freire (2006, p.65):

No fundo, o essencial nas relações entre o educador e educando é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

O professor progressista preocupa-se com o fortalecimento da autonomia, da liberdade e da responsabilidade, preocupa-se em desvelar a realidade, em impedir a cegueira a que nos leva o poder dos paradigmas. O maior enfoque da visão progressista da educação seja talvez o desenvolvimento da consciência crítica, do saber pensar, do pensar certo; a emancipação e a construção da real cidadania pelos sujeitos; ou seja, a formação de seres humanos integrais e autônomos. No entanto, este foco educacional crítico, embora considere a ética universal do ser humano e não a do mercado, a força motriz das grandes modificações necessárias na humanidade, embora fale da ética da solidariedade humana não chega a considerar a ética planetária, que transcende o especificamente humano em direção ao todo. Com relação à isso, O'Sullivan (2004, p. 106) diz que:

Uma das omissões mais gritantes da abordagem pedagógica crítica à educação é a falta de atenção para as questões ecológicas, é a ênfase exagerada nos problemas inter-humanos, muitas vezes em detrimento das relações dos seres humanos com a comunidade biótica mais ampla e com o mundo natural.

No entanto o autor ressalta que este antropocentrismo relativo, não é motivo para que as importantes preocupações que as correntes críticas têm com a educação contemporânea sejam deixadas de lado. E neste sentido, é importante que a prática educacional consiga aliar a perspectiva crítica da abordagem progressista à consciência planetária da visão holística, pois a conjuntura atual da humanidade requer o desenvolvimento de uma consciência e de uma educação ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica e espiritual, que traga maior noção de abertura, novos hábitos e valores, uma nova visão da realidade baseada na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos da natureza, que transcende fronteiras disciplinares, conceituais, físicas, sociais e culturais (MORAES, 2000).

2.4.3 A construção do caminho holístico

As mudanças paradigmáticas acontecem em momentos históricos em que surge um novo modo de ver e conceber a realidade. Como diz Freire (2006, p.31)

Mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.”

Assim, não se trata de entender paradigmas anteriores como substancialmente errados, mas de compreender que estes não respondem mais às exigências dos novos tempos. A formação de um novo paradigma está sempre entremeada com as bases do paradigma anterior. O paradigma holístico tem raízes em várias fontes teóricas, está presente nas crenças espirituais do oriente desde épocas mais remotas. No ocidente, notáveis estudiosos já afirmavam que toda matéria era provida de uma animação espiritual, onde o princípio era visto como a essência do mundo. Holismo vem do grego *holon* que faz referência a um universo, feito de conjuntos integrados, que não pode ser reduzido a simples soma das partes.

A tradição holística tem suas origens em filósofos e pedagogos do século XIII incluindo estudiosos de diferentes escolas como Rosseau, Pestalozzi e outros reconhecidos pedagogos do século XX como Maria Montessori, Steiner, Guardia, Dewey, Decroli e outros, no entanto só recentemente é que adquiriu um corpo mais consistente e unificado a ponto de ser visto como um novo paradigma educacional (YUS, 2002). Mais recentemente a visão holística passou a reunir grandes pensadores que em encontros e congressos interdisciplinares, estabeleceram as linhas gerais, para abordar os mais diversos assuntos numa perspectiva holística. Como ressalta O'Sullivan (2004, p. 33) “não estamos falando de mudanças superficiais, que estão em moda, mas de uma grande revolução em nossa visão de mundo, que surgiu com o paradigma do modernismo.”

De acordo com Cardoso (1995), a teoria da relatividade e a teoria quântica, no plano epistemológico, causaram uma rachadura na mecânica clássica cimentada na objetividade das ciências. Na busca da percepção do todo, a visão holística considera não somente a razão e a sensação, mas também a intuição e o sentimento como vias de construção do real.

Em termos gerais a atitude integrativa de razão-sentimento, ocidente-orientes, lado esquerdo-direito do cérebro, ciências-tradições espirituais é o alicerce fundamental da visão holística (CARDOSO, 1995). Trata-se de uma racionalidade complexa que busca se desenvolver de forma simbólica e racional, estruturada nas vivências e nas ciências, implicando não somente à construção de um novo conceito de saber, mas especialmente uma profunda conversão de valores.

O paradigma holístico aponta para a cosmovisão de um todo indivisível, um sistema complexo de relações, onde o homem é um fio da teia, contrapondo-se assim à visão antropocêntrica do paradigma anterior. O pensamento holístico baseia-se no princípio de que todos os fenômenos do universo estão intrinsecamente relacionados, em que todo e parte formam uma unidade indivisível. O homem é visto em suas várias dimensões, corpo,

intelecto, sentimento e espírito, que se influenciam mutuamente. A dimensão corporal além da saúde física, abrange sensação, habilitação e ações, ou seja, expressões visíveis do que somos.

Segundo Yus (2002) o termo educação holística foi proposto por Miller (1997) para designar a prática educativa de um conjunto heterogêneo de estudiosos, que tinham em comum a convicção de que na educação deve ser considerada a personalidade global da pessoa, com interconexão entre corpo, mente, emoções e espírito. Para Miller (1997, p.1):

A educação holística procura fazer com que a educação alinhe-se às realidades fundamentais da natureza, que é inter-relacionada e dinâmica. (...) Infelizmente, desde a Revolução Industrial, o mundo enfatizou a compartimentalização e a padronização. O resultado foi a fragmentação da vida.

Segundo O'Sullivan (2004, p. 107) “os educadores holísticos são muito críticos em relação à ênfase instrumental tecnocrática da educação contemporânea, que exclui aspectos absolutamente essenciais, como a criatividade e a espiritualidade.”

O exercício da criatividade envolve um salto em que o indivíduo tem uma nova visão da situação, uma percepção diferente e se este sujeito não estiver inibido pelo conhecimento das restrições se sentirá mais livre para sugerir novos enfoques, se estiver motivado a criar empregará todas as suas energias na busca de novas maneiras de fazer. Desta forma o ensino deve motivar os indivíduos e conferir a eles liberdade para que possam desenvolver a sua capacidade criativa, gerando constantemente novas idéias, que possam ser colocadas em prática, transformando a realidade.

A espiritualidade também deve permear o ensino holístico, pois a educação espiritual procura despertar o aluno para a sensibilidade do mistério da vida e do ser, presente na natureza, em cada pessoa e nas diferentes situações vivenciadas a cada dia, busca uma constante celebração da vida em comunhão com todos os seres do universo. Para O'Sullivan (2004, p. 109) “trata-se de re-inserir a humanidade e a vida como um todo na natureza e considerar as criaturas com que convivemos não somente como um meio, mas como fins em si mesmas”. Trata-se do desenvolvimento dos sentimentos altruístas em detrimento dos sentimentos destrutivos.

Assim, educar holisticamente é estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões da totalidade da pessoa e desta com o meio, oportunizando não só a interação entre os indivíduos, mas, assegurando ainda a diversidade e a individualidade de cada um na interação do grupo. De acordo com O'Sullivan (2004, p. 305):

O desenvolvimento integral deve ser compreendido como uma totalidade dinâmica que abrange o universo inteiro e a consciência vital existente dentro de nós e, ao mesmo tempo, em tudo o que nos cerca. Portanto o desenvolvimento engloba nossa entrada nessa grande alma do mundo.

A visão holística compreende a aprendizagem integral, envolvendo diversas formas de construção da realidade, incluindo intuição e sentimentos. A intuição é um fenômeno passível de ordenar informações com base para investigações mais profundas da realidade e o sentimento é a instância da consciência que consegue captar e dar significados mais profundos aos conteúdos da razão analítica, condição de uma relação intersubjetiva mais humanizadora. Portanto, a aprendizagem integral depende do desenvolvimento harmonioso de todos estes canais de relação homem-mundo. É um processo de autoconhecimento em busca da realização plena e da mudança de valores (CARDOSO, 1995).

Na visão holística educar significa utilizar práticas pedagógicas que não sirvam meramente à transmissão do saber sistematizado, mas que assumam um sentido maior ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal. Uma consciência que supere nos planos teórico e vivencial as dicotomias que obstaculizam a nossa humanização.

Assim a tarefa primeira da educação holística é educar para o desenvolvimento humano, no sentido de que a aprendizagem deve envolver o enriquecimento e o aprofundamento das relações intra, interpessoais e transpessoais; a percepção renovada dos valores de harmonia, cooperação, compreensão, ética, moral, paz, amor e justiça; o desenvolvimento do ser humano mais completo e mais global do que simplesmente a capacitação do trabalhador e do cidadão.

Segundo Yus (2002, p.257) a educação deve se dirigir primeiramente aos seres humanos e depois aos futuros profissionais, pois “somente as pessoas que vivem de maneira plena e significativa podem ser verdadeiramente produtivas”, assim os alunos devem ser respeitados como indivíduos, isso implica consideração e tolerância diante da diversidade humana e planetária.

Ao considerar os conhecimentos atuais sobre as bases biofísicas e os diversos estilos de aprendizagem e sobre as múltiplas inteligências, o holismo nega a possibilidade de impor métodos e tarefas de aprendizado em massa, assim como, nega a possibilidade de mensurar o desenvolvimento humano com avaliações objetivas, que ignoram as experiências e percepções que se encontram por trás de um determinado aluno com dificuldades, assim como, as individualidades de cada pessoa.

Neste sentido, o holismo tem o propósito de estabelecer um diálogo profundo entre a ciência e as outras formas de apreensão da realidade, onde o racional não negue o experiencial e, as pessoas possam aprender com as diferenças dos demais e também possam ter suas qualidades pessoais valorizadas. Para Yus (2002, p. 260) “a missão da educação não deveria

ser a de impor uma cultura homogeneizada em uma sociedade diversa (...) pois, a educação genuína somente pode ocorrer em um clima de liberdade.”

Esta preocupação com a liberdade de pesquisa, de expressão e de crescimento pessoal, profissional e social é compartilhada pela abordagem progressista da educação, que assim como o holismo, preocupa-se também com a construção de uma educação verdadeiramente democrática, que possibilite a todos os indivíduos o desenvolvimento da sua autonomia e de sua cidadania, de forma que possam participar de maneira significativa da vida da comunidade local e global, estando comprometidos com as mudanças sociais e com ideais de justiça e paz.

Os educadores devem promover estes ideais elevados de liberdade, justiça e paz, para garantir uma democracia real, em que todos são ouvidos e as necessidades humanas são atendidas. No entanto, a promoção destes valores depende diretamente da incorporação destes pelo próprio educador e da vivência de processos de ensino-aprendizagem, permeados por estes ideais, cujo foco é o desenvolvimento integral humano, que por sua vez torna os indivíduos capazes de pensar de forma crítica e independente, de tomar decisões, fazer escolhas e gerar mudanças.

Existem vários métodos e estratégias institucionais que podem facilitar a aprendizagem integral do aluno, o educador é que deverá ter a sensibilidade de adequar sua prática educativa, para cada momento singular em que ocorre o fenômeno do aprender. Os educadores precisam conhecer os seus alunos, seu contexto familiar, escolar, cultural, religioso, social, respeitando-os em suas individualidades, reconhecendo suas necessidades, diferenças e habilidades, para que assim, tornem-se autônomos para a elaboração de ambientes de aprendizagem apropriados e para a criação de verdadeiros espaços de encontro humano (YUS, 2002).

Cardoso (1995, p.64) diz que “na abordagem holística da educação nem o educador nem o educando são isoladamente o centro energético que impulsiona o processo de aprendizagem,” o que existe entre ambos é um encontro sinérgico. Nesta perspectiva no centro do processo de ensino está o desenvolvimento humano, que requer do professor sensibilidade para tratar de temas espirituais, morais e emocionais e para lidar com os desafios diários que se apresentam. Neste sentido, os mestres não podem ter um pacote de métodos pré-determinados, precisam desenvolver seu lado criativo, além de possuir uma prática educativa científica e experiencialmente respaldada, que lhes permita atuar como facilitadores da aprendizagem.

Para Fergusson (1992, p.277) “o professor aberto, inovador ajuda o educando a descobrir padrões e conexões, estimula novas possibilidades desconhecidas e facilita o surgimento de idéias. O professor é um timoneiro, um catalisador, um facilitador do aprendizado”. A autora (1992, p. 3001) destaca ainda que “a matriz educacional mais ampla proposta pelo holismo atrai intensamente a comunidade e as pessoas de iniciativa que têm sede de aprendizado, de tecnologias transformadoras, de habilidades e conhecimentos úteis.”

A autora supracitada (1992, p. 3001) reconhece a existência de diversos métodos e práticas pedagógicas alternativas, que se propõem à uma educação holística e integral do homem, preocupada com o futuro da humanidade e de todas as outras formas de vida no planeta, no entanto, considera uma missão difícil “atingir a *paidea*, a cidade celestial e ensinar ambas as metades do cérebro.” Neste sentido Cardoso (1995, p.81) ressalta que “no nível epistemológico o paradigma holístico precisa ainda, sistematizar uma nova abordagem do real, (...) sendo a pesquisa transdisciplinar condição imprescindível para sua concretização.” Para Crema (1993, p.154):

A abordagem holística transdisciplinar não é nem analítica e nem sintética, ela engloba os dois métodos em sinérgica complementaridade, pois quando pretendemos transcender o enfoque disciplinar, deparamo-nos com o desafio de desenvolver os dois hemisférios cerebrais (...) e este é mais um desafio da inteireza.

Assim, a educação holística conforme Nicolescu (2005) propõe o exercício pleno da transdisciplinaridade, com a constituição de centros de pesquisa transdisciplinar e a participação de uma equipe com indivíduos das mais diversas competências de diferentes domínios. Entretanto Crema (1993, p.155) diz que “quando transcendemos as dualidades e alcançamos uma visão holística, global, atingimos em nível individual um pensamento ou uma ação transdisciplinar.”

Desta forma, com relação à metodologia de ensino a abordagem holística sugere estudos inter e transdisciplinares, experiências que estimulem a compreensão das causas dos conflitos e problemas, a reflexão, o pensamento crítico, a experimentação de métodos de resolução destes problemas e a resposta criativa, ou seja, propõe o encontro experiencial entre docentes e discentes e o mundo que os cerca, assim como, a vivência globalizante dos conteúdos.

Nesta acepção, o conteúdo a ser desenvolvido na prática de ensino constitui um meio para a formação do indivíduo como um todo. No campo do intelecto, a prática de ensino na educação holística dá importância ao desenvolvimento da capacidade cognitiva, sem sobrecarregar o intelecto de informações fragmentadas, centrando a educação na significância

interna de cada conteúdo. A prática de ensino busca um equilíbrio entre o generalismo e a especialização, estimulando um pensamento integrativo, que permita ao aluno, além de desenvolver habilidades cognitivas e aprender o conteúdo de ensino, ter a capacidade de aprender permanentemente novos conhecimentos e também habilidades especializadas futuras (CREMA, 1993).

Este estímulo ao pensamento integrativo pregado pela visão educacional holística, requer a união entre o saber e o ser e, confere um papel central ao crescimento por meio da experiência, como diz Yus (2002, p. 258):

Acreditamos que a educação deveria conectar o aluno com as maravilhas do mundo natural por meio de abordagens experienciais que já o insiram na vida e na natureza. A educação deveria conectar o aluno com os trabalhadores do mundo social por meio de um contato real com a vida econômica e social da comunidade. E a educação deveria colocá-lo em contato com o seu próprio mundo interior por meio das artes, do diálogo honesto e dos momentos de reflexão tranqüila, sem esse conhecimento de si mesmo todo o conhecimento é superficial e sem propósito.

Para Morin, Ciurana e Motta (2009, p.85) atualmente a degradação moral e psicossocial, a mercantilização e o mal-estar progridem, devido a perda de “responsabilidade (no seio dos maquinários tecnoburocráticos compartimentalizados e hiperespecializados) e a perda da solidariedade (pela atomização dos indivíduos e pela obsessão pelo dinheiro).” Estes autores consideram que “não há sentido moral sem sentido de responsabilidade e de solidariedade”

Portanto, a educação deve nutrir a experiência e o crescimento espiritual dos educandos, pois assim, estes tornam-se cientes da conectividade de toda forma de vida, estabelecem conexões consigo mesmos e com os demais, demonstram consideração e respeito pelos indivíduos e sua singularidades, assumem responsabilidades com eles próprios e com o todo e, desenvolvem sentimentos de justiça e compaixão, que os impulsionam a solucionar as problemáticas da realidade para construir um mundo melhor.

Com o paradigma holístico surgiu um novo conceito de espiritualidade, que passa a se encontrar na profunda identificação de nossa existência com outros seres e coisas, com toda nossa força vital, sem separar o espírito da matéria, mas entrelaçando o ente ao ser. De acordo com O’Sullivan (2004, p.75) é imprescindível descobrirmos o caminho a uma nova síntese cultural de proporções planetárias e isto demanda sagacidade, energia, disciplina, sacrifícios e finalmente espiritualidade, a qual “nos leva a uma viagem sagrada. Se não percebermos a natureza sagrada de nossa viagem, não conseguiremos realizar a transformação mais profunda que se faz necessária.”

A educação holística procura precipuamente se constituir em uma resposta aos graves problemas que afligem a humanidade, buscando formar uma consciência ecológica

baseada nos valores do desenvolvimento humano integral, cooperação e uso sustentável dos recursos naturais. O ponto de partida da educação holística é a necessidade da superação do racionalismo reducionista, que traz o progresso material, mas não garante o progresso humano, assim, o holismo pretende corrigir os desequilíbrios entre as dicotomias e, com uma concepção mais ampla de ciência e de ser humano, trazer contribuições significativas para a evolução humana e planetária, tendo como ponto de chegada a construção de um novo mundo.

Para tanto, Yus (2002) ressalta que a educação holística procura favorecer-se da enorme diversidade de experiências humanas intercambiáveis nesta era global, voltando-se para os potenciais humanos perdidos ou ainda não considerados, buscando o que é mais completo e mais universalmente humano nas diferentes culturas. Este enfoque globalizante na educação enfatiza a interdependência da natureza e da vida humana e a importância fundamental da cooperação global e da sensibilidade ecológica, ressaltando a relevância da diversidade, o valor da harmonia, os direitos e responsabilidades individuais e coletivas, no que diz respeito à sustentabilidade do Planeta. Nas palavras de Yus (2002, p.263) o holismo pede:

Uma educação que promova a alfabetização da Terra para incluir uma consciência de interdependência planetária, a congruência do bem estar pessoal e global, o papel e o leque de responsabilidades do indivíduo. A educação precisa estar enraizada em uma perspectiva global e ecológica, com o objetivo de cultivar nas gerações mais jovens um apreço pela profunda ligação entre todas as formas de vida.

Como diz Morin (1973, p.193) “o que está para morrer hoje é a noção insular do homem separado da natureza e de sua própria natureza; o que deve morrer é a auto-idolatria do homem a maravilhar-se com a imagem pretensiosa de sua própria racionalidade.”

Assim, para Morin, Ciurana e Motta (2009, p.87) na era planetária, a missão da educação é o reencontro com o todo, “o fortalecimento das condições para a emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária, de uma Terra-Pátria.”

Para Moraes (2000, p.206) os diferentes aspectos do paradigma educacional emergente permitem que:

O indivíduo compreenda a educação como mediadora de um novo diálogo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, pela criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o surgimento de condições externas que possibilitem a mobilização dos recursos internos dos indivíduos, o contato com a sua luz interior, que não só permitam o desenvolvimento de seu equilíbrio pessoal, por meio de práticas educacionais favorecedoras da integração corpo-mente, cérebro-espírito, mas que também facilitem a expressão de novas formas de solidariedade, cooperação e compaixão entre os diferentes membros da raça humana.

Na perspectiva do novo paradigma, educar é mais do que uma função, uma especialização ou uma profissão, a educação assume a tarefa de humanização da humanidade, o sistema de disciplinas pode ser substituído por uma visão transdisciplinar, que promova a superação tanto da divisão em si, dos conhecimentos em áreas específicas, quanto da visão de mundo dicotômica e dos valores distorcidos, que foram sendo criados no bojo da modernização.

Na mesma medida em que os conhecimentos especializados dos paradigmas tradicionais proporcionaram grandes conquistas e transformações no século XX, a fragmentação do pensar e do agir resultou em problemas multidimensionais e complexos, cujas alternativas de solução se encontram em conquistas ecotecnológicas e na reorganização político-econômica das estruturas sociais.

Ou seja, não é por falta de ciência e tecnologia que a humanidade ainda não solucionou seus graves problemas, o que falta é sensibilidade e o desenvolvimento de uma visão holística, na qual os conhecimentos são experienciados, as vivências refletem os valores e teorias que defendemos, e a sabedoria é a congruência entre o saber e o ser. Como diz Cardoso (1995, p. 89) a educação holística revela novos conceitos, reafirmando a potencialidade criativa do homem em construir um novo caminho na medida em que os educadores e educandos integrados caminham por ele.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS

A complexidade da sociedade atual exige mudanças cada vez mais amplas na ciência e por extensão na educação. A humanidade vem reunindo vastos conhecimentos, conduzindo a diferentes tipos de apropriação, que o ser humano faz de sua realidade existencial. A busca continuada de conhecimentos é construída a partir de métodos e pressupostos, diretrizes iniciais para a organização de pesquisas, que servem de substrato para as transformações possíveis nas mais diversas áreas.

Nesta perspectiva a universidade é um importante local de ensino por ser um lugar de convívio social e de produção efetiva do conhecimento. Igualmente, o professor tem papel fundamental na educação, quando assume uma posição de mediador entre o conhecimento existente e o saber a ser produzido. E a sua prática pedagógica é relevante, na medida em que contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Portanto, a educação universitária deve ser pensada por meio da lógica de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Conforme Cunha (2002, p. 30) “só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual, que mobiliza a pesquisa”. Mas, ainda de acordo com a autora nos currículos tradicionais o aluno não faz a leitura de que a prática é o ponto de partida e a referência para a teoria, uma vez que a prática é colocada na forma de estágios quase sempre no final dos cursos. Assim, para Cunha (2002, p.31) é difícil fazer o discurso da indissociabilidade com a lógica curricular tradicional.

Desta forma são necessárias mudanças pedagógico-curriculares profundas. Porém, como na universidade ocorrem as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, e, portanto, não há atitude desinteressada quando se pensa na produção do conhecimento na sociedade capitalista. Só irá ocorrer uma real transformação curricular, quando este ato político, tiver chances de ser reconhecido como importante para a comunidade em geral, e isto, demanda tempo (BORDIEU e PASSERON, 1982).

Assim, almejamos primeiramente as transformações pedagógicas, que estão mais ao nosso alcance. Porém para que ocorram mudanças significativas na prática pedagógica é imprescindível que o professor adote uma postura reflexiva no sentido de transformar, de analisar criticamente as consequências futuras de suas ações, numa visão ética.

É importante ressaltar que o ato reflexivo é subjetivo e está presente quando, mesmo sem nos darmos conta, nos preocupamos com a aprendizagem dos alunos, inovamos nossas

metodologias, procuramos aprender com os erros cometidos, refletindo e buscando outras formas de pensar e agir.

A reflexão sobre a nossa própria prática, a revisão dos processos de aprendizagem e da metodologia empregada, nos proporciona condições de perceber o momento de intervir e, nos permite, ainda, ter atitudes conscientes, optar pela metodologia mais adequada para transformar a ação pedagógica, tornando-a compatível com o contexto educativo atual.

Acreditamos que educadores reflexivos, possuem uma visão muito mais articulada dos diferentes elementos estruturantes da prática pedagógica, assim como diz Perrenoud (2002, p.198):

A postura reflexiva leva os professores a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

E neste sentido, esta pesquisa, com foco na formação superior dos profissionais da saúde, pretendeu a inovação na prática pedagógica da disciplina de “Genética”, a partir de atividades teórico-práticas, desenvolvidas na metodologia da aprendizagem baseada em problemas, utilizando referenciais do paradigma da complexidade: como o holismo, o ensino com pesquisa e a abordagem progressista.

Por concordarmos com Carr e Kemmis (1988, p. 190) de que a teoria e a prática são construídas num processo dialético e, não existem problemas educacionais que não emergem da prática e, que não podem ser solucionados pela ação, desenvolveremos um processo de pesquisa-ação, entendendo esta, segundo a definição de Thiollent (2002, p. 14) de que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Como a problemática da pesquisa está na proposição de uma ação docente do professor universitário da área da saúde, assentada nos referenciais teóricos e práticos do paradigma da complexidade, que oportunize a aprendizagem humanista, criativa, crítica e transformadora, optou-se pela pesquisa-ação, que implica fundamentalmente na participação e ação efetiva por parte dos indivíduos envolvidos no problema em observação. Esta técnica de pesquisa enfatiza a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimentos, e por isto, configura um excelente método de pesquisa em educação frente às premissas do paradigma da complexidade.

A pesquisa-ação se encaixa perfeitamente na nossa proposta educativa, uma vez que possibilita o estudo dinâmico dos problemas, das decisões, ações, negociações, conflitos e

tomada de consciência, que ocorrem entre os agentes, durante o processo de transformação de uma situação. Assim, a investigação-ação foi desenvolvida no decorrer das atividades teórico-práticas da disciplina de Genética, dos cursos de Enfermagem e Farmácia, do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS, no segundo semestre de 2009 e, envolveu como atores da pesquisa, 13 alunos do quarto período de Enfermagem e 19 alunos do primeiro período de Farmácia.

A escolha desta disciplina se deu em razão da dificuldade de transposição dos conteúdos integrantes da ementa desta disciplina para a realidade da prática de enfermagem e farmácia. Em sua maioria, os professores, conduzem as práticas pedagógicas das disciplinas de genética a partir da explicação dos conteúdos teóricos e de práticas de experimentação em laboratório, isto, quando as universidades possuem equipamentos laboratoriais que permitam a realização destas aulas práticas, caso contrário, a disciplina é ministrada de forma puramente teórica.

Os alunos do primeiro período de farmácia foram escolhidos por terem concluído recentemente o ensino médio e serem em sua maioria alunos de escolas particulares, em que predominavam as aulas expositivas, o repasse de informações e o material didático constituía-se de apostilas compradas de instituições de outros locais do país, que trazem conhecimentos prontos, distanciados da realidade local e que dividem os conhecimentos de uma mesma disciplina em várias partes. Estes alunos relataram em conversas anteriores que acreditavam que a maioria das informações decoradas ou aprendidas na escola era irrelevante para suas vidas, que os trabalhos entregues eram copiados da internet e que na realidade eles não haviam produzido conhecimento novo e, portanto, esperavam ter uma experiência diferente no ensino superior. Diante de tamanha demonstração de insatisfação perante os procedimentos didático/pedagógicos ditos mais tradicionais consideramos que estes alunos estão aptos para a participação nesta pesquisa-ação que pretende a formação de sujeitos cuja aprendizagem seja significativa e edificada com ênfase na construção do conhecimento, nos valores éticos e na humanização das ações em saúde.

A opção pelo quarto período de enfermagem se deve ao fato de havermos levantado em contatos anteriores os problemas que estes educandos vinham enfrentando na prática profissional, em decorrência da dificuldade de inter-relação dos conhecimentos teóricos com os procedimentos práticos; da falta de relevância dos conteúdos priorizados na universidade para a atuação profissional na realidade acadêmica, hospitalar e social; da aumentada demanda e seu conseqüente reflexo no distanciamento, objetivação e desumanização do

cuidado de enfermagem. Assim, consideramos que estes alunos estão suficientemente interessados pelo tema da pesquisa, o que viabiliza a intervenção por meio da pesquisa-ação.

Embora estejamos nos valendo da pesquisa-ação para a implementação de uma proposta pedagógica inovadora pensada primeiramente apenas pela pesquisadora, é importante ressaltar que esta proposta foi construída a partir de uma fase exploratória prévia, na qual foram levantados os principais problemas encontrados pelos participantes nas práticas educativas vivenciadas e, ainda, todas as etapas da pesquisa-ação, bem como todas as atividades teórico-práticas, a serem realizadas durante o semestre, foram discutidas e passaram pela apreciação dos participantes, num processo de reflexão-ação coletiva, que gerou certa imprevisibilidade quanto às estratégias a serem utilizadas, pois, como já foi dito, as mudanças foram negociadas e geridas no coletivo ao longo do processo de investigação-ação.

A transformação da prática pedagógica foi sim previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, mas não se tratou, porém, de negar a dimensão crítica e dialética da pesquisa, já que todos os participantes analisaram os efeitos e avaliaram os resultados de sua aplicação. Esta análise da qualidade da ação entre os partícipes foi fundamental para afirmar a pertinência epistemológica da pesquisa-ação, assim como o seu potencial praxiológico.

Os pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação se deram numa perspectiva dialética, com postura contrária à pesquisa positivista diante do conhecimento, uma vez que este tipo de pesquisa busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade pesquisada. Esta inter-relação entre pesquisa e ação provocou a imersão do pesquisador no contexto e a interação com os outros participantes, o que, anulou a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.

A adoção de uma postura neutra é impossível, mesmo porque a realidade educacional do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, é uma construção social da qual participamos, e é impossível também na conjuntura desta pesquisa, o controle de muitas variáveis, a quantificação de resultados, bem como a sua generalização, uma vez que esta envolve a prática de ensino do professor universitário da área da saúde, a qual por sua vez, só pode ser compreendida numa perspectiva qualitativa, que leve em consideração todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa, primeiro por concordamos com a afirmação de Alves (1991, p.56) de que uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação. Lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos

teórico-epistemológicos que caracterizam o paradigma adotado. E segundo porque, na metodologia qualitativa a influência dos valores é inerente ao processo de investigação, o que se comprova na visão de Minayo (1994, p.21) de que a abordagem qualitativa:

É a que responde a questões muito particulares, ela se preocupa, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste sentido, procuramos ao longo da pesquisa extrair as perspectivas latentes e os significados atribuídos pelo grupo às ações e transformações geradas, por este, na prática pedagógica. Para tanto, em acordo com as premissas da metodologia qualitativa, realizamos observações mais livres e as dimensões e categorias de interesse foram surgindo progressivamente durante o processo de pesquisa-ação.

A prática pedagógica proposta para o desenvolvimento da disciplina de Genética por meio da investigação-ação, previu primeiramente uma fase exploratória, na qual ocorreu a avaliação prospectiva da viabilidade de uma intervenção. Neste primeiro contato, os sujeitos da pesquisa demonstraram apoio e otimismo, e tomaram a decisão de aceitar o desafio da pesquisa.

A proposição da pesquisa-ação foi feita mediante a apresentação e discussão de um contrato didático, que contém os conteúdos, sua contextualização e problematização, as atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, a avaliação por portfólio e a avaliação final do projeto. Nesta fase os alunos participaram da proposição das atividades e dos critérios de avaliação do processo de aprendizagem. Esta interação dialógica assegurou o envolvimento e a responsabilidade mútua dos atores da proposta pedagógica.

O contrato didático, de acordo com Behrens (2006b, p. 76) “é uma referência pedagógica, que cria diálogo entre professor e aluno,” norteando as atividades e a organização da aprendizagem na construção do conhecimento. O contrato pedagógico propõe a participação dos alunos num projeto de pesquisa, em torno da proposta de possíveis alternativas de melhoria da qualidade de vida dos portadores de doenças genéticas.

Em seguida o conhecimento a ser elaborado de forma conjunta foi re-significado de maneira contextualizada para que os participantes pudessem perceber criticamente a relevância e a finalidade das temáticas estudadas. A sensibilização dos acadêmicos acerca da importância da problemática da pesquisa foi feita a partir da apresentação de vídeos conscientizadores sobre os assuntos propostos.

Durante a pesquisa-ação os temas a serem investigados foram trabalhados em âmbito geral, por meio de exposições dialogadas com a utilização de recursos tecnológicos de mídia. Textos de diferentes autores foram disponibilizados pela professora pesquisadora, e os participantes foram estimulados a buscar informações complementares nas mais diversas fontes, para aprofundar a fundamentação teórica necessária à produção individual, como condição para uma produção coletiva mais significativa.

A fase seguinte se pautou na produção de textos individuais, a partir dos estudos bibliográficos, que levaram em consideração as categorias delineadas na exposição inicial do conteúdo e, também, a partir dos dados levantados nas pesquisas de campo, em que os alunos realizaram observações e entrevistas com portadores de síndromes genéticas e seus familiares sobre suas condições clínica, social, cultural, econômica, afetiva e psíquica.

Os textos individuais foram, então, abordados em grupos de três componentes, permitindo, desta maneira, uma discussão crítica e reflexiva com o objetivo de interação entre a teoria e a prática, possibilitando o emergir de caminhos alternativos de transformação da realidade. Esta fase pretendeu desenvolver nos participantes não só a capacidade de posicionar-se e defender suas idéias, mas também, de aceitar as opiniões dos outros. Com o desenvolvimento dessas qualidades, os indivíduos tornam-se mais capazes de intervir na sociedade.

Posteriormente, os participantes reunidos em trios, elaboraram um texto coletivo, sintetizando as principais idéias do grupo. As produções individuais serviram de substrato para o trabalho coletivo, situação em que a professora interviu, mantendo a harmonia entre o trabalho individual e coletivo, valorizando o trabalho individual, e a sua importância para o sucesso do trabalho coletivo. Nesse momento, foi evidenciada a responsabilidade dos participantes pela sua aprendizagem e suas contribuições com a construção coletiva do conhecimento no grupo.

Os conhecimentos produzidos pelos trios foram expostos para o grande grupo oralmente, para que os participantes aprendessem a expressar-se com desenvoltura e a aula, desta forma, tornou-se instrumentadora da emancipação.

Concomitantemente às atividades desenvolvidas em sala, cada grupo, composto por três alunos, acompanhou um portador de doença genética, com o objetivo de investigar os diferentes aspectos que envolvem a vida dessa pessoa e de seus familiares, averiguando suas intercorrências de saúde, os sintomas apresentados, os medicamentos por ele utilizados, os procedimentos médicos a que foi submetido, bem como os problemas encontrados no dia a

dia, no que se refere ao tratamento dispensado por profissionais da saúde, educadores e pela comunidade em geral.

A partir da consolidação relacional entre teoria e prática, por meio da aquisição de referenciais teóricos e práticos sobre os assuntos abordados, durante a pesquisa, educadora e educandos construíram juntos e de forma dialógica, o histórico clínico e de vida, o diagnóstico e prescrição dos cuidados de enfermagem e de farmácia desses pacientes. Neste momento, os participantes foram instigados a contribuir, a desenvolver sua capacidade de raciocínio e de posicionamento, e por fim, como sujeitos críticos, auto-críticos, participantes e construtivos, portanto, forma capazes de pensar, planejar e realizar os cuidados de enfermagem e farmácia.

Os problemas levantados a partir de estudos teóricos individuais e coletivos e, de observações, entrevistas, exames clínicos e laboratoriais, junto aos portadores de síndromes e seus familiares, conduziram à construção coletiva do histórico e do diagnóstico clínico em sala. Durante este processo os participantes tiveram sempre em mente que o paciente é um ser complexo, e que todos os aspectos de sua vida, sejam físicos, emocionais, psicológicos, sociais, econômicos ou culturais contribuem de alguma forma para os problemas levantados.

Nesta etapa, com base nas dificuldades levantadas, os alunos precisaram buscar na teoria subsídios para fundamentar e entender os problemas apresentados pelo paciente, para assim, juntamente com o grupo todo, planejar estratégias para prevenir, minimizar ou corrigir problemas identificados no diagnóstico do paciente.

Em seguida foi possível elaborar a prescrição de enfermagem e farmácia, que guiou a equipe de enfermeiros e farmacêuticos no cuidado ao paciente. Neste momento, os alunos pesquisaram nas mais diversas fontes, justificativas plausíveis e necessárias que contemplassem a ação prescrita, de modo que a avaliação do plano de cuidados nos remetesse à evolução do quadro clínico.

Em sala de aula um integrante de cada trio constituiu um grupo maior para socializar o que foi pesquisado e construído, e cada novo grupo composto por cinco participantes elaborou uma síntese de alguns aspectos, previamente elencados, dos assuntos pesquisados por todos os grupos.

Os discentes envolvidos na proposta desenvolveram atividades de intervenção, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de estudos relacionados às características e necessidades dos portadores de Doenças Genéticas, através de pesquisas bibliográficas, que aconteceram concomitantemente com o desenrolar do acompanhamento desses pacientes.

Após trinta dias, correspondentes ao período em que os alunos intervieram na realidade dos pacientes, prestando seus cuidados de enfermagem e farmácia, a evolução do quadro clínico e as transformações produzidas pela pesquisa-ação, foram avaliadas pelos participantes em conjunto com a professora, com base nos depoimentos dos participantes, dos pacientes e de seus familiares.

Assim, com a integração de todas as fases do processo de cuidado, os alunos foram estimulados a buscar novos conhecimentos, além daqueles adquiridos nas disciplinas básicas e, mais importante, foram instigados a construir conhecimentos numa união da teoria com a prática diante de uma realidade vivenciada, que foi nesta pesquisa a assistência ao paciente em suas necessidades alteradas.

O seminário possibilitou reunir todas as informações coletadas, discutir as interpretações e tomar decisões acerca do processo de pesquisa-ação. O conhecimento adquirido durante todo período de intervenção foi enriquecido, quando as ações foram analisadas e discutidas junto aos colegas e a professora. Dessa forma, muitas situações vivenciadas com os pacientes puderam ser melhor compreendidas e otimizadas.

Ao final do processo de pesquisa-ação desenvolvido pelos educandos, os grupos de três componentes formados inicialmente, produziram material audiovisual contendo imagens e descrições de todas as etapas da pesquisa, para compartilhar com o grande grupo a experiência vivenciada no acompanhamento e intervenção junto aos pacientes portadores de síndromes genéticas por eles escolhidos. Nesta fase, as experiências durante as aulas e a realização da investigação, conduziram à produção final, que consistiu na construção de um artigo coletivo, relatando a pesquisa-ação realizada, para publicação em eventos científicos da área.

Como a pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2009, período em que a disciplina de Genética foi ofertada nos cursos da saúde, a realização cabal da pesquisa-ação foi um pouco comprometida, uma vez que o processo por muitas vezes teve que ser aligeirado. Embora nos mantivéssemos sempre abertos para reconstruções e retomadas de princípio, muitas vezes o que acordávamos sobre as ações e atividades que deveriam ser realizadas para otimização do processo de ensino/aprendizagem eram inviáveis em relação ao tempo de que dispúnhamos. Assim, mesmo que não tenhamos priorizado o produto e não tenhamos utilizado procedimentos que descaracterizariam a pesquisa-ação, sentimos que algumas etapas precisariam contar com um tempo maior para sua realização plena.

Com a finalização das atividades de pesquisa e da produção de material para divulgação, os atores da pesquisa, alunos e professora, fizeram a avaliação da experimentação desta prática de ensino inovadora.

Colocamos aqui experimentação, porque cremos, assim como Thiollent (2002, p.21) que:

A pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobais e desempenham papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso trata-se de uma forma de experimentação, na qual, os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidem aplicar.

Para a avaliação da investigação-ação realizada na disciplina de genética os participantes responderam à um questionário composto por 10 (dez) questões abertas. Embora na pesquisa-ação a coleta de dados seja feita preferencialmente por meio de seminários, discussões e entrevistas coletivas, segundo Thiollent (2002, p.97) “a preferência por técnicas coletivas e ativas não exclui que, em certas condições, as técnicas individuais, entrevistas ou questionários, sejam também utilizados de modo crítico.”

Optamos por um instrumento de coleta de dados que permitisse o anonimato dos participantes e pela realização da avaliação no final da pesquisa, após a comunicação dos resultados de desempenho conferidos aos alunos na avaliação processual, de modo a garantir a manifestação sincera dos partícipes sobre a prática pedagógica experienciada.

Acreditamos que o questionário com questões abertas possibilitou aos partícipes expressar suas opiniões com franqueza e liberdade, pois as técnicas coletivas poderiam favorecer a opinião de alguns alunos mais desenvolvidos em detrimento de outros mais tímidos, ou ainda, em razão da boa relação que mantemos, professora e alunos, estes últimos poderiam falar aquilo que acreditassem que a professora gostaria de ouvir.

A sinceridade dos participantes a respeito da experiência vivenciada e do processo de ensino/aprendizagem é imprescindível para avaliar a real contribuição da abordagem de ensino proposta para a aprendizagem não só de conteúdos, mas principalmente de competências essenciais para a resolução de problemas cotidianos, de valores éticos e morais e de habilidades, como trabalho em equipe, capacidade de investigação e de inserção num processo de educação contínua. As opiniões sinceras possibilitam ainda, que com base nestas colocações, a educadora realize alterações pertinentes na sua ação pedagógica.

Para a organização dos dados coletados nas observações livres realizadas durante todo o processo de pesquisa-ação e nos questionários respondidos ao final deste processo, optou-se pela análise de conteúdo e seguiram-se as etapas propostas por Bardin (1995, p.95)

que são a pré-análise; a exploração do material e; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Utilizamos a análise de conteúdo por considerarmos esta técnica uma forma de evitar os perigos da compreensão espontânea, de dizer não à leitura ingênua da realidade e, de ultrapassar a incerteza e enriquecer a leitura, entendendo para além dos significados imediatos da comunicação. Escolhemos a análise de conteúdo, também, porque segundo Bardin (1995, p. 31) esta técnica é adequada à decodificação e análise de respostas a perguntas abertas de questionários, cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Primeiramente realizamos a leitura flutuante para conhecer as respostas e extrairmos algumas impressões que nos orientaram na referenciação dos índices e na elaboração de indicadores, em seguida o material foi editado e codificado. Analisamos todas as respostas obtidas, sem interferir, portanto, sobre as respostas a serem consideradas, obedecendo à regra da não-seletividade. As respostas a cada questionamento foram agrupadas em quadros, e passaram por um processo de categorização, na qual os dados foram reagrupados em razão de suas características comuns, sob um título genérico.

Com a análise de conteúdo foi possível levantar a partir dos efeitos, que o processo de pesquisa-ação desenvolvido produziu nos alunos, a adequação e a contribuição da metodologia utilizada, na prática pedagógica, para a formação dos futuros profissionais da saúde.

Entendemos que a pesquisa-ação planejada, vivida, refletida de forma individual, coletiva e colaborativa, pode trilhar caminhos alternativos, desde que sejam construídos na interação de pessoas ou grupos que se debruçam sobre a concretude de suas experiências com a intenção de compreendê-las e transformá-las.

A pesquisa-ação pensada fora da racionalidade positivista e incorporada de algumas concepções de Freire inscreve-se em uma dimensão, na qual auxilia os partícipes a interpretar a realidade a partir da reflexão sobre suas próprias práticas, concepções e valores, com nítido interesse na emancipação dos seres humanos e na transformação da realidade.

Assim, a investigação-ação permite construir um conhecimento educacional crítico, transformador e emancipatório e, comprova ser um potencial elemento de transformação das práticas e refinamento das teorias educacionais, aspectos que caminham juntos e, que efetivamente podem mudar o quadro da realidade educacional, no plano concreto da sala de aula.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise dos resultados o nosso olhar volta-se ao objetivo geral desta pesquisa que foi inovar a prática pedagógica, fazendo uma aliança entre a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, com o objetivo de promover a construção do conhecimento, numa visão humanista, crítica e criativa, pelos futuros profissionais da saúde, alunos do curso de farmácia e enfermagem do UNICS.

Para poder avaliar a real contribuição da prática educativa realizada para a formação desses alunos, as questões abertas que compuseram o questionário aplicado, foram elaboradas de forma que as respostas conferidas pelos participantes da pesquisa pudessem evidenciar se realmente seguimos ao longo do processo de pesquisa-ação os caminhos propostos nos objetivos específicos da pesquisa e, finalmente demonstrar se a metodologia utilizada na prática pedagógica oportunizou uma aprendizagem significativa, humanista, criativa, crítica e transformadora preconizada pelos referenciais do paradigma da complexidade.

Achamos importante, que o questionário utilizado para a coleta de dados contivesse também algumas questões sobre o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de ensino desenvolvidas na IES em que a pesquisa foi realizada e, ainda, questões sobre a abordagem atual do processo saúde-doença-cuidado pelos profissionais da saúde e as influências das práticas de ensino sobre a visão desses profissionais. Estas questões foram incorporadas ao questionário para levantar as reflexões dos alunos a respeito da formação atual dos profissionais da saúde e possibilitar uma maior contextualização das práticas educativas e de saúde, na atualidade, assim como, da prática educativa realizada na disciplina de genética.

Acreditamos, assim como Demo (2007, p.12) que “é preciso analisar o contexto em que tudo acontece, caçar os sentidos, os significados, as insinuações, os silêncios dos discursos, das práticas e da realidade”. Para que a partir disto, sabendo que há o que fazer e, ainda, que é importante e urgente fazer algo, possamos perceber as alternativas existentes.

4.1 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA IES PESQUISADA

Compreendemos a prática educativa como um processo amplo, contínuo e criativo, que requer o conhecimento das diferentes abordagens teóricas do processo ensino-

aprendizagem e das tendências pedagógicas que podem norteá-la. Durante muito tempo o confronto entre as diversas teorias da aprendizagem tem sido constante. Segundo Pozo (2002, p.51) “boa parte destas batalhas faz parte de um inútil combate entre enfoques decididos a não se entender.” Enquanto que o comportamentalismo de Skinner, por exemplo, tenta reduzir toda a aprendizagem humana a associações, como se fossemos uma máquina de associar, os teóricos construtivistas com uma tendência similar, porém não tão explícita ou extrema, reduzem a aprendizagem humana à construção. Os construtivistas negam a relevância teórica das outras teorias da aprendizagem, uma vez que consideram que a aprendizagem associativa não produz mudança alguma nas estruturas cognitivas e que estas mudanças se devem apenas aos processos construtivos de assimilação e acomodação.

Assim, tendo em mente que, como diz Pozo (2002, p.52) “gregos e troianos costumam defender suas respectivas posições reducionistas”, concebemos a aprendizagem como um sistema complexo, composto por distintos subsistemas em estado de equilíbrio dinâmico, para a qual contribuem tanto os processos associativos, quanto os processos construtivos, dependendo das demandas de aprendizagem concreta que se coloquem nas diferentes situações.

Neste sentido, apoiado nas considerações de Morin sobre a natureza da mudança nos sistemas complexos Pozo (2002, p.53) explica que:

A aprendizagem humana dispõe de dois tipos de processos: processos cíclicos, reversíveis e acumulativos, baseados na repetição e ligados à manutenção da estabilidade (aprendizagem por associação) e processos evolutivos, irreversíveis, que produzem uma reorganização e um incremento da complexidade (aprendizagem por reestruturação).

Ambos os processos estão integrados e envolvidos numa mesma atividade de aprendizagem, em alguns momentos quando o indivíduo necessitar atuar de modo repetitivo, será mais útil aprender repetindo e, será melhor criar novas estruturas quando for preciso adaptar essas estruturas a condições cambiantes.

É importante que os aprendizes e os mestres conheçam os elementos que compõem as situações de aprendizagem, os seus sistemas, assim como as suas características relevantes, para que se possa otimizar o processo de aprendizagem. É importante também que professores e alunos conscientizem-se das dificuldades a serem enfrentadas e dos caminhos alternativos para a resolução dos problemas de aprendizagem, de forma que se possa melhorar o processo de ensino. Pois como ressalta Pozo (2002, p.55) embora “aprender e ensinar sejam dois verbos que tendem a ser conjugados juntos, a aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas e, o que é pior, também o é o ensino sem aprendizagem.”

Assim, para levantarmos a opinião dos alunos que participaram da pesquisa, sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem nos cursos da área da saúde, enfermagem e farmácia, do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS fizemos o seguinte questionamento: **Com relação ao processo de ensino-aprendizagem na nossa Instituição de Ensino Superior, na sua visão, o conhecimento é construído socialmente pela interação entre professores, alunos e comunidade ou é em sua maioria decorrente da transmissão de informações?**

Analisando o conteúdo das respostas, podemos perceber que embora não seja possível identificar claramente a orientação seguida pela maioria dos professores desta universidade, pois seus posicionamentos podem combinar diferentes aspectos de uma ou de outra linha, a maioria dos alunos entende que o eixo central do processo de ensino-aprendizagem nesta instituição é o ensino e vê os professores em sua maioria como transmissores de conteúdos.

AF1 “Na maioria das vezes, o processo de ensino é sim apenas uma mera transmissão de informações. Há pouca interação social entre professores e comunidade no que diz respeito a construção do conhecimento”.

AF4 “Uma mera transmissão de informações do professor ao aluno; isso torna-se cansativo.”

O depoimento de AF4 em relação à transmissão de informações, quando diz ‘isto torna-se cansativo’ revela a insatisfação dos alunos perante um processo em que o professor detém o poder decisório sobre a metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação com o aluno. O professor não considera o aluno sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, e, portanto, não estimula sua ação, tornando o aluno desinteressado e o processo desinteressante.

AF2 “Na maioria das vezes é uma mera transmissão em que o professor chega, explica a matéria e o aluno aprende ou tenta aprender”.

Na resposta acima podemos inferir a utilização de monólogos pelo professor, numa relação vertical e unilateral com os alunos, sem estímulo à participação, em que se espera que o aluno memorize e apreenda passivamente os conteúdos passados pelo professor. Na referência ‘tenta aprender’ o aluno transmite a ineficácia da aprendizagem a partir desse método tradicional de ensino.

Assim, podemos entender que na referida instituição pratica-se a didática do mero ensino pela mera aprendizagem. Nas palavras de Demo (1994, p.13):

De um lado aparece um pretenso sujeito, chamado professor, que apenas ensina, no sentido surrado de copiador de cópias, já que definido como ministrador de aulas, sem qualquer compromisso construtivo, mesmo na universidade. De outro aparece um típico objeto de aprendizagem, o aluno, cuja função é ser cópia da cópia. O sistema educacional permanece, em sua maior parte, um sistema

de treinamento subalterno para gente subalterna, desvinculado do aprender a aprender e do aprender a pensar.

Em algumas respostas, evidencia-se porém, que os alunos estão descontentes com a posição de objetos e a ‘função de ser cópia da cópia’ relegada a eles. Os alunos já sentiram, para não dizer conscientizaram-se, que o capitalismo da mais-valia relativa valoriza o conhecimento e a qualidade dos recursos humanos, como condição para a qualidade dos processos e produtos. E sentiram também, que um ensino baseado no treinamento de técnicas e na reprodução do conhecimento, não pode contribuir efetivamente para a sua formação como profissionais que precisam aprender a aprender e saber pensar.

Neste sentido os alunos trazem suas contribuições sobre o que consideram condição para a otimização do processo de ensino e aprendizagem, citando, primeiramente, a inter-relação teoria e prática, como nas frases destacadas abaixo:

AE2 “A grande maioria das disciplinas até o momento foi apenas transmissão de informações, teoria pura, tendo em vista que tivemos apenas duas matérias junto à comunidade. Na prática é muito diferente, o processo de ensino/aprendizagem é muito mais eficiente por estar interligado com a realidade”.

AE11 “Na grande maioria das matérias a forma de dar aulas é o simples repasse de informações. Apenas alguns professores conseguem unir o trabalho com a comunidade ou a aprendizagem junto à pessoas da comunidade, sendo este método muito melhor, mais atrativo e coloca o aluno de frente com os problemas sociais”.

Estas afirmações demonstram a crença dos alunos que as disciplinas mais atrativas e, que possibilitam melhor aprendizagem, são as que relacionam os conhecimentos teóricos com os problemas da comunidade e com as vivências cotidianas deles e, encontram respaldo na visão de Rogers (1978, p. 164) de que “grande parte da aprendizagem significativa é adquirida através de atos.” Para este autor um dos meios mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o aluno em confronto experiencial direto com problemas práticos.

Porém, analisando-se as respostas a seguir, percebemos, que na maioria das vezes, os conteúdos trabalhados, como diz Freire (2006, p.27) “tem que ver com uma realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.” Dentre os posicionamentos destacam-se:

AE7 “Na minha opinião é construído com bastante interação entre professores, alunos e com a comunidade, pois aprendemos na teoria aqui e colocamos em prática lá fora com a comunidade.”

AF14 “Na maioria das vezes o ensino é baseado em transmissão do conhecimento, ficando restritos a uma sala de aula e até mesmo limitando o aprendizado a quatro paredes, perdendo assim a oportunidade de conhecer a realidade em que vivemos”.

Nestas falas é claramente visível a distância mantida entre os conhecimentos aprendidos na IES e a comunidade ‘lá fora’. O discurso de AE7 evidencia a dicotomia teoria e prática, que este aluno revela, acreditando inocentemente, que construir conhecimento socialmente é aprender na IES - que é lugar só da teoria - e, praticar o aprendido ‘lá fora’ na comunidade. A referência de AF14 ‘*limitando a aprendizagem a quatro paredes*’, também reflete a dificuldade encontrada em unir os conhecimentos ‘*transmitidos*’ na IES com a realidade vivida.

O exílio da IES, como local de apropriação de conhecimentos por meio da transmissão, pode ser verificado também nas respostas a seguir:

AE5 “Na maioria dos casos acredito que é uma mera transmissão de informação, porém é necessário ressaltar que em Genética com a professora Débora ocorreu uma interação entre professora, alunos e comunidade”.

AF12 “No geral a interação com a comunidade não é muito freqüente, pois não realizamos pesquisas e trabalhos extra-curriculares em todas as matérias. Tivemos no 1º período um trabalho de pesquisa na matéria de Genética que foi o que nos aproximou mais da comunidade”.

AF5 “Construído socialmente, pois a gente aprende muito sobre as pessoas e as doenças, acompanhando a família da pessoa doente, como no caso na aula de Genética, a gente conviveu com alguns casos assim”.

AF16 “Na maioria das vezes, o conhecimento é construído através da transmissão de informações, não havendo o envolvimento da comunidade, mas existem exceções na qual estão incluídos pesquisas de campo, como ocorreu na disciplina de Genética Básica com a professora Débora Reis”.

É preocupante o fato de que quando estes alunos consideram a construção social do conhecimento, referem-se somente à disciplina de Genética, na qual esta pesquisa-ação foi desenvolvida.

Podemos notar nas considerações de AF12 ‘*Tivemos no 1º período um trabalho de pesquisa na matéria de Genética que foi o que nos aproximou mais da comunidade.*’, AF5 ‘*como no caso na aula de Genética*’ e AF16 ‘*mas existem exceções na qual estão incluídos pesquisas de campo, como ocorreu na disciplina de Genética*’, que estes alunos do primeiro período de farmácia declaram literalmente que a turma realizou apenas um trabalho de pesquisa na comunidade. Em contrapartida alguns alunos consideram o processo ensino-aprendizagem na IES, de uma forma geral, dinâmico, sendo o conhecimento construído socialmente, entre professores, alunos e comunidade, como está explícito nos depoimentos abaixo:

AF8 “O conhecimento é sim construído em conjunto, entre professores, colegas e também com a comunidade, com projetos, acompanhando casos reais. E assim na minha opinião é que o conhecimento é adquirido numa base sólida”.

AF6 “Na minha opinião há uma integração sim, entre alunos e professores, aulas dinâmicas e pesquisas de campo. Um convívio bom com os professores e contato com a sociedade”.

Esta é também a opinião do aluno de enfermagem AE1, que revela em sua resposta a crença no empenho, principalmente por parte dos professores, de promover a construção social dos conhecimentos, ou pelo menos, na tentativa dos professores de estabelecer uma relação entre os conteúdos que precisam ser ensinados na IES e a realidade e, principalmente, no esforço de manterem-se atualizados quanto aos métodos e técnicas de enfermagem.

AE1 “Na nossa Instituição de Ensino Superior, o conhecimento é construído sim de forma social pela interação entre professores, alunos e comunidade (principalmente pela parte dos professores), abrange amplamente na maioria dos contextos disciplinares, não somente científica e teoricamente, mas também em métodos de práticas atualizadas”.

Se considerarmos as respostas a seguir:

AE8 “Em minha opinião é através da interação entre os professores e alunos, pois se não houver interação dos mesmos não haverá troca de conhecimentos”.

AE9 “Para mim é pela interação entre professores, alunos e comunidade, porque o conhecimento só é construído pela força dessas três uniões”.

Conseguimos perceber que esses alunos acreditam que o conhecimento ‘só’ pode ser construído socialmente. Esta visão de que o conhecimento depende da interação entre sujeitos e contexto, certamente é a visão de MORAN (2005, p.25) de que:

O conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, de comunicação. A informação é o primeiro passo para conhecer... Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior... O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Pela comunicação aberta e confiante desenvolvemos contínuos e inesgotáveis processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social.

Parece-nos que os alunos têm uma idéia melhor sobre a construção do conhecimento do que os próprios professores, já que o processo ensino-aprendizagem, de certa forma, ainda, possui enfoque tecnicista, uma vez que está centrado no ensino. Nesta perspectiva, os professores transmitem conhecimentos prontos e, esperam dos alunos, respostas coincidentes com aquilo, que eles estabeleceram como correto, para os problemas formulados. Caso o aprendiz responda adequadamente, é recompensado com notas elevadas.

Esta prática pedagógica, quem sabe herança do período tecnicista, é incompatível com a formação integral necessária no contexto histórico atual, em que o exercício profissional é definido pela rápida evolução tecnológica e a conseqüente necessidade de aprender a aprender e atualizar-se permanentemente.

Neste sentido Behrens (2005b, p.69) alerta para o fato de que a economia globalizada demanda uma formação qualitativa diferenciada desta que vem sendo oferecida nesta IES. Segundo a autora a facilidade de acesso ao conhecimento, por meio da rede informatizada, exige que o professor conscientize-se de que “não pode absorver todo o universo de informações para repassá-las aos seus alunos”.

Os docentes que realizam somente práticas transmissoras prejudicam e muito a IES, pois impedem que a instituição desempenhe seu papel, tanto de promover a emancipação, quanto de produzir conhecimento. Pois para que isto aconteça Behrens (2005b, p.72) ressalta:

Espera-se que os docentes universitários possam contemplar dois pólos em suas práticas pedagógicas: formar para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade, e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo.

Portanto, para que a IES ofereça uma formação condizente com as exigências da sociedade atual, terá que promover educação integral, no sentido conferido por Arruda e Boff (2000, p.19) de que “a práxis educativa integral contém a dimensão da capacitação, mas vai muito além dela”. Assim, quando falamos educação, não estamos nos referindo somente à formação dos alunos para atender ao mundo do trabalho, falamos de ajudar os alunos a traçar além do seu caminho profissional, o seu caminho pessoal, falamos de auxiliá-los no desenvolvimento de todas as dimensões de sua existência pessoal e social, contribuindo com a construção de sua identidade como cidadãos realizados e produtivos.

Para tanto, e principalmente, nos cursos da área da saúde, destinados a formar os profissionais que irão realizar o cuidado humano, há a necessidade de adotar um olhar humanista sobre o processo ensino-aprendizagem. Este processo precisa fundar-se numa concepção integral do ser humano, buscando educar o ser e a coletividade para a autogestão de si próprios e dos seus espaços de relações, visando principalmente o desenvolvimento humano, ou do ser humano, nas suas mais altas potencialidades (ARRUDA e BOFF, 2000, p.137).

4.2 CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DA SAÚDE NA IES PESQUISADA

Investigamos a opinião dos alunos sobre as práticas educativas mais comumente realizadas no Centro universitário Católico do sudoeste do Paraná, a partir do seguinte

questionamento: **Como são as práticas de ensino realizadas pela maioria dos professores do seu curso?**

Quanto às práticas educativas os alunos mencionam uma enorme divergência de métodos. Fazem referência aos professores conteudistas, preocupados em cumprir metas, objetivos e prazos. Nas respostas percebemos que a ênfase no ensino de conteúdos não demanda necessariamente a aprendizagem, e pior ainda, que não há uma real preocupação dos professores com a aprendizagem, e sim com os seus produtos. Caso o aluno reproduza fidedignamente a informação que o professor lhe transmitiu, considera-se o produto da aprendizagem assegurado, como se isto indicasse aprendizagem. Das opiniões dos participantes optamos por indicar:

AF19 “A maioria dos professores está mais preocupado em passar o conteúdo e não de nos ensinar adequadamente. Alguns professores... só pensam nas matérias e não se estamos aprendendo”.

AF18 “Os professores, em sua maioria passam o conteúdo sem se preocupar com o aluno, se ele está aprendendo”.

Estas falas dos alunos refletem um grave problema dentro da IES, pois, na medida em que os professores insistem no ensino e nas aulas expositivas, nas quais o aluno participa apenas copiando, geralmente sem entender e muito menos compreender, a construção do conhecimento e a boa formação dos profissionais torna-se impossível.

A relação professor-aluno vista sob o ângulo sujeito-objeto, dificulta o entendimento da educação como processo emancipatório e, portanto desenvolvida pela relação entre sujeitos, na qual o ensino não pode ser a estratégia central. No panorama atual, educar através da transmissão é para Demo (1994, p.89) “fazer guerra moderna com estilingue”. Para este autor a transmissão de conhecimentos é função das tecnologias de rede, com a vantagem do maior alcance e da maior atração. Nesta visão professor que não é pesquisador, nem para transmitir serve, pois não vai além da cópia da cópia, reduzindo os alunos à objetos de aprendizagem subalterna (DEMO, 1994, p.34).

Na perspectiva de alguns alunos, por ser o processo ensino-aprendizagem baseado na transmissão de conhecimentos prontos, o professor detentor do saber, vendo o aluno como expectador, é objetivo e, não tem maiores preocupações em cultivar uma boa relação com os alunos. Esta posição autoritária do professor tem como consequência a necessidade de ‘mandar’ os alunos aquietarem-se para manter a disciplina e o rigor. Como podemos perceber, o silêncio foi imposto pela autoridade do professor, é claro que não poderíamos esperar também, licenciosidade por parte do docente, mas era de se esperar que o silêncio

fosse mantido por respeito à figura do professor. Com referência à esta questão, cabe a contribuição dos participantes:

AF2 “Na maioria é igual, alguns chegam dizem boa tarde, alguns entram e logo começam a passar a matéria, ou mandam os alunos se aquietarem antes”.

AF17 “A maioria das aulas são normais, não tem muita interação dos professores com os alunos”.

Em contrapartida alguns alunos revelam um bom relacionamento professor-aluno, embora considerem que o foco do processo educativo é o ensino e, façam referência, principalmente, à transmissão de conteúdos, como deixam claro os alunos:

AF8 “Na maioria das vezes os professores entram na sala de aula e além de passar o conteúdo, conversam esclarecendo dúvidas que muitas vezes são tolas...”.

AF6 “Os professores têm uma relação muito boa com os alunos, respeitam, são educados e conversam. A maioria deles passa a matéria, de forma que os alunos se interessem pelo tema”.

AF5 “Os professores chegam a nossa sala, cumprimentam a todos nós, fazem a chamada e aí sim, começa a aula, eles passam a matéria no quadro, dão um tempo para todos copiar ou se não as aulas são xerocadas, daí eles explicam a matéria e nós tentamos fazer, mas eles ficam ali ao lado para nos ajudar”.

Na colocação abaixo, fica evidente que a organização do procedimento didático não leva o aluno em consideração. Os professores não estão comprometidos com a formação e emancipação dos alunos, pois ao adotarem práticas que promovem apenas a cópia acrítica, fazem do espaço pedagógico algo neutro e treinam os alunos para práticas apolíticas, como sugere o participante:

AF4 “No geral os professores entram na sala, cumprimentam os alunos, fazem a chamada, passam o conteúdo do dia, e então explicam a matéria e vão embora”.

Nesta fala o aluno nos passa a sensação de que o único compromisso do professor é cumprir horário e explicar a matéria, não que estas atividades não sejam competência do professor, mas a prática educativa enquanto prática formadora é muito mais ampla e complexa. Para explicitar nosso ponto de vista sobre o despropósito de um professor nesses moldes, retomamos a visão de Freire (2006, p.103) quando diz “Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”.

Na perspectiva, AF2 diz que o ensino: “*É regular, alguns professores são muito bons, explicam bem a matéria e você aprende com facilidade*”. Embora o aluno avalie as práticas de ensino como regulares, demonstra que considera facilidade de aprendizagem,

quando o bom repassador de conteúdos consegue fazê-lo entender a matéria. Em contrapartida AF10 diz que *“As práticas de ensino mais utilizadas são a de passar a matéria no quadro e em data-show. Duas formas, que em minha opinião, não são dinâmicas e acabam desestimulando a aprender”*.

Nas considerações deste aluno as aulas baseadas na transmissão de informações, mesmo que façam uso de tecnologias, são desinteressantes, o que é extremamente compreensível, pois um aluno que se aceita como sujeito da sua própria aprendizagem, deve sentir-se realmente desestimulado com uma prática educativa que o imobiliza como receptor passivo de conhecimentos alheios.

Já AF3 quando diz: *“Tem aqueles que apenas chegam e passam slide, mas tem também aulas normais, com resumos da matéria no quadro”*, considera diferente o professor que *‘passa slide’*, uma vez que a prática mais comum é o *‘resumo da matéria no quadro’*. A análise desta colocação nos traz uma enorme preocupação. Se considerarmos que as práticas pedagógicas comuns numa IES particular, que possui um corpo docente extremamente qualificado academicamente e que dispõe de muitos recursos tecnológicos, é resumir a matéria no quadro, fica difícil imaginar o que os professores andam fazendo em escolas iniciais com poucos recursos.

É inacreditável que mestres e doutores, docentes da referida IES, não produzam o material didático a ser utilizado nas suas aulas. Mas, mais inacreditável ainda, é que com todos os recursos da rede informatizada, para não falar em xérox, que existem para disponibilizar materiais didáticos aos educandos, os professores percam um tempo precioso que poderia ser dedicado à construção de conhecimentos pertinentes, fazendo os alunos copiarem do quadro de giz a cópia da cópia.

Por mais banalizado que o conceito de aula esteja atualmente, uma prática como esta, não poderia nem ser considerada aula, muito menos prática educativa. Isto é no mínimo uma contribuição para a ignorância, por meio da domesticação. Pior do que esta prática, somente, as pretensas práticas educativas, em que o professor solicita trabalhos acadêmicos, com o intuito de que substituam o seu trabalho como docente, como manifestado na declaração dos alunos:

AE4 “Mas tem um ser, que apenas deu um trabalho e, depois pediu que usássemos as suas aulas para fazê-lo e apresentássemos no final do semestre”.

AF16 “Varia muito de professor a professor, existem... aqueles professores que apenas dão trabalhos para serem feitos fora da sala de aula”.

As afirmações destes alunos nos fazem refletir, primeiramente, sobre a concepção de pesquisa dos professores. É incongruente que professores que entendam a pesquisa como princípio educativo – e, que saibam que ela advém de uma atitude crítica da realidade, de um questionamento preocupado em desvendar para além da superfície e, portanto, compreende atividades de análise e síntese, dotadas de alguma autonomia, mas que necessitam de orientação do professor, para que permitam aos alunos a superação da cópia e elaborações próprias - proponham aos alunos encontra-los no final do semestre para assistir às apresentações e conferir notas.

Bem, podemos perceber nas respostas dos alunos, que estes nem sequer pretenderam considerar como pesquisa, os trabalhos realizados nestas disciplinas, para estes professores. Sim, porque obviamente os trabalhos constituíram-se de cópias e foram desenvolvidos para os professores, no sentido de terem acrescentado pouco para a aprendizagem dos alunos.

Nas colocações de AE11 *“Professores que fazem grupos com os alunos, repassam um assunto por grupo, os grupos vão apresentando e o professor complementa a explicação”*. percebemos uma situação ainda mais grave do que o ensino baseado na transmissão de informações pelo professor. Nesta resposta o aluno declara que os professores têm a capacidade, para não dizer outra coisa, de separar um conteúdo, de uma disciplina, em vários assuntos e distribuí-los, para que os grupos de alunos estudem e apresentem, e, o professor apenas fica encarregado da complementação. Desta forma, a fragmentação do conhecimento é tão intensa, que é difícil para o aluno entenda o assunto e, muito menos o compreenda dentro de um contexto mais complexo. A aula, na qual o conteúdo é explicado por alunos que não o compreendem, para outros que entenderão menos ainda, torna-se um faz de conta, em que o professor nem se preocupa em fingir que está ensinando e os alunos, como estão acostumados, continuam fingindo que estão aprendendo.

Este descaso por parte dos docentes, impede a IES como um todo de cumprir o seu papel como local de produção e socialização de conhecimentos, distanciando-a cada vez mais da contemporaneidade e da dianteira do desenvolvimento. Esta insuficiência na produção de conhecimentos aliada à falta de dinamismo no ensino, revelada por alguns alunos, faz com que a IES perca a sua importância, uma vez que como transmissora de informações, há muito, já foi ultrapassada pela tecnologia de rede. Neste sentido, alguns alunos colocam:

AF12 “São aulas muito monótonas, falta dinâmica. A expectativa de um adolescente que entra em um curso na área de saúde é de aprender a trabalhar com o ser humano. Os professores prendem-se apenas a parte teórica”.

AF18 “São poucos os professores que fazem uma aula diferente, focados no que o aluno tem dificuldade e tentam ensinar”.

AF1 “Muito pouco dos professores, oferecem aulas dinâmicas, ou se preocupam com o simples fato de conversar com os alunos e atender as suas dificuldades e dúvidas”.

A sociedade atual caracteriza-se pela dinamicidade, pela mudança, não pela tradição e pela rigidez, assim, é compreensível que os alunos queixem-se da monotonia das aulas transmissivas. Tendo estes alunos escolhido cursos da área da saúde, também é muito fácil de compreender suas queixas quanto à falta de humanismo na relação professor-aluno e ao comportamento desinteressado demonstrado pelos professores. Percebemos nos discursos acima a importância conferida pelos alunos ao trabalho com seres humanos, à afetividade, à conversa, à compreensão, à empatia, ao atendimento às dificuldades por eles apresentadas, todas essas, premissas, da abordagem humanista da educação.

Neste sentido, os alunos declaram a vivência de práticas educativas mecânicas na IES. Estes alunos retratam a impessoalidade, a falta de identidade, a falta de respeito e de dignidade com que são tratados por alguns professores, nas suas respostas a seguir:

AF1 “São utilizadas práticas de ensino mecânicas. A maioria dos professores apenas se preocupa com a sua responsabilidade de repassar o conteúdo e vencer o “tempo”, em sala de aula.”

AF14 “...E outras vezes somos tratados como números em sala de aula, e isso transmite uma má impressão do professor com relação ao compromisso dele com sua profissão e com seus alunos.”

Quando falam em práticas educativas ‘mecânicas’ e que são ‘tratados como números’, imediatamente pensamos nos reflexos de um processo de formação nestes moldes. E para evidenciar a importância deste problema podemos trazer um pensamento de Freire (2006, p.66) de que “nenhum professor passa pelos alunos sem deixar sua marca e aí é que está a importância do bom senso, do respeito, do comprometimento e da ética do educador.”

É inacreditável que um pretendo educador, que assume este tipo de comportamento para com os educandos, espere promover a formação de valores éticos e humanistas nos futuros profissionais da saúde. Só podemos concluir que os professores, que adotam estas posições, estão mais comprometidos com a instrução dos alunos, do que com a sua formação como seres humanos.

Os alunos referem-se, também, às práticas de ensino que contemplam apenas a teoria. É inconcebível que atualmente, os alunos ainda sejam vistos como locais de depósito, dos conceitos universalizantes, de que os professores se apropriaram. Torna-se questionável

aceitar como adequado o mero repasse de teorias, fato que ainda ocorre na IES, segundo os alunos:

AE2 “Teoria – teoria – teoria, trabalhos em cima da literatura”.

AE10 “As práticas de ensino são, na maioria, mais como transmissão de informação, sem muitas aulas práticas, com a parte mais teórica”.

Assim como também é surpreendente a referência dos alunos à existência de práticas educativas, preocupadas puramente com o treinamento de técnicas. Embora a competência técnica seja importante, o professor precisa tornar-se crítico ao trabalhar com abordagem técnica, como os alunos apontam:

AE9 “...aulas práticas de laboratório, em que são realizados os aprendizados em bonecos...”

AF17 “ Nas aulas de laboratório, muitas vezes estão lá as coisas, a gente leva as práticas, fazemos e vamos embora.”

Comprovamos nas respostas dos alunos a prática pela prática, como mero exercício, em que o aluno não entende o que está realizando, com que intuito o faz e, muito menos, qual é a relevância da tarefa. Este tipo de prática, dispensada de questionamentos e destituída de contexto, resulta na formação de profissionais especialistas em executar, acríticos e incapazes de intervir na realidade.

A despeito de alguns testemunhos de atitudes anti-didáticas, por parte dos professores, os alunos citam iniciativas do corpo docente, que eles consideram relevantes para a aprendizagem dos conteúdos. Estes alunos vêm os trabalhos acadêmicos, como complementares ao ensino proporcionado pelo professor, como registram:

AE13 “A maioria dos professores passa trabalhos para nós, para apresentarmos interagindo com a turma”.

AE12 “Alguns professores explicam o conteúdo e dão pesquisa ou trabalho para elaborar e depois apresentar”.

AE8 “A maioria dos professores... passa trabalhos a serem apresentados, alguns passam exercícios, que em minha opinião é um método que exige um pouco do aluno e faz o aluno aprender realmente a matéria”.

Nestas respostas as considerações ‘interagindo com a turma’, ‘pesquisa...elaborar’, ‘exige...e faz o aluno aprender realmente a matéria’ refletem que na visão dos alunos está havendo construção de conhecimento, é claro que estas considerações podem ser provenientes do que Freire (2002, p.39) chama de “consciência ingênua”, uma vez que estes alunos, objetos de aprendizagem de professores copiadores, repassadores de conceitos prontos, dificilmente possuem uma consciência crítica a respeito do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos referem ainda como uma característica positiva, da maioria das práticas de ensino realizadas, a utilização de recursos tecnológicos. Dos depoimentos destacam-se:

AE8 “A maioria dos professores usam o Power Point, com imagens e vídeos”.

AE9 “São passados os assuntos e trabalhos em Power Point com imagens, vídeos”.

AE11 “Alguns professores usam o multimídia com aulas projetadas e explicando o conteúdo”.

Pelos depoimentos percebemos que os docentes universitários estão preparados para lidar com as diferentes mídias, porém de acordo com Moran (2005, p.63):

Fazemos com as tecnologias avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para comunicarmos mais...Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas em nossas mentes”.

Os alunos são muito críticos com relação ao uso das tecnologias, demonstrando sua percepção de que, embora os docentes tenham modernizado suas práticas com novas tecnologias, o ponto de vista sobre o processo ensino-aprendizagem em essência é o mesmo. Os alunos perceberam que as tecnologias sozinhas não dão conta do ensino, muito menos da aprendizagem. Mantém-se a velha e batida transmissão de conhecimentos, mas agora com verniz de modernidade, como se pode observar nas respostas a seguir:

AF17 “Outras aulas os professores apenas se baseiam em data-show, que na maioria das vezes não é o suficiente para o aprendizado da matéria”.

AF3 “Tem aqueles que apenas chegam e passam slide”.

AF15 “Algumas aulas são dadas através do ‘data-show’, e a maioria dos alunos não se interessa...”

AF16 “Varia muito de professor a professor, existem aqueles que apenas passam slides em suas aulas...”

Embora as tecnologias sejam importantes, elas não resolvem os problemas educacionais. Ensinar e aprender nunca foram tão importantes quanto agora, que estamos pressionados pela rápida transição da sociedade industrial, para a sociedade da aprendizagem. E neste contexto, educar é muito mais que meramente instrumentalizar, educar na visão de Moran (2005, p. 13) “é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos”.

E neste sentido, alguns alunos, principalmente do quarto período de enfermagem, declaram a realização de práticas pedagógicas diversificadas e dialógicas. Embora nas afirmações ‘apostilas, aulas de transmissão de informações’ e ‘explicam várias vezes a matéria’ possamos inferir que o processo de ensino pode estar sendo baseado na reprodução

do conhecimento. É preciso ressaltar que reconhecemos o valor formativo da transmissão de conhecimentos, mas acreditamos que é execrável como prática educativa única. Nesta acepção estes alunos deixam clara a tentativa de alguns professores de modificar sua prática e promover, principalmente, por meio de discussões, a construção mais crítica do conhecimento, como se destaca nas respostas:

AE4 “A maioria dos professores usam técnicas de vídeo, power point, discussões em sala, e explicam várias vezes a matéria, para que os alunos consigam entender.”

AF7 “As aulas geralmente são bem descontraídas, não é somente o conteúdo em si que é discutido, é abordado vários temas que tem a ver com o assunto, mas de uma forma diferente”.

AE11 “E tem professores que usam o multimídia, apostilas, aulas de transmissão de informações, trabalhos com a comunidade, grupos de discussões e trabalhos na biblioteca”.

AE12 “...Outros professores explicam os assuntos, utilizam Power Point e debatem com os alunos os assuntos. Já outros professores dinamizam bem suas aulas, explicam, fazem debates, trabalhos de entrega e pesquisa”.

Podemos notar que alguns docentes adotam um posicionamento dialógico em sala de aula, optando por uma prática educativa mais socializadora e crítica, na medida em que os assuntos são debatidos entre alunos e professor, gerando um processo educativo, de certa forma, conscientizador.

Falamos de certa forma porque consideramos aqui conscientizar, desenvolver a consciência crítica, que na concepção de Freire (2002, p. 41) “é indagadora, investiga, força, choca”. Assim, ao analisarmos a resposta abaixo, em que o aluno coloca a metodologia aplicada na disciplina de genética como ‘*atividade de extensão*’, percebemos que a pesquisa é considerada por ele exótica e, portanto, seus professores de maneira alguma, a entendem como princípio educativo, como contribui o aluno:

AE1 “As práticas de ensino usadas pela maioria dos professores do curso (Enfermagem) são diversificadas, procuram diferenciar, entre uma aula e outra, utilizam Power Point, pesquisas, atividades de extensão (aplicada na disciplina de Genética), leituras de textos, apresentações de trabalhos, discussões de temas e assuntos atuais voltados às disciplinas, entre outras...”

Entendemos, que professores que não consideram a pesquisa essencial para a prática docente, podem promover o diálogo, mas um diálogo superficial, desprovido do anseio pela profundidade da análise da realidade, e portanto, conversa fiada. Neste sentido podemos recorrer aos ensinamentos de Freire (2006, p. 29) quando diz “pensar certo...implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente”.

O fato de uma metodologia de ensino que promove a problematização, a pesquisa, a inter-relação teoria e prática e a intervenção na comunidade ser classificada por um aluno como ‘*atividade de extensão universitária*’, mostra o quão distante, estão os docentes da IES, do compromisso com a construção do conhecimento por meio do ensino.

Para Demo (1994, p. 28) “a própria extensão universitária corresponde, em última análise, à má consciência de uma instituição que sabe estar no mundo da lua e precisa demonstrar em algum lugar que toca o chão”. Esta afirmação leva em conta aquelas instituições, nas quais o corpo docente, principalmente, considera a pesquisa como algo especial e, completamente dissociada do ensino e da extensão.

Neste sentido, é importante que os educadores entendam que o ensino só promove a autonomia e a emancipação do sujeito, na medida em que proporciona a pesquisa como atividade cotidiana, na qual, são importantes a teorização e a intervenção. Para tanto recorreremos à definição de Demo (1994, p. 34) de que “o signo central da pesquisa é o questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade, em sentido teórico e prático”.

Se os professores compreenderem o ensino, a pesquisa e a extensão, como processos indissociáveis, em que cada um carece dos outros dois para tornar-se significativo, as práticas pedagógicas podem ser direcionadas à promoção de um intercâmbio profundo entre teoria e prática e uma interação vivencial entre alunos e comunidade, para assim, possibilitar a compreensão autêntica de formas de viver, sentir, produzir, aprender e comunicar.

Em relação à isto os alunos trazem contribuições muito importantes, quando fazem referências à realização na IES de práticas educativas que inter-relacionam teoria e prática, como relatado abaixo:

AE13 “Outros professores nos levam para que possamos aprender vendo na prática e fazendo as coisas”.

Podemos constatar na observação do aluno que alguns professores estão realmente preocupados com o aprender a fazer, mas é preciso ressaltar as considerações de Gadotti (2000, p. 251) de que “o fazer deixou de ser instrumental. Neste sentido vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta para enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe do que a pura qualificação profissional”.

Se, no entanto o aprender a fazer estiver aliado ao aprender a conhecer, a prática pedagógica pode superar a dicotomia teoria e prática e, permitir aos alunos buscarem o

conhecimento, resignificá-lo e aplicá-lo efetivamente na realidade vivida, como se estivessem atuando como profissionais. Pois de acordo com o olhar dos alunos:

AF15 “...outras aulas são mais voltadas para o assunto abordado, relacionando a teoria e a prática, como, por exemplo, na matéria de Genética, que foi estudado um caso clínico, em que o grupo teve contato com um indivíduo com uma determinada síndrome, onde o aprendizado foi melhor.”

AE7 “A maioria das práticas de ensino está voltada às atividades diárias, colocando bem em prática as teorias. No início da faculdade eu estava meio desanimada, agora já estou mais situada, me sentindo mais próxima da enfermagem mesmo”.

É patente nas colocações dos alunos a crença de que o aprendizado é ‘melhor’ a partir do momento em que os conteúdos são abordados de forma que os alunos passem a conhecer e problematizar sobre as situações da realidade e interagir com situações reais. Na afirmação da aluna AE7: “No início da faculdade eu estava meio desanimada, agora já estou mais situada, me sentindo mais próxima da enfermagem mesmo”; evidenciou-se a noção de que práticas educativas, que fazem a aproximação com a prática profissional e, que se preocupam com o enfrentamento dos problemas encontrados no desempenho da profissão, ainda, durante o processo de formação, tornam os alunos aptos a atuar como profissionais.

Alguns alunos citam as práticas de ensino, que integram o ensino com a pesquisa e, que promovem a construção do conhecimento, como as mais atrativas e interconectadas com a realidade, como segue:

AF16 “Em minha opinião a forma mais prática e que chama mais a atenção dos alunos, são aquelas que precisam ser realizadas com o apoio da comunidade – pesquisas de campo”.

AE5 “Existem professores que usam bastantes slides, porém nestes casos, alguns após passarem slides exigem que seja feito relatório, para que ocorra aprendizagem de verdade, outros usam pesquisa e a partir dessas devem ser elaborados trabalhos, artigos para serem apresentados para os colegas, isso para que o aluno vá em busca da aquisição de maiores conhecimentos”.

Estes alunos pensam que, mesmo os professores essencialmente transmissores de conhecimento, mas que, no entanto, requisitam dos alunos algum tipo de elaboração, seja uma síntese sobre o entendimento daquilo que foi exposto, seja a produção de trabalhos e artigos para apresentação e divulgação, permitem uma aquisição maior de conhecimentos, por meio do incentivo à busca, à pesquisa e à elaboração própria, manifestação primeira de autonomia.

Já ao refletirmos sobre as considerações dos participantes:

AE7 “...Há também os métodos de ensino que utilizam pesquisas e fazem com que nós acadêmicos, busquemos mais ajuda sobre as patologias, isso também é show”.

AE8 “...No entanto, acho que o melhor método de ensino é o usado pela professora de Genética, que faz a gente pesquisar a doença a fundo, estudar em um paciente de verdade, fazer a intervenção e observar os resultados”.

Percebemos que os alunos consideram como ‘*melhor método de ensino*’, aquele que por isso mesmo, no âmbito do ensino, promove atividades de pesquisa e extensão como forma natural de aprendizagem. Nesta acepção a prática educativa incentiva a investigação, interconecta-se com a realidade concreta, na medida em que permite a intervenção e posteriormente a avaliação crítica desta intervenção.

Quando o aluno fala ‘*pesquisar a doença a fundo, estudar em um paciente de verdade, fazer a intervenção e observar os resultados*’ ele retrata um procedimento educativo em que a pesquisa parte de um problema real, perpassa pela investigação teórica e se volta para a intervenção inovadora e, por fim, analisa criticamente a própria intervenção retomando questionamentos.

AE6 “Em genética estamos vivenciando um método novo, em que os alunos interagem diretamente uns com os outros e, principalmente com a comunidade, um processo muito produtivo, onde os alunos buscam muito o conhecimento, tornando o aprendizado mais eficaz”.

Os alunos se referem a essa experiência, como a vivência de um ‘*método novo*’, nos remetendo à compreensão de que na verdade, as pesquisas realizadas na maioria das situações de ensino na IES, são em sua maioria teóricas e, ainda, extremamente superficiais. Não havendo interação entre os sujeitos da aprendizagem e, destes com a realidade concreta da comunidade, as pesquisas se prestam apenas ao acesso aos conhecimentos já produzidos e a aprendizagem de conteúdos e da matéria.

Percebemos, desta forma, que na maioria das vezes, a pesquisa não se apresenta como ferramenta científica de investigação e intervenção e, portanto, não corresponde à acepção de Demo (2007, p.93) “Tomo como definição mínima de pesquisa questionamento reconstrutivo (...) é mister haver questionamento – atitude crítica diante da realidade...e é mister haver reconstrução, elaboração própria(...) proposta dotada de alguma autonomia.”

A despeito da análise das práticas pedagógicas realizadas na IES, pretender evitar as generalizações, em razão de seu objetivo, que é permitir a compreensão do contexto educativo dos sujeitos da pesquisa, demanda o estabelecimento de algumas considerações gerais.

Ao avaliarmos as respostas de uma forma global, podemos inferir que em sua maioria o processo educacional está centrado no ensino e, portanto, nas práticas pedagógicas a aprendizagem efetiva dos alunos e sua participação no processo de ensino é preocupação

secundária. Nesta visão do processo de ensino-aprendizagem, o professor ocupa o centro do processo de ensino, transferindo conhecimentos prontos, aos alunos objetos da aprendizagem. Em decorrência disso, os professores se preocupam com a instrução dos alunos, e muitas vezes ensinam a teoria pela teoria, repassando conceitos e conteúdos, e a prática pela prática, realizando o treinamento de técnicas.

Desta forma, estes docentes enfatizam a aprendizagem de conteúdos e de técnicas e, não valorizam devidamente a autonomia, a consciência crítica, a aquisição de habilidades como aptidão para resolver problemas, iniciativa para tomar decisões, disposição para boas relações interpessoais, capacidade de investigar e aprender a aprender, contribuindo, assim, para a formação de profissionais acríticos e incapazes de modificar sua realidade.

Os alunos citaram alguns docentes que acreditam ser da sua alçada apenas o cumprimento do horário e a explicação da matéria, docentes que adotam uma posição autoritária e, muitas vezes um comportamento desinteressado, no sentido de tratarem os alunos com impessoalidade, sem respeito à sua identidade, destituindo de humanismo a relação professor-aluno, o que é muito grave, ainda mais, se tratando de cursos com o objetivo de formar profissionais responsáveis pelo cuidado humano.

Mas grave mesmo, foi perceber que estes docentes preocupados com a instrução, não são os piores exemplos citados, uma vez que o ensino de conteúdos e técnicas também é importante. Há aqueles docentes que fingem que a tecnologia não existe, para que não precisem aprendê-la e, continuam a dar ‘aulas’, fazendo os alunos perderem tempo, copiando do quadro de giz a réplica da cópia repetida. Há aqueles docentes que repartem em assuntos os conteúdos divididos de suas disciplinas fragmentadas e, esperam promover a aprendizagem dos alunos, que receberam explicações de seus colegas que não sabem o que, por que e para que estão explicando aquilo. Pior ainda, há aqueles docentes que não estão comprometidos com o cumprimento de horário, com a realização de um trabalho de repassador de conteúdos e, nem com a aprendizagem da matéria pelos alunos, uma vez que os trabalhos acadêmicos para eles têm o objetivo de substituir o seu trabalho como docente.

Grave também, é a constatação de que a maioria dos docentes não tem a concepção de pesquisa como atividade cotidiana e princípio educativo e, portanto, sem a preocupação de investigar e analisar profundamente as questões, mesmo aqueles que adotam posições mais dialógicas, promovendo debates e discussões, não ajudam no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, uma vez que os diálogos ficam na superficialidade.

Mas, nem tudo são espinhos. Os alunos consideram pontos positivos a preparação dos docentes para lidar com as diferentes mídias, embora façam críticas àqueles, que as

utilizam, como se esta fosse a resposta às transformações necessárias no ensino. Segundo os alunos são desinteressantes as aulas em que se faz o uso de tecnologias, trocando apenas as ferramentas, sem, no entanto, modificar o método - a transmissão - ou mudar os objetivos - o ensino de conteúdos.

Os educandos se referem ainda, ao fato de que, práticas pedagógicas baseadas, principalmente, na transmissão de conhecimentos, mas que exigem algum tipo de elaboração do aluno, desde sínteses do que foi transmitido até elaborações provenientes de investigações realizadas, permitem uma aquisição maior de conhecimentos. Outra referência positiva dos alunos é que, em algumas práticas de ensino, ocorre a integração teoria e prática. Para eles o aprender a fazer aliado ao aprender a conhecer permite, a aproximação com as atividades da profissão e, uma melhor preparação para atuar como profissional.

Entretanto é patente nas declarações dos alunos que estes consideram como melhor método de ensino, aquele que integra no âmbito do ensino, a pesquisa e a extensão. Pois, desta forma, a prática educativa é social, permitindo a inter-relação teoria e prática, na medida em que proporciona a reflexão da realidade contextual e estabelece um fluxo entre o conhecimento acadêmico e a efetiva participação da sociedade. O processo educativo nesta dinâmica promove a formação de sujeitos mais críticos e criativos, aptos para utilizar o conhecimento em suas condições de vida e, assim, transformar sua própria realidade.

4.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE POSSIBILITAM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, DE CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS, NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE DA IES PESQUISADA.

A aprendizagem ao longo dos tempos vem sofrendo mudanças culturais, em decorrência da própria organização social do conhecimento e mais recentemente, como consequência também da evolução das tecnologias da informação. No quadro atual de imprevisibilidade, mudanças e incertezas, os professores não podem continuar seu trabalho docente como o faziam há séculos atrás. Neste contexto os professores precisam reorganizar o trabalho docente, adotando diversas estratégias de “ensinagem”, que possam dar conta das múltiplas demandas de aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Para Pozo (2002, p. 33) a sociedade da aprendizagem traz em seu bojo uma multiplicação dos contextos e metas de aprendizagem. Temos de “aprender muitas coisas

distintas, com fins diferentes, em condições cambiantes e, para tanto é preciso que saibamos adotar estratégias diferentes para cada uma das aprendizagens”.

Assim, a própria diversidade das situações e necessidades de aprendizagem implica na impossibilidade de um único modelo de aprendizagem, como vinha ocorrendo nas metodologias tradicionais, em que a memorização era a principal ferramenta de aprendizagem, hoje extremamente ineficaz para a formação dos indivíduos e profissionais de que a realidade necessita.

Segundo o autor supracitado (2002, p.33) a configuração da sociedade da aprendizagem requer uma “concepção múltipla, complexa e integradora da aprendizagem”, na qual deve-se considerar a disponibilidade de diversos sistemas de aprendizagem, produto da filogênese, mas também da cultura, que deveriam ser utilizados de modo discriminativo, em função das demandas dos contextos de aprendizagem.

Pozo (2002, p.52) concebe a aprendizagem como um sistema complexo composto por distintos subsistemas em estado de equilíbrio dinâmico. Pois frente algumas necessidades de aprendizagem muito intrincadas e dinâmicas é mais adaptativo dispor de múltiplos sistemas, que possam ser utilizados de modo alternativo ou complementar, uma vez que esta organização de aparente redundância de componentes, confere ao sistema confiabilidade sempre superior à das partes que o compõem.

Assim, segundo Pozo (2002 p.53) a aprendizagem humana dispõe de dois tipos de processos: processos cíclicos, reversíveis, acumulativos, baseados na repetição e ligados à manutenção da estabilidade (aprendizagem por associação) e processos evolutivos, irreversíveis, que produzem uma reorganização e um incremento da complexidade (aprendizagem por reestruturação).

De acordo com Pozo (2002, p.37) as modernas tecnologias da informação permitem o acesso livre aos mais diversos dados - produtos de um conhecimento descentrado, ou seja, retalhos do conhecimento - que para apresentarem significado precisam contar com estratégias de busca, seleção e reelaboração, assim como com conhecimentos anteriores com os quais se possa relacionar e ressignificar a informação.

Pozo (2002, p.36) considera que os seres humanos sofrem no atual contexto, certa “obesidade informativa, ou seja, precisam quanto antes de novos processos e estratégias que lhes permitam ajustar a dieta informativa às suas verdadeiras necessidades de aprendizagem”. Neste sentido, Anastasiou e Alves (2004, p.69) acreditam que:

O professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a sua defesa do termo estratégias de ensinagem, uma vez que ele deve estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Utilizamos aqui o termo estratégias de ensino, por concordarmos com o conceito de Anastasiou e Alves (2004, p.68) de que estratégia se refere à aplicação e exploração “dos meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. Assim, as estratégias exigem planejamento e controle da execução e podem comportar uma ou mais técnicas de ensino-aprendizagem (PORTILHO, 2009).

Perguntamos então aos alunos: **Quais estratégias e métodos utilizados pelos professores, que segundo a sua opinião, possibilitam melhor aprendizagem dos conteúdos e competências propostas para o seu curso?**

O aluno de Farmácia AF13 *“Quando os professores usam rimas e até algumas músicas, para facilitar a memorização de algumas coisas”*. se referiu às técnicas de memorização como estratégia de ensino para a aprendizagem eficaz.

Esta crença do aluno está arraigada no fato de que durante muito tempo a aprendizagem se baseou, principalmente, em memorizar ou repetir cegamente, certas informações com o intuito de condensá-las e automatizá-las, e até mesmo no fato de que, os processos da aprendizagem associativa são mais fáceis de ser acionados do que os de outras aprendizagens mais complexas. De forma que ainda hoje, a aprendizagem, principalmente, a escolar formal, continua se pautando descuidadamente em processos associativos.

Assim, os grandes avanços científicos, em especial, os tecnológicos, ao mesmo tempo em que causaram profundas mudanças na missão das escolas e no papel dos professores, trouxeram alternativas para a melhoria das condições de aprendizagem. Muitos alunos acreditam que a aprendizagem pode ser otimizada com auxílio de recursos tecnológicos, idéia que se manifesta na afirmação de AF6 *“Quando os professores passam a matéria em slides com fotos, desenhos, isso possibilita que o aluno tenha uma noção maior do que se está falando.”*

Porém, também é evidente na declaração do aluno, o emprego dos recursos tecnológicos, apenas para apresentar visualmente aquilo de que se está falando. Neste caso percebemos o paradigma conservador como norte da prática pedagógica, uma vez que, a tecnologia não ultrapassa a função de instrumento reprodutor, destinada apenas a uma melhor exposição.

Embora o ambiente telemático seja um espaço interativo de rede, que possibilita a troca de idéias e pressupõe a existência de um saber partilhado, construído com base na reciprocidade e colaboração, só poderá impactar positivamente sobre a educação se escola e professores usarem e incentivarem a utilização adequada de computadores e das redes

telemáticas, como recursos instrumentais, para aumentar a motivação, a atuação autônoma, a concentração dos educandos e possibilitar o reconhecimento e compreensão da importância de sua participação nas conexões coletivas, contribuindo assim, para transformações humanas importantes, relacionadas à cooperação, à solidariedade e à autoconfiança.

Nas frases de alguns alunos, abaixo descritas:

AE11 *“Aulas com recursos como multimídia e filmes.”*

AF1 *“A utilização de vídeos facilita muito o entendimento.”*

AF2 *“As aulas com vídeos”*

AF4 *“Quando os professores montam suas aulas em data-show.”*

AF9 *“Aulas com vídeos”*

Podemos perceber que embora os vídeos e apresentações em data-show aumentem os canais de percepção e recepção das informações a serem apreendidas pelos alunos e transmitidas pelos professores e, assim possam facilitar a possível aprendizagem, estes instrumentos não ajudam na superação da reprodução.

Moraes (2000, p. 142) retomando as teorias de Piaget ressalta que embora o organismo humano possa captar muitos estímulos e esquemas de ação, o organismo só entrará em ação e sofrerá modificações, quando a situação provocar uma desadaptação, se a informação não corresponde a uma necessidade que gere desequilíbrios, que leve o organismo a querer assimilar, ela se perde. Assim, os recursos audiovisuais não geram sozinhos, condições suficientes para o desenvolvimento de atividades operatórias e para a construção própria e, então, num enfoque construtivista, no qual a aprendizagem resulta da interiorização das reflexões e ações sobre o objeto, a utilização destes recursos não gera aprendizagem significativa, serve apenas para a concretização de um ensino figurativo, destinado à absorção de conteúdos e memorização de fatos e idéias, que são facilmente esquecidos.

Desta forma, não se supera a pedagogia reprodutiva, caracterizada pela perpetuação dos conhecimentos do professor, que era extremamente importante no passado, justamente pela dificuldade de acesso às informações, e que não tem mais sentido na atual sociedade da aprendizagem. Pois enquanto, na cultura tradicional da aprendizagem, a dificuldade de acesso às informações tornou importante deixar guardado na memória permanente dos indivíduos, por meio da memorização, tudo aquilo que era considerado conhecimento relevante, na atual sociedade da aprendizagem, deveriam ser conservados na memória permanente somente aqueles saberes que servem de ferramenta para a aquisição de novos conhecimentos.

Como nos diz Demo (2001, p. 214) “conhecer é menos ‘saber muito’ (apropriar-se de um estoque farto de saberes) do que ‘saber saber’ (habilidade de manejar e construir

conhecimento em sentido, ativo e produtivo)”. Assim a educação deve se preocupar mais com a didática do aprender a aprender.

Segundo Pozo (2002, p.124) somente aquelas informações que recuperamos com certa frequência por nos ser útil ou instrumental são guardadas na memória permanente. Embora a informação, que se aprende de modo cego e descontextualizado, possa ser recuperada, só o será com eficácia e rapidez em situações similares à da aprendizagem, pois a recuperação do aprendido, por mais praticado que tivesse sido em algum momento, é muito difícil em outros ou novos contextos.

Assim a noção do discente AF10 de que exercícios complementares à exposição do professor como “*O método usado pela professora de Química Orgânica, de resolver listas de exercícios em sala de aula é um método simples, mas que ajuda muito*” reflete também processos associativos de aprendizagem, que se apóiam no êxito das aprendizagens anteriores e na eficácia de processos automáticos de reforço ou consolidação dos conhecimentos.

Conforme Pozo (2002, p.119) “com a prática reiterada de uma sequência de ações ou conhecimentos, certas aprendizagens se consolidam, na memória de trabalho, até passarem de atividades controladas à rotinas automatizadas, sem controle consciente”.

Para este autor (2002, p.123) “a condensação e automatização da informação pode ser eficaz para o aprendizado de informação verbal literal e de técnicas rotineiras, no entanto, mesmo nesses casos, a eficácia será limitada se não forem acompanhadas de uma aprendizagem construtiva”.

Embora as listas de exercícios permitam o aprendizado das suas técnicas de resolução, se estiverem desprendidas da realidade dos indivíduos, dificilmente os alunos consigam empregar o que foi aprendido, por mais praticado que tenha sido, em suas atividades cotidianas de vida e de trabalho. Pois a aprendizagem associativa, conseguida por meio da repetição, não permite a compreensão do todo ou a consciência daquilo que se pensa e faz, assim, é pouco duradoura e pouco transferível.

Assim como geralmente é pouco significativa a aprendizagem decorrente de processos em que o professor utiliza preponderantemente aulas expositivas, nas quais os alunos atuam como expectadores passivos. A aula expositiva tradicionalmente se configurou como a estratégia de ensinagem mais utilizada e também mais controvertida, pois, embora uma aula expositiva bem planejada seja uma estratégia adequada em muitas situações, se for utilizada como única estratégia de ensino, com base na crença de que é possível ensinar por meio de explicação oral, pode resultar em um processo de ensino-aprendizagem no qual o professor preocupa-se apenas em expor a matéria e descuida de outros fatores importantes

para a aprendizagem como o interesse dos alunos, a sua motivação, as suas possibilidades de reestruturação individual e de construção coletiva de conhecimentos.

Embora a aula expositiva seja adequada à transmissão de conhecimentos, é limitada quando os objetivos de ensino são mais amplos e envolvem níveis mais elevados de domínio cognitivo como a análise, a síntese, a aplicação e a avaliação. A aula expositiva é também totalmente inadequada, no que se refere ao desenvolvimento das dimensões afetivas, psicomotoras e emocionais. Isto fica claro na declaração de AF13 *“Para mim é melhor que o professor explique bem a matéria, e depois vá até a minha carteira e pergunte se eu entendi ou não aquilo”*.

Na fala deste aluno podemos perceber claramente a sua preferência por situações de ensino em que este assume o papel de agente passivo e o conteúdo é transmitido pelo professor e, ainda, que esta preferência provavelmente é reflexo de processos de ensino tradicionais, que caracterizam a educação bancária de que fala Paulo Freire.

A visão deste aluno sobre qual estratégia de ensino permite aprendizagem mais significativa demonstra quão afastado o ensino tradicional está da promoção de uma educação centrada no sujeito coletivo. Pois é possível identificar na fala do aluno a sua dificuldade de se pronunciar frente ao grupo, seu receio ou vergonha de expor suas dúvidas, e que por isto mesmo, ele valoriza um atendimento mais personalizado por parte do docente – sanar dúvidas na carteira – sem que seja necessária qualquer forma de interação com a turma.

Desta forma, dificilmente a aprendizagem atinja patamares mais significativos, pois como escreve Freire (2002) ninguém se conscientiza separado dos outros, ou evolui sozinho, desligado do mundo. Os sujeitos conscientizam-se e crescem enquanto indivíduos na medida em que tomam iniciativa, agem, interagem com as coisas, com as pessoas e com o mundo. Neste sentido, Moraes (2000, p. 161) ressalta a importância de centrar o processo educacional no sujeito coletivo, pois a dimensão individual, “é ao mesmo tempo coletiva, dinâmica, sistêmica e aberta entre sujeito e objeto e sujeitos entre si”.

Corroborando esta idéia, alguns alunos apontaram as discussões e as atividades em grupo como estratégias importantes para aprendizagens significativas, principalmente para a aprendizagem de habilidades sociais, para a aquisição e mudança de atitudes e para a assimilação pessoal das representações sociais e culturais.

Para os alunos seguintes AF18 *“Quando os professores nos fazem “discutir” sobre algum tema.”*, AE3 *“... também em discussões na sala.”* e AE13 *“... discussão do assunto em sala de aula...”* as discussões de temas em sala permitem real aprendizagem. Segundo Pozo (2002, p. 258) os debates permitem o surgimento de “conflitos sócio-cognitivos”, pois

geralmente não colocamos em dúvida nossos próprios pensamentos, são os outros que buscam contradições implícitas em nosso discurso e nos provocam a explicá-las, assim como, são os outros que apresentam dados contrários às nossas crenças e fornecem explicações alternativas. E estes conflitos e a comparação de pontos de vista são importantes para a aprendizagem construtiva, pois nestes momentos além do conflito surge também o suporte, em que os alunos se ajudam e corrigem mutuamente, constroem conjuntamente novos argumentos e idéias, que dificilmente seriam criados em separado.

Para Pozo (2002, p.256) “as interações entre aprendizes e entre estes e seus mestres, constituem sem dúvida condição importante para que as aprendizagens tenham êxito.” Neste sentido o aluno AE12 acredita que *“É possível uma melhor aprendizagem quando o professor repassa os conteúdos e são feitas discussões e debates sobre assuntos em sala de aula.”*

De acordo com Gil (1994, p.73) “a discussão constitui importante exercício de liberdade”, uma vez que as discussões favorecem as reflexões acerca de conhecimentos obtidos anteriormente, ajudam os alunos a se tornarem conscientes dos problemas que cercam determinado tema, promovem a percepção de um assunto sob diversos ângulos e diferentes pontos de vista, facilitam a aceitação de informações e teorias contrárias às crenças prévias e, por fim, permitem o desenvolvimento de novos conhecimentos e idéias.

Com um enfoque mais metodológico, Gil (1994) coloca, entretanto, que as discussões só poderão ser eficientes quando os membros do grupo dispuserem de conhecimentos fundamentais e necessários sobre o assunto, caso contrário a discussão pode terminar já no seu início por falta de participação ou consenso prematuro dos alunos.

Com relação à isso é importante que as discussões sejam precedidas de alguma outra atividade, como demonstrações, leitura de textos ou a própria exposição de conteúdos. A importância deste procedimento metodológico se explicita na fala de AF5 *“A minha professora falava um monte e, depois tinha debate da matéria, assim nós também podíamos colocar a nossa opinião.”* No entanto, podemos perceber nesta referência que longe do ideal, as discussões eram tomadas como protótipo da aprendizagem democrática, enquanto que as aulas expositivas não eram dialógicas, primeiro a professora falava bastante e somente após o término do monólogo, abria espaço para as discussões.

Uma prática mais democrática, contextualizada e que incentive a pesquisa é na visão de ‘AE1’ capaz de gerar melhores condições de aprendizagem. Na fala do aluno AE1 *“Na minha opinião, as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores em que os alunos participam de forma interativa aos contextos disciplinares... quando o aluno (acadêmico) busca informações reais para serem trazidas em meio aos colegas, e discutidas em sala de*

aula.” fica clara a idéia de que um conhecimento ou informação é expressivo quando possui conexões com o contexto de vida do educando e, que a aprendizagem é mais significativa quando o próprio aluno busca novas informações, resignifica-as, discute com os colegas, estabelecendo comparações entre os significados atribuídos por ele e pelos demais e, assim elabora novos conhecimentos. Desta forma, embora a aprendizagem ocorra em nível individual, as atividades coletivas e colaborativas são extremamente importantes para a aprendizagem construtiva, caracterizada pela compreensão do objeto e a sua re-significação, ou seja, a a sua interpretação à luz de nossos conhecimentos anteriores.

Neste sentido, AF11 declarou que “... *aprender a trabalhar em grupo é muito bom.*” Mesmo porque segundo Toffler (1995, p. 378) a sociedade da aprendizagem necessita de indivíduos que:

Aceitem responsabilidade, que compreendam que o seu trabalho se combina com os dos outros, que desempenhem tarefas cada vez maiores, que se adaptem rapidamente às constantes mudanças de cenário e que estejam sensivelmente afinados com as pessoas em volta deles.

O aluno AF2 ressalta a importância de aprender a trabalhar em equipe, de forma colaborativa, principalmente para garantir um bom desempenho profissional, quando diz “*As aulas trabalhadas em grupo ajudam a fazer com que os alunos prestem mais atenção, e assim, interajam mais, o que ajuda futuramente em um ambiente de trabalho, por que trabalhando em grupo todo mundo se ajuda*”.

As atividades e vivências em grupo permitem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da cooperação, que é o que há de mais fundamental hoje, no mundo das redes de comunicação e das ‘nuvens’ de dados, num mundo que está em constante evolução e mudança. Para Moraes (2000, p. 226) precisamos educar para a cidadania global numa ‘Era das Relações’, ou seja, “formar indivíduos capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente e, (...) prepará-los para que reconheçam a interdependência dos processos individuais e coletivos, para a ‘transpessoalidade’.”

Uma educação para a ‘Era das Relações’ não condiz com a fala do aluno AE4 “*Eu aprendia melhor quando os professores pediam trabalhos individuais, pois nos trabalhos em grupo, um faz e outros ‘vão nas costas’.*” Podemos deduzir da declaração do aluno, que a preferência por trabalhos individuais, possa decorrer de experiências em que os trabalhos em grupo foram erroneamente conduzidos, ou até mesmo, seja marca do paradigma tradicional individualista.

Na ‘Era das Relações’ as experiências em grupo precisam ser incentivadas, pois, como afirma Moraes (2000, p. 226) é necessário que “compreendamos que nossa jornada é

individual e coletiva, que vivemos num processo de comunicação e interdependência global baseado em nossa conexão com o Todo”.

Assim como são importantes as relações e as vivências coletivas, também o são as experiências, que nos aproximam do objeto do conhecimento, mesmo aquelas realizadas em um laboratório. Deste modo, alguns alunos, principalmente do curso de enfermagem, referiram-se às aulas práticas em laboratório como melhores estratégias para facilitação da aprendizagem, como se evidencia abaixo:

AE5 “Acredito que são as aulas práticas”.

AE11 “Aulas práticas”.

AE13 “Aulas práticas no laboratório de enfermagem”.

AF4 “Quando os professores fazem as aulas práticas”.

No curso de enfermagem, que possui maior ênfase nas técnicas, as aulas práticas geralmente possuem maior enfoque na demonstração dos procedimentos necessários para a execução de uma tarefa qualquer, pois, enquanto estratégia de ensino as aulas demonstrativas em laboratório objetivam a aquisição de habilidades manuais e a aprendizagem de procedimentos rotineiros, altamente valorizados no curso de enfermagem. Segundo Gil (1994, p. 83) nas aulas práticas de laboratório os professores podem deixar que os alunos repitam a demonstração e corrijam seus erros quando necessário, assim é possível verificar se conseguem executar a tarefa a contento.

Para *AE3 “Acho que as aulas que mais favorecem são as aulas realizadas nos laboratórios, onde estamos em prática através do contato com os objetos utilizados...”* as aulas de laboratório permitem uma maior aproximação entre os fundamentos científicos e a prática profissional, até mesmo como ressalta o aluno pelo contato com os objetos e materiais utilizados no desempenho da profissão.

No entanto, é importante que os professores conduzam os processos de ensino-aprendizagem no laboratório para além da descrição dos passos, da fundamentação teórica e da execução das técnicas, em direção do agir reflexivo sobre a própria experiência e da visualização integral e dinâmica do cuidado.

Assim, na utilização da demonstração é imprescindível que o professor não se restrinja ao mero ensino da técnica, que ele ressalte pontos-chaves, problemas e erros comuns na prática profissional, faça perguntas que forcem os alunos a pensar e descobrir coisas, por si mesmos, a respeito daquilo que está sendo ensinado, para que as aulas práticas de laboratório

passem de uma simples apresentação da técnica para uma situação de aprendizagem rica, em que o aluno desempenha atividades práticas relacionando-as com a sua realidade profissional.

A importância conferida pelos alunos às práticas pedagógicas que estabelecem uma ponte entre a teoria e a prática é evidente nas contribuições de AE11 *“Aulas com exemplos práticos.”* e de AF19 *“Quando o professor dá um exemplo do dia-a-dia em relação ao conteúdo é uma forma de aprender mais facilmente.”*.

Podemos notar nas falas acima a importância de dotar de sentido os conteúdos e as atividades necessárias para a sua aprendizagem, de mostrar o valor que os conteúdos de aprendizagem possam ter para os alunos, cidadãos e futuros profissionais. Pois dificilmente se pode pretender uma aprendizagem profunda e significativa de um novo conhecimento de aprendizagem, quando não se possibilita aos alunos ver neste, mais utilidade que a que procede da necessidade de superar algumas etapas escolares, quando não se permite aos educandos perceber a relação deste novo conhecimento com as suas atividades normais e compreender que este conhecimento responde a necessidades pessoais e profissionais (ZABALA, 2002).

Esta visão é corroborada pela afirmação de AE7 *“Eu particularmente gosto de palestras, seminários, voltados para o dia-a-dia. (...) isso com certeza nos facilita lá na frente, quando já atuando, nos deparamos com certas situações.”* E a declaração do aluno AF4 *“...e, principalmente quando é abordada a extensão do curso, no que pode ser aplicada a teoria.”* também vai ao encontro do que nos diz Zabala (2002, p.125):

Que os conteúdos devem ser apresentados em sua funcionalidade, de forma que forneçam melhores respostas à situações que, embora não correspondam à alguns interesses imediatos, sejam vistas pelos estudantes como úteis para ampliar sua capacidade de dar resposta a questões claramente significativas.

Neste sentido, a afirmação de AF9 *“...ou até mesmo quando recebemos casos clínicos para nós mesmos resolvermos, aprendemos mais, porque tudo vai depender de nós, se a gente não se preocupar em ir atrás, ninguém vai por nós. Isso é a melhor coisa que tem, pois tendo que correr atrás, a gente aprende mais fácil, temos que estudar mesmo para saber o que falar.”* ressalta a importância da utilização de casos clínicos reais, nos quais o conteúdo de aprendizagem é desenvolvido, mediante um processo em que o aluno desenvolve sua autonomia na busca e construção de conhecimentos necessários para resolver e intervir nos problemas de estudo.

Neste processo ocorre a aproximação entre os conhecimentos e sua real significatividade, o que Zabala (2002, p.125) considera importante, pois para o autor:

O problema não está em considerar que são conteúdos de aprendizagem, aqueles que estão relacionados à vida reduzida, aos simples problemas cotidianos, mas que devemos passar à esfera do cotidiano aqueles conhecimentos necessários para intervir na sociedade, (...) os conteúdos tem um valor funcional compreensível para os alunos. E se não tem, ou não podemos constatar, certamente são conteúdos cujo ensino podemos prescindir.

Assim os conteúdos não podem ser abordados como uma necessidade estritamente escolar, isolados de sua verdadeira função, pois a aprendizagem é mais significativa quando, como relata AF15: *“Se tem contato com a realidade do assunto que está sendo desenvolvido.”*

Grande parte dos alunos de enfermagem aponta a união entre a teoria e a prática como a melhor estratégia de ensino-aprendizagem:

AE2 *“Com toda a certeza do mundo: Teoria + prática na comunidade/hospital, etc.”*

AE3 *“...no estágio quando tive contato com pacientes, foi o melhor aprendizado.”*

AE10 *“Na minha opinião os professores devem usar métodos, em que nós tenhamos uma interação com pacientes e com a comunidade, assim nós temos que nos esforçar em aprender.”*

Moraes (2000, p. 152) acredita que “o professor deve integrar a teoria e a prática, basear uma na outra, mudar a ênfase na qual a teoria precede a prática”. No entanto ainda podemos perceber no ensino tradicional abordagens que criam uma lacuna entre teoria e prática, como está implícito no discurso de AE5 *“...principalmente os estágios colocando em prática todo o nosso conhecimento.”* É perceptível nos bastidores desta fala uma concepção tradicional, na qual o aluno considera o estágio, presente nos períodos finais dos cursos da saúde, o momento adequado para colocar em prática os conhecimentos que adquiriu nas disciplinas teóricas anteriores.

Segundo Tardif (2002, p.235) na concepção tradicional o saber é produzido fora da prática (pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. Assim, cria-se a ilusão de que podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações e que os conteúdos podem ser desenvolvidos de forma descontextualizada.

Em contrapartida pode-se perceber também na visão de alguns alunos abaixo, que os estágios, caracterizados por atividades práticas extra-classe, enquanto que, longe do ideal, permitem apenas a aplicação prática da teoria, constituem também vivências, nas quais são estimuladas as aprendizagens de atitudes e habilidades sociais, assim como, o desenvolvimento das capacidades necessárias à resolução de problemas.

AE12 coloca que *“Nos estágios, na prática, foi possível aprender muito mais quando em contato com os pacientes, poder ajudá-los e resolver os problemas junto deles.”*

Para AE4 a aprendizagem é otimizada “...no estágio quando você dá ‘a sua cara a tapa’, ou seja, quando está ali a situação e você tem que resolver.”. E segundo AE13 “...e também nos estágios aprendemos além da matéria, aprendemos a nos relacionar com as pessoas, resolver os problemas, etc.”

De acordo com Zabala (2002, p.129) “é necessário que as atividades de aprendizagem tenham como desencadeante situações, que sejam suficientemente estimulantes, para colocar aos alunos problemas, que os obriguem a revisar seus conhecimentos”. Para tanto o ponto de partida deverá estar situado na esfera experiencial do aluno, em uma situação real, de caráter global.

Para Freire (2002, p. 61) “a educação deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina”, pois é a partir das relações com o seu contexto, com a sua realidade que o indivíduo dinamiza o seu mundo. Assim AF1 acredita que “as aulas que oferecem contato com a comunidade também possibilitam uma grande experiência e aprendizado.” e AE11 considera relevante para a aprendizagem significativa “...trabalhos na comunidade, visitas a locais e empresas que têm relações com o curso e a matéria. Estágios em locais onde os professores podem estar para suscitar e tirar dúvidas.” Na visão destes alunos a aprendizagem se dá também fora dos muros da escola, quando há uma ponte entre sujeito e objeto, indivíduo e mundo, quando a cultura e o contexto dão significado aos conteúdos.

O aluno AF8 considera relevantes as situações de aprendizagem “Como na matéria de Genética, onde acompanhamos o caso de um paciente... Neste semestre na matéria de Genética todos se envolveram porque foi um modo gostoso de aprender.” Neste sentido podemos considerar que as atividades de pesquisa e intervenção junto a um paciente permitiram o envolvimento dos alunos, porque conforme nos aponta Zabala (2002, p. 126) a ‘motivação intrínseca’ entendida como o desejo de aprendizagem que provém do sentimento que se experimenta nas realizações, independentemente de recompensas externas, que vem da experiência do sentimento de competência, pode ser suscitada quando as situações de ensino “partem dos problemas, dos conflitos, das necessidades de compreensão de situações ou fenômenos da realidade”.

Conforme relata Pozo e outros (1998, p. 77) os ‘problemas escolares’ devem constituir uma ponte de mão dupla entre o conhecimento cotidiano e o científico, porém, os problemas dos alunos não são os científicos, uma vez que eles se encontram mais próximos da margem representada pelas experiências cotidianas, assim, o ponto de partida precisa assentar-se nesta margem, para então, permitir a travessia e posteriormente o retorno.

Desta forma, alguns alunos como AF1 “*Utilizar como forma de aprendizado problemas comuns do dia-a-dia também é interessante.*” e AF6 “*ir atrás, resolver os problemas criando um conhecimento que foi conseguido por nós.*” consideram relevantes as estratégias utilizadas pela metodologia da aprendizagem baseada em problemas, que de acordo com Behrens (2006a, p. 30) “*abre possibilidades de aprender por meio de problemáticas que envolvam assuntos da realidade de cada profissão.*”.

Na área da saúde os casos clínicos ou situações problema que se apresentam têm por finalidade levar os alunos a buscar novos conhecimentos, a estabelecer relações entre estes e aqueles pré-existentes, a mobilizar diversos referenciais teórico-práticos com o intuito de superar a fragmentação, inter-relacionando e contextualizando os diversos temas, assim como, a produzir conhecimentos próprios e relevantes.

Com esta visão Sacristán e Gómez (1998, p.60-62) ressaltam que:

O conhecimento acadêmico não pode de modo algum resumir-se à transmissão dos produtos históricos da investigação científica. (...) Pois a imposição da cultura na aula, no melhor dos casos, que suponha uma assimilação significativa e não arbitrária dos conteúdos, conduz ao desenvolvimento de uma estrutura semântica acadêmica, que não questiona nem enriquece por si mesma os esquemas que o aluno utiliza em sua vida cotidiana.

Assim, a afirmação de AF10 “*O melhor método é quando nos colocam, em prática e buscamos o conhecimento.*” encontra respaldo nas considerações dos autores Sacristán e Gómez (1998, p.61) de que:

Os produtos mais elaborados da ciência só serão incorporados como ferramentas mentais, instrumentos valiosos para a análise e resolução de problemas, quando forem congregados pela ‘estrutura semântica acadêmica’ e também pela ‘estrutura semântica experiencial’.

Para tanto, precisa-se estimular a ativação das pré-concepções cotidianas dos alunos, para que sejam reafirmadas ou reconstruídas à luz do potencial cognitivo, que representam os novos conceitos da cultura e dos conhecimentos acadêmicos.

E nesta acepção, as práticas de ensino-aprendizagem que integram o ensino com pesquisa, são apontadas, por grande parte dos alunos, como importantes estratégias para a aprendizagem significativa e relevante, como nos diz AF7 “*As melhores estratégias a serem utilizadas são as aulas com pesquisa de campo, apresentação de trabalhos, aulas em que você precisa tomar as atitudes e não simplesmente as que você copia quadros e resolve e, ao final da aula, já não entende mais.*”

Percebemos na fala do aluno implícita a idéia de que a aprendizagem relevante não advém da mera cópia e da mera aprendizagem, de que de forma alguma a reprodução dos conhecimentos alheios possibilita a real compreensão dos conteúdos. Este aluno considera importante a busca por conhecimentos, a participação ativa como sujeito do processo de

ensino-aprendizagem, assim como profere Demo (2001, p.155) “uma coisa é entrar no processo como objeto passivo, outra é almejar a condição de sujeito ativo”, não que com isto se negue a necessidade de repasse instrumental, mas sim, que se valorize o desafio da pesquisa, o entendimento da ciência como “polêmica reconstrutiva”.

Demo (2001, p.152) adverte que a educação não pode mais ser aquela fundada na ‘velha relação ensino/aprendizagem’, ela precisa motivar mudanças nos processos produtivo e participativo, desta forma, a aprendizagem deve ser entendida como capacidade de construção da autonomia e, o ensino não pode significar a transferência de pacotes ‘sucateados’, deve ser pensado sob a lógica da pesquisa.

Porém, Cunha (2002, p.30) lembra que “não há pesquisa sem dúvida, sem questionamento.” É a dúvida que suscita os questionamentos, que motiva a busca, a procura de respostas, o estudo, o levantamento das possibilidades e a construção de saberes. E a dúvida por sua vez “nasce da leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõe a estudar” Desse modo, quando os alunos escrevem AF11: *“Eu acho que nas técnicas utilizadas fora da sala de aula, onde temos que ir atrás e buscar os nossos objetivos.”*, AF17 *“Na minha opinião, na matéria de Genética tivemos a melhor estratégia e metodologia de aprendizado, pois pudemos vivenciar o caso de um paciente e, com isso, aprender realmente.”* e AF19 *“...e, mais ainda, quando saímos da faculdade em busca de algo em trabalhos, por exemplo, para estudar o caso de um paciente na matéria de Genética, que foi muito interessante.”* nos dizem exatamente o mesmo que Cunha (2002, p.30) “que só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa.”.

Desta maneira os professores devem favorecer aprendizagens que possuam sintonia com a vida, com a realidade e a cultura dos indivíduos, de modo que estes se engajem na construção de produtos e processos significativos como expõe AF16 *“Na minha opinião as formas mais práticas e que chamam mais a atenção dos alunos, são aquelas que precisam ser realizadas com o apoio da comunidade – pesquisas de campo - como as realizadas na disciplina de Genética.”* e AF18 *“...e, mais, quando os professores nos fazem sair da faculdade, e construir o conhecimento socialmente.* Esta noção dos alunos acerca da importância do ambiente social sobre a aprendizagem é respaldada pela visão de Freire (1987, p.52) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo”.

Então, Moraes (2000, p.150) acredita que a educação não pode se configurar em um “sistema fechado, no qual existe um mínimo de troca entre professor e aluno, dos alunos entre

si e na interação de todos com a cultura e o contexto, no qual ocorre muita transmissão unidirecional e pouca transformação”. Para a autora a educação deve ser vista como um sistema ‘transformacional’ e dialógico fundamentado em processos interativos, nos quais a aprendizagem ocorre mediante a reflexão na ação e sobre a ação.

Nesta perspectiva a escola/universidade passa a ser um sistema aberto, dissipador, que troca energia com a comunidade que a cerca, e na qual ensinar é como para Demo (2001, p.153) “motivar um processo emancipatório com base em saber crítico, criativo, atualizado, competente. Trata-se, não de cercear, temer, controlar a competência de quem aprende, mas de abrir-lhe a chance na dimensão maior possível.”

Num sistema educacional aberto o professor é responsável pelo fluxo de energia, propondo situações-problema e desafios, sugerindo as conexões entre o conhecido e o pretendido, incentivando a pesquisa e orientando os processos de aprendizagem, conduzindo o aprender a aprender, como relata o aluno AF15 *“Na minha opinião o melhor aprendizado é aquele em que o próprio aluno tem que ir em busca do conhecimento, é claro sempre contando com a ajuda do professor.”* Na visão deste aluno, embora seja enfatizada a importância da experiência e da pesquisa para a aprendizagem, está presente também a valorização da orientação dos professores neste processo.

Neste sentido, AF14 *“A melhor forma foi quando buscamos saber sobre determinado assunto de várias maneiras, por exemplo, pesquisa de campo, entrevistas, e o professor acrescenta com seus conhecimentos. Nós buscamos ter que saber na realidade.”* também reconhece a importância da instrução em si, ou seja, do acréscimo de informações por parte do professor. Porém, para AF14 só há verdadeira apreensão da realidade ou do objeto de conhecimento, quando este é abordado de forma multidimensional, quando se parte da problematização do real, para a busca por conhecimentos novos e com significado pessoal e social e, por fim se atinge a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Podemos perceber implicitamente uma perspectiva inter ou transdisciplinar, na qual se pressupõe a integração de conhecimentos parciais específicos, objetivando um conhecer global, que reconhece a reciprocidade e interdependência entre os conhecimentos teóricos e práticos e, por isso mesmo, não permite a separação entre eles. Segundo Moraes (2000, p.183):

A interdisciplinaridade promove a construção de um conhecimento mais integrado, articulado, atualizado, que (...) favorece a educação permanente, da qual se adquire uma metodologia emancipatória traduzida por competências e habilidades que levem o aluno a aprender a aprender durante toda a sua existência e o capacitem enquanto cidadão para intervir na sua realidade.

A importância desta educação emancipatória e democrática, da qual nos fala Moraes (2000) é evidenciada na declaração de AE6 *“A maneira que eu aprendo melhor e guardo como experiência, é quando o professor nos possibilita buscar, produzir conhecimento e colocar em prática.”*. O discurso do aluno desvela a relevância de metodologias educativas que permitam a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

No sentido atribuído pelo aluno a extensão é pensada, não como uma prestação de serviços institucionalizada da universidade para a comunidade, em que os alunos treinam a futura profissão realizando gratuitamente serviços, pelos quais, mais tarde receberão honorários, ou ainda, como a mercantilização dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, em nome da produtividade, muitas vezes distante e até contrária a verdadeira função da universidade. Mas a extensão vista como parte integrante das metodologias de ensino, que objetivam o retorno acadêmico possível a partir da conscientização e aquisição e construção de conhecimentos, as quais permitem a intervenção direta e indireta sobre a realidade social, de acordo com as necessidades nela identificadas.

Nesta lógica a pesquisa e a extensão terão maior e real expressão na formação superior dos indivíduos, quando estiverem organicamente unidas ao ensino, pois juntos, ensino, pesquisa e extensão conseguem colocar os alunos em contato com os produtos da ciência, com os processos de construção do conhecimento e com os processos de objetivação e materialização deste conhecimento, possibilitando, assim, a socialização dos conhecimentos e a intervenção consciente na realidade e, a partir daí, a retroalimentação para novas situações de ensino e pesquisa.

A valorização de práticas pedagógicas que entrelaçam estes três grandes processos – ensino, pesquisa e extensão – aparecem na contribuição de AE8 *“Acho que a metodologia utilizada pela professora de Genética, que faz a gente pesquisar sobre uma doença e depois fazer uma entrevista com um doente em si, para entender como é a vida dessa pessoa, como é o convívio com os familiares e então fazer uma intervenção na esperança de melhorar a vida do paciente.”*

Este aluno de enfermagem salienta também a importância tanto da compreensão do ser humano em suas multidimensões, quanto da intervenção para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Podemos notar claramente, que as percepções deste aluno sobre metodologias, que promovem a aprendizagem significativa, têm como pano de fundo uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento humano.

Para Teilhard de Chardin (apud Moraes, 2000, p.212) *“o desenvolvimento humano depende de nossa capacidade de reflexão, do aprimoramento das habilidades de pensar e*

saber”. Para ele desenvolvido é o ser que “sabe o que quer, que escolhe e decide a sua experiência diante das possibilidades que se apresentam, é o ser que constrói a sua própria identidade, com base em sua liberdade e em sua autonomia para tornar-se sujeito.”

Nesta mesma acepção o aluno AF12 considera aprendizagem relevante, aquela produzida por meio da investigação, realizada em meio à comunidade e, para a qual são necessários o incremento da autonomia dos educandos e o desenvolvimento de habilidades que os tornem capazes de resolver problemas, Assim AF12 relata: *“Tivemos no 1º período uma professora na matéria de Genética Básica (Débora Reis), que trabalhou em cima de uma pesquisa em grupo com síndromes. Com isto, conseguimos ter uma inserção maior na comunidade e um convívio maior principalmente com as pessoas “especiais”. Neste trabalho aprendemos a pesquisar sozinhos e resolver problemas sem depender tanto dos professores. Ótima forma de aprendizado.”*

Com relação ao desenvolvimento da autonomia Papert (apud Moraes, 2000, p.140) considera importante “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem possível, com base em um mínimo de ensino,” e permitir que os indivíduos descubram por si mesmos o conhecimento de que mais necessitam, o qual, para o autor “é o conhecimento que ajuda a obter mais conhecimento”. Neste sentido Behrens (2009, p.185) afirma que:

O tempo formal que os alunos passam na escola precisa ser usado para subsidiá-los num processo de aprendizagem, no qual sejam propostas metodologias baseadas em problemas reais, que preparem os alunos para ter discernimento em seus enfrentamentos diários.

Estas metodologias inovadoras podem ir além dos limites tradicionais e, possibilitar a produção de conhecimentos, conectando assuntos e habilidades naturalmente encontrados na vida, ao mesmo tempo, em que dão aos alunos oportunidades para o uso de suas múltiplas capacidades de maneira prática.

Segundo Behrens (2009) se os docentes considerarem no exercício de suas funções a existência de múltiplas inteligências e cada um dos níveis de aprendizagem, ou seja, “o *aprender a aprender*, o *aprender a fazer*, o *aprender a ser* e o *aprender a conviver*”, poderão conferir a aprendizagem um sentido mais amplo do que simplesmente aprender conteúdos e, ultrapassando a concepção tradicional da aprendizagem – apreensão e reprodução memorística dos produtos da ciência e dos hábitos da cultura – poderão tornar a aprendizagem mais significativa para a vida do aluno.

Nesta perspectiva Pozo (2002, p.30) ressalva que:

Sem uma nova mediação instrucional, que por sua vez gere novas formas de focar a aprendizagem, as demandas sociais ultrapassarão em muito as capacidades e recursos da maior parte dos aprendizes, produzindo um efeito paradoxal de deterioração da aprendizagem.

Assim, para o autor em nossa cultura da aprendizagem a distância entre o que deveríamos aprender e o que finalmente conseguimos aprender é cada vez maior, porque o que temos de aprender evolui cada vez mais rapidamente e a forma como temos de aprender e ensinar não vem evoluindo na mesma velocidade, tornando usual em nossas vidas, processos de aprendizagem sem ensino e, o que é mais grave, também atividades de ensino sem aprendizagem.

É necessário deixar claro, no entanto, que é importante conhecer a evolução das formas de aprendizagem, assim como, as demandas de formação e educação da sociedade atual, não para adaptar as nossas formas de aprender e ensinar a esta sociedade, mas para nos situarmos criticamente em relação a estas formas e demandas, para então modificá-las em função de nossas próprias crenças e de nossas próprias reflexões sobre elas.

Desta forma, os educadores-educandos devem conscientizar-se das dificuldades que permeiam a aprendizagem significativa e relevante, assim como, dos caminhos que existem para superá-las, para que então, seja possível tornar o ensino e, conseqüentemente a aprendizagem, mais duradouro, eficaz e emancipador. Embora, muitas vezes, os fatores que determinam a relevância de certa forma de ensino para obter determinadas aprendizagens, sejam alheios, às próprias atividades da aprendizagem, sempre haverá a possibilidade de adequar melhor as atividades de ensino às formas de aprendizagem dos alunos e às condições reais em que vão ser realizadas, para que possam ser otimizados os resultados da aprendizagem.

Na atual sociedade da aprendizagem o ensino deve contar com metodologias adequadas, que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão, que permitam a união entre teoria e prática, o trabalho em equipe, a percepção de problemas e dificuldades oriundas da prática e da realidade, a investigação, o domínio de diferentes canais e formas de acesso à informação, o desenvolvimento da habilidade crítica para avaliar, reunir, relacionar e organizar as informações relevantes. Metodologias que possibilitem a elaboração de estratégias para a resolução de problemas, o estudo de possibilidades e alternativas, o manejo e produção de conhecimento, a criatividade e a criticidade necessárias para a tomada de decisões e o posicionamento dos indivíduos enquanto sujeitos diante da vida.

Na realidade, diante de todas as transformações que vem ocorrendo no mundo e do quadro atual de incertezas, posso fazer minhas as palavras de Moraes (2000, p. 206) de que a educação deve:

Colaborar tanto para que o indivíduo construa novos conhecimentos e transforme a sua realidade, quanto para o desenvolvimento das potencialidades humanas e espirituais, colaborando para a revisão dos princípios éticos presentes nas relações humanas. Isto requer uma necessária e coerente mudança de valores, que destaque a ética da austeridade, a solidariedade, a tolerância, a compaixão, o respeito e o multiculturalismo.

Para tanto, é imprescindível que o caráter ético, crítico e construtivo seja marca das práticas educativas, de forma que estas possam contribuir para a formação de valores do ser, tanto na dimensão pessoal, quanto na dimensão social e profissional.

4.4 INFLUÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO DOS DOCENTES SOBRE A ABORDAGEM DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA-CUIDADO PELOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE.

O pensamento positivista guiou historicamente a compreensão dos problemas de saúde com base na biologia e na experiência clínica do corpo doente, com necessidade de restauração da saúde. Esta compreensão biomédica do binômio saúde-doença resultou numa assistência voltada aos aspectos curativos. O desenvolvimento científico e tecnológico neste campo do conhecimento permitiu o avanço das especializações e de tecnologias, no entanto, a conseqüente fragmentação do conhecimento e a capacitação de profissionais técnicos para operar os equipamentos, não repercutiram na melhoria das condições de saúde da população.

Diante destes problemas no campo da saúde, introduziu-se uma nova forma de pensar este setor, incluiu-se a preocupação com a dimensão social e os determinantes socioeconômicos e culturais, que reconhecidamente interferem no processo de adoecimento, culminando com a instalação do Sistema Único de Saúde – SUS. Este Sistema segundo Cordoní e Paulus (2006), norteado por um paradigma assistencial inovador, com uma visão ampliada de saúde, demandou a prioritária formação de recursos humanos bem preparados cientificamente e tecnicamente, mas que principalmente, compreendessem a complexidade e a interação entre todos os fatores que influenciam o processo saúde-doença, e fossem capazes de atuar na promoção da saúde e prevenção das doenças, como agentes da transformação social.

As expectativas sobre os profissionais da saúde recaem sobre os profissionais da educação, responsáveis por sua formação. Assim, da mesma forma, que o conceito de saúde - bem-estar físico, mental e social - deve orientar a organização das práticas de saúde e definir o

perfil e o desempenho esperado do profissional de saúde, o conceito de educação deve orientar as práticas educativas. Nesta acepção, espera-se que os educadores tomem caminhos que levem à integração dos conhecimentos e à compreensão das necessidades do ser humano na sua totalidade.

Para conseguirmos compreender a visão dos alunos dos cursos de farmácia e enfermagem a esse respeito, perguntamos a eles: **A abordagem do processo saúde-doença-cuidado pelos profissionais da saúde, atualmente, é efetivamente voltada às políticas preventivas ou ainda persiste a ênfase no tratamento e cura das doenças? Considerando a sua resposta, até que ponto você acredita que isto seja influência da prática de ensino adotada pelos professores na formação acadêmica dos profissionais de saúde?**

Quanto à atual abordagem do processo saúde-doença-cuidado pelos profissionais de saúde os alunos fazem alusão à realização de práticas de saúde com ênfase no processo curativo. Como fica claro nas contribuições abaixo:

AF1 “No Brasil, não se faz prevenção, a ênfase está mais na cura dos pacientes”.

AE5 “Prevalece ainda a ênfase no tratamento e cura das doenças”.

AF10 “Persiste a ênfase no tratamento, embora ultimamente tenham se feito mais campanhas preventivas”.

AF9 “Não são feitas muitas medidas preventivas. Normalmente são atendidas as pessoas que já estão com a doença”.

Nestas respostas os alunos explicitaram sua visão de que o maior escopo do Sistema de Saúde é o atendimento das pessoas com problemas de saúde, embora tenham se realizado algumas campanhas preventivas.

Esta permanência do foco na abordagem curativa se deve em grande parte ao fato de que, embora os paradigmas assistenciais do SUS norteiem as práticas de saúde no sentido da atenção integral ao ser humano e da proteção à saúde como direito de cidadania, a adoção desses paradigmas pelos profissionais da saúde, não é tarefa fácil, pois demanda postura completamente diferente nos aspectos de assistência, organização e gerenciamento dos serviços, nos relacionamentos entre os profissionais dos diferentes setores, e principalmente, no preparo dos profissionais.

Outro fator que contribui para a permanência da ênfase curativa segundo Valla (1992, p.31) é:

O agravamento de um quadro já crítico do acesso da população aos serviços de saúde, em que não há garantia de que todos terão assistência, e, para aqueles que serão atendidos, o peso das demandas e as expectativas da população fazem com que o atendimento seja necessariamente medicalizante, quase exclusivamente visando apenas ao corpo.

Ainda que a assistência médica não seja a única e nem a principal determinante dos níveis de saúde, é o foco do paradigma biomédico de saúde, que vigorou, até praticamente, os dias de hoje. Segundo Gattás (2006, p.44) em 1978 a OMS já destacava fundamentalmente a atenção integral à saúde, no sentido de diminuir os problemas de saúde, evitando a doença e promovendo a melhoria da qualidade de vida da população. Nesta época, reconhecia-se a necessidade de abordar as questões de saúde vinculadas às questões políticas, sociais e econômicas, assim como a importância dos indivíduos participarem das ações em saúde e assumirem maior responsabilidade por sua própria saúde.

Para que ocorra real promoção da saúde além da implementação de um sistema que contemple a universalização da assistência em todos os níveis de atenção, é de vital importância que as políticas macroeconômicas articulem-se com as políticas sociais, de maneira especial às da saúde e da educação (GATTÁS, 2006, p.42).

Neste sentido, a afirmação de AE2 *“A abordagem é voltada para prevenção, porém a comunidade na sua maioria busca o tratamento medicamentoso”* traz à tona a dificuldade de se promover mudanças de hábitos entre a população, ou seja, a adoção de estilos de vida mais saudáveis, para que sejam evitados os problemas de saúde. Nesta resposta se reflete o problema da educação em saúde, da saúde coletiva e da pretensa garantia dos princípios do SUS de acesso, universalidade, equidade e integralidade.

Os novos e ampliados conceitos de saúde exigem dos Serviços de Saúde a integração entre os diversos aspectos do setor, o educativo, preventivo, curativo e de reabilitação como forma de proporcionar assistência individual e ações voltadas para a saúde coletiva, respondendo assim, com eficiência e eficácia às demandas decorrentes das complexas condições de saúde da população.

Assim, as práticas de saúde requerem práticas educativas, as quais referem-se tanto às atividades de educação em saúde, com o objetivo de tornar os cidadãos capazes não só de manter sua saúde, mas também, de buscar melhorias para sua qualidade de vida; quanto às atividades de educação permanente dos profissionais da área, por meio da atualização constante e da formação profissional continuada.

A realidade sanitária brasileira refletida nas precárias condições de vida e trabalho de grande parte da população reclama intervenção adequada, incluindo medidas antecipatórias, preventivas, tanto em nível individual quanto coletivo, para assim produzir reflexos positivos sobre a qualidade de vida da população.

No entanto, enquanto os profissionais de saúde não se posicionarem como responsáveis pela educação em saúde, no sentido de promover o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas visando à melhoria da qualidade de vida e saúde, os

indivíduos ainda conceberão a saúde como competência exclusiva do Sistema de Saúde e, a promoção da saúde não será efetivamente concretizada.

Pois as ações de saúde não implicam somente a utilização de conhecimentos clínicos, a elaboração de diagnósticos, a prescrição de cuidados e a avaliação do procedimento terapêutico realizado, ou seja, as ações em saúde não estão restritas à intervenção na doença, mas abrangem principalmente práticas educativas para que o indivíduo e a coletividade disponham de meios para a manutenção ou recuperação do seu estado de saúde e bem-estar, para o qual contribui o equilíbrio e a saúde das diversas dimensões do ser, biológica, emocional, afetiva, sócio-econômica, cultural e espiritual.

Segundo o Ministério da Saúde (2008, p.2) as práticas educativas em saúde compreendem “quaisquer combinações de experiências de aprendizagem sistematicamente planejadas para facilitar ações voluntárias conducentes à saúde.” Assim, por meio da educação em saúde os profissionais podem angariar o apoio social, que desempenha importante papel na manutenção da saúde, na prevenção contra a doença e na facilitação da convalescença.

Desta forma, para Valla (1992, p.36) “uma relação interativa entre os serviços de saúde e a população tem o significado, de um novo ponto de partida para equacionar, no contexto dramático em que vivemos, universalidade com equidade e eficiência.” Assim, com a educação em saúde complementando as políticas sociais definidas para a Saúde, a mediação entre pessoas e ambiente, envolvendo escolhas pessoais e responsabilidade social torna-se uma estratégia de promoção à saúde.

Nas respostas a seguir é possível perceber que os alunos referem-se à escolha da abordagem preventiva somente por motivos econômicos e, não pela melhoria da qualidade de vida da população com a promoção da saúde. Destacam-se as contribuições de:

AE8 “Hoje em dia é dado ênfase na prevenção, pois sai mais barato que o tratamento”.

AE9 “É voltada na saúde preventiva, pois eu acredito que seja a melhor opção, pois sai mais barato realizar a prevenção, do que depois lidar com o tratamento da doença”.

Nestes discursos podemos perceber que embora tenha se realizado com estes alunos um processo de formação com abordagem humanista, no intuito de ressaltar a valorização do ser humano na sua totalidade, o pensamento deles ainda é norteado pela lógica capitalista de mercado, em que só vale a pena o que é economicamente viável. Ou seja, a prevenção das doenças não é importante porque garante o bem-estar dos indivíduos e das populações, e sim, porque é mais barata e, portanto, não implica em maiores gastos e não desperdiça dinheiro.

Esta visão dos alunos sobre as práticas preventivas é o reflexo da subordinação ao capital. Para Arruda e Boff (2000, p.15) “ao monetarizar as relações sociais subordinando todas as pessoas e todas as coisas ao mercado, o capital personaliza o mercado e o dinheiro, enquanto converte o trabalhador, o consumidor, o ser humano em mercadoria”.

Se refletirmos sobre o pensamento desses acadêmicos de enfermagem, futuros profissionais responsáveis pelo cuidado humano, percebemos que o paradigma tradicional produziu mais do que a “coisificação do homem”, pois nesta lógica as coisas têm um valor, que nem sempre a vida merece.

Para Arruda e Boff (2000, p.20) “o reconhecimento da Declaração da ONU de que o sujeito central do desenvolvimento é o ser humano, é a chave para a participação dos setores populares, enquanto sujeitos, em todos os processos que influem na sua existência”.

Nesta perspectiva, os alunos retratam que os profissionais da saúde já abordam mais a prevenção das doenças e, estão mais empenhados na realização da educação em saúde, por meio da qual, espera-se que cada um e todos os cidadãos possam instituírem-se sujeitos ativos na manutenção e promoção de sua própria saúde. As contribuições dos participantes a seguir também apontam a problemática:

AE7 “Hoje em dia os profissionais estão mais voltados à prevenção”.

AE11 “A medicina preventiva tem hoje um grande apelo popular, com várias campanhas sendo realizadas a nível nacional e cada vez mais as práticas preventivas serão adotadas”.

Estes alunos ainda trazem a crença de que as campanhas de apelo popular podem efetivamente recrutar o apoio social para as práticas preventivas. Porém, embora estas campanhas esporádicas tenham algum efeito, são apenas soluções pontuais para as crises da saúde. Pois o repasse de informações sobre as doenças, e medidas sanitárias e de higiene, que podem auxiliar na sua prevenção ou no impedimento do seu agravamento, é provavelmente insuficiente, como única forma de educação em saúde, para promover mudanças significativas de consciência e de atitudes das pessoas.

É essencial, que a educação em saúde seja realizada por meio de um método, que proponha a construção do conhecimento em saúde, de uma forma participante. Para que, assim, os indivíduos se engajem nas propostas de saúde coletiva e a população participe, tanto na divulgação de campanhas, na educação para prevenção, ou mesmo, na assistência à saúde, por meio da ajuda mútua e da solidariedade, quanto pressionando o Estado para a resolução dos problemas que ameaçam a saúde da coletividade.

Neste sentido Valla (1992, p.37) coloca que:

A discussão do apoio social, dentro do contexto de uma relação homem integral e meio ambiente, cabe como questão nos currículos das escolas públicas, nas plataformas dos partidos políticos, e, em particular, em três áreas relacionadas com educação popular e saúde comunitária: as associações de moradores, as igrejas e os agentes de saúde.

O posicionamento do autor vai ao encontro a um dos princípios ético-políticos do Sistema Único de Saúde, que é segundo o Ministério da Saúde (2007, p.9):

A participação social, que estabelece o direito da população de participar das instâncias de gestão do SUS, por meio da gestão participativa, e dos conselhos de saúde, que são as instâncias de controle social. Essa participação social significa a co-responsabilidade entre Estado e sociedade civil na produção da saúde, ou seja, na formulação, na execução, no monitoramento e na avaliação das políticas e programas de saúde.

No entanto o próprio Ministério da Saúde reconhece que a consolidação do Sistema Único de Saúde, não é suficiente para a efetivação do direito da população à saúde. As disposições desse Sistema de assegurar o direito a todos os indivíduos, sem distinção de classe social, de um nível excelente de saúde, soam irreais, tomando-se em conta a realidade sanitária, econômica e social da maioria da população brasileira.

Para o Ministério da Saúde (2007, p.10) a conquista da saúde precisa estar “articulada à ação sistemática e intersetorial do Estado sobre os determinantes sociais de saúde, ou seja, o conjunto dos fatores de ordem econômico-social e cultural que exercem influência direta ou indireta sobre as condições de saúde da população”.

Gattás (2006, p. 52) considera que “uma das questões mais importantes para a consolidação das práticas de saúde, calcadas no modelo dos princípios do SUS é a formação de recursos humanos,” um dilema a ser enfrentado tanto do ponto de vista das práticas, quanto do ponto de vista da formação pessoal.

Claramente o cumprimento do compromisso social, assumido pelo Sistema de Saúde, está intimamente relacionado com o setor educacional, desta forma, para Nogueira (2002) a formação de recursos humanos de qualidade para o setor da saúde só pode ser conduzida a contento se houver parceria interinstitucional entre os dois setores, buscando a construção de um processo educacional facilitador da relação dialética entre trabalho, educação e saúde, que permita ao indivíduo além de sua realização pessoal, o desempenho eficaz de sua atividade profissional e, a participação consciente no âmbito social.

Esta relação íntima entre educação e saúde, nos remete à necessidade de analisar as possíveis influências das práticas de ensino adotadas pelos professores no ensino superior sobre as práticas de saúde dos profissionais egressos dos cursos de graduação. Segundo Ens, Eying e Gisi (2009, p.126) “o trabalho do professor é influenciado pelas mudanças que ocorrem na sociedade como um todo, pelo contexto no qual atuam e pelo modo como pensam

e agem durante sua prática profissional”. Poderíamos dizer o mesmo sobre o trabalho dos profissionais da saúde, acrescentando ainda que tanto para um quanto para o outro, a forma como agem e pensam ao desenvolver seu trabalho, está fortemente relacionada, aos pensamentos e práticas que nortearam seu processo de formação.

Reconhecer o importante reflexo que a prática pedagógica dos professores tem sobre a formação do aluno, no que diz respeito aos seus pensamentos, valores e à sua visão de mundo, significa assumir, que as concepções de educação que determinam a práxis educativa na área da saúde, podem responder, no mínimo, por algumas das dificuldades encontradas para a consolidação das práticas de saúde baseadas na integralidade do cuidado.

Quanto às influências das práticas pedagógicas dos professores universitários sobre as práticas de saúde dos profissionais egressos, todos os alunos de farmácia relataram a crença de que no processo ensino-aprendizagem há prevalência da abordagem curativa das doenças, com ênfase no tratamento. E a maioria referiu a influência direta das práticas de ensino dos professores sobre a forma de abordar o processo saúde-doença-cuidado dos profissionais da saúde, como apontam os participantes:

AF19 “Na minha opinião a nossa formação tem muita influência nas práticas em nossa vida profissional.”

AF4 “Deveria mudar a prática de ensino adotada pelos professores, pois com isso a formação do acadêmico seria melhor.”

Nestas respostas podemos perceber a crítica velada às práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na reprodução de conhecimentos e, ainda, que os alunos acreditam que a transformação destas práticas poderia melhorar a qualificação profissional dos egressos.

Na afirmação de AF4, está clara a crença de que dificilmente uma prática baseada no repasse de informações e na memorização de conteúdos impostos e descontextualizados, na qual os alunos não têm voz e nem vez, poderia formar indivíduos autônomos, criativos, participativos, competentes e conscientes de seus direitos e deveres sociais.

Para este aluno a qualificação dos profissionais da saúde, ou seja, a formação de profissionais consoantes com a realidade do mundo do trabalho e as reais necessidades de saúde da população dependem da superação destas práticas educativas tradicionais e da transformação nos processos de ensino.

Os acadêmicos de Farmácia expõem, ainda, em suas respostas a preocupação com a integralidade da assistência em saúde e, se referem à humanização, como tarefa dos professores, enquanto formadores dos profissionais de saúde.

AF1 “Acredito plenamente que o atendimento dos profissionais de saúde é muito mecânico, e que isto seja influência da prática de ensino. Se medidas fossem

adotadas para um relacionamento mais humano, mudaria muito a concepção de atendimento”.

Na fala de AF1 podemos inferir a sua concepção de que a relação professor-aluno é determinante das demais relações que este último estabelece ao longo da sua atuação profissional. Está presente também a opinião do aluno de que os docentes podem mudar este fato, adotando um relacionamento mais humano com seus alunos.

A qualidade da relação que se estabelece no contexto pedagógico, nomeadamente as atitudes do professor para com o aluno, determinam não só as condições e possibilidades de aprendizagem, mas também a qualidade desta e o próprio desenvolvimento pessoal do aluno (ROGERS, 1986).

Nesta perspectiva se os professores adotarem posturas mais humanas, levando em conta as múltiplas dimensões do ser; demonstrarem sua crença nas potencialidades dos alunos, aceitando as diferenças incondicionalmente; compreenderem e ressaltarem as experiências pessoais e; possuírem atitudes congruentes, ou seja, coerência e autenticidade, as relações serão otimizadas e a aprendizagem facilitada.

Na frase de AF17, que diz: *“A influência do professor é muito importante até o ponto que ensine um bom exemplo ao aluno, mas não basta o professor e sim o aluno que será no futuro um profissional, ser mais humano.”* É ressaltada a importância do exemplo dado pelos docentes e, ainda, a responsabilidade dos alunos de apreenderem os exemplos do professor para aplicá-los na sua vida profissional.

Podemos entender que não basta o docente pregar a humanização do cuidado, ele precisa adotar atitudes de respeito ao próximo, de aceitação das diferenças e, de preocupação pelo desenvolvimento dos alunos nas mais diversas dimensões, entre outras. Ou seja, o professor deve educar com comprometimento, procurando a aproximação cada vez maior entre o que diz e o que faz, entre o que parece ser e o que está sendo, utilizando o que Freire (1996, p.34) chama de “corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Para AF8 *“Se todos os universitários da área da saúde além da técnica aprendessem a lidar com as pessoas de verdade, em questão de sentimentos, tudo seria diferente”.*

Na fala deste aluno é possível perceber que de uma forma geral os professores do ensino superior ainda privilegiam a aprendizagem de conteúdos e técnicas em detrimento do desenvolvimento das múltiplas inteligências, dentre elas, as relações humanas interpessoais.

Esta atitude docente tem origens históricas no tecnicismo, que atendendo ao sistema produtivo, norteou as práticas de saúde para uma supervalorização do uso de recursos tecnológicos em detrimento da formação humanitária, provocando maior distanciamento entre

os pacientes e os profissionais da saúde. Esta problemática interação profissional/paciente é um reflexo da formação técnica racional e objetiva, que deve ser superada na busca pela formação profissional na área da saúde mais focada na dimensão humana.

Podemos inferir da frase do aluno AF12, que diz: *“Infelizmente, a formação que temos não é muito humana. Os professores importam-se em passar o “conhecimento técnico” e não a parte humana”* a necessidade de um processo pedagógico que supere as dicotomias vigentes nos modelos tradicionais de ensino na área da saúde como as ressaltadas ‘razão’ e ‘sentimento’.

Porém, na leitura das respostas acima, fica claro, que a ação docente ainda focaliza a aquisição de conhecimentos prontos, reproduzidos e decorados, que rapidamente se tornarão obsoletos e não irão mais auxiliar os alunos na sua vida.

Neste sentido, Rogers (1986, p.126) acredita que é necessário que o aluno aprenda a aprender, pois, mais importante, que o aprendizado dos conteúdos, é a capacidade do indivíduo interiorizar o processo constante de aprendizagem.

Na visão de Demo (1995b, p.30) “o desafio do processo educativo, em termos propedêuticos, é construir condições do aprender a aprender e do saber pensar, os quais representam ferramentas da construção do conhecimento”.

No mesmo enfoque Behrens (2009, p.185) considera que:

O tempo formal que os alunos passam na escola precisa ser utilizado para subsidiá-los em seus enfrentamentos diários (...) e para tanto os docentes precisam considerar em seu trabalho pedagógico cada nível de aprendizagem, ou seja, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nesta perspectiva o professor deve orientar os processos de ensino-aprendizagem, por meio de metodologias de aprendizagem baseada em problemas reais, para que os alunos possam desenvolver sua autonomia e liberdade, para construir conhecimentos de forma ampla, interativa e contextualizada.

Para Silva e Sena (2006, p. 489):

No caso da educação na área de saúde, atuar considerando a realidade, objetivando a sua transformação pelos sujeitos que a constroem, implica vivenciar a realidade na rede progressiva de cuidados, (...) sempre na perspectiva da integralidade dos sujeitos e da atenção.

Na resposta de AF11 *“Seria interessante que fossem abordadas técnicas novas de ensino para os alunos, além da prática deveria ensinar e estimular os alunos a serem mais humanos”* percebe-se a expectativa dos alunos de que os docentes adotem metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem, que permitam a formação do profissional da saúde

em consonância com as necessidades atuais do setor, visando o desenvolvimento global do ser e a integralidade do atendimento.

Neste sentido, Demo (1994, p.33) coloca que a educação baseada na simples transmissão, nos “treinamentos domesticadores” e no aluno objeto, não corresponderá ao desafio da cidadania moderna. Para a construção de uma “cidadania emancipada” o mais importante é que a prática-pedagógica do professor estimule o desenvolvimento de projetos próprios e a capacidade de produzir conhecimento.

Esta contribuição da prática educativa para a construção da cidadania aparece nas respostas de alguns alunos, que demonstram a crença na possibilidade de melhoria das práticas em saúde dos profissionais egressos, como reflexo de transformações nas práticas de ensino dos docentes dos cursos superiores.

AF15 “A ênfase está atualmente voltada para o tratamento e cura das doenças, não dando a atenção necessária ao paciente, no entanto o ensino adotado pelos professores pode influenciar na formação de cada um, melhorando a capacidade de cada profissional e as ações em saúde no geral”.

AF14 “A mudança para uma forma de aprendizado mais humanizado nos ajudaria, como profissionais formados, a ter um melhor desempenho em nossa área de atuação (agiríamos não como máquinas e sim com o coração)”.

Podemos inferir que na visão destes alunos, se os professores adotarem uma abordagem educativa mais humanista, que envolva a compreensão da pessoa dos alunos, a aceitação das diferenças, a liberdade de expressão dos sentimentos, a valorização das potencialidades dos sujeitos, o planejamento conjunto e coletivo das atividades, a participação ativa e interativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a motivação constante para a pesquisa, o estabelecimento de uma relação horizontal e de um ambiente educacional relativamente livre de pressões emocionais, podem influenciar positivamente o desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua formação humana.

No entanto, para Rogers (1986, p.327)

Ser plenamente humano, confiar nas pessoas, conceder liberdade com responsabilidade não são coisas fáceis de atingir. (...) Envolve mudanças em nosso modo de pensar, em nossa maneira de ser, em nossos relacionamentos com os estudantes. Envolve uma dedicação difícil a um ideal democrático.

Porém, é tarefa dos professores dedicarem-se ao desenvolvimento de um bom relacionamento professor-aluno, pois embora esta complexa interação professor-aluno seja limitada pelo tempo, pelo currículo, e pela organização institucional, ela é que vai dirigir o processo educativo, determinando as possibilidades e a qualidade do trabalho pedagógico.

Neste sentido, na visão de Arruda e Boff (2000, p.141), atualmente é um grande desafio para os educadores, frente a autonomização dos educandos, superar as contradições e

dificuldades que surgem na relação professor-aluno, para que esta caminhe em direção de um processo interativo educador-educando, no qual mediante intercâmbios verbais e intervenções na sociedade e na natureza, ambos possam ensinar e aprender.

Para Arruda e Boff (2000, p.137), o professor precisa estar comprometido com a educação na perspectiva da práxis, ou seja, deve conceber e fazer a educação de um modo:

Que difere profundamente da educação formal vigente, sobretudo em dois aspectos: um, o de estar voltada para a promoção e empoderamento de cada educando como sujeito principal (enquanto pessoa e coletividade) do seu próprio trabalho, desenvolvimento e educação; o outro, o de fundar-se numa concepção integral do ser humano, buscando educar a pessoa e as coletividades para a autogestão de si próprias e de todos os seus espaços e relações.

Nesta perspectiva o educador da práxis tem grande influência na vida de seus alunos, uma vez que ele não ensina apenas uma disciplina específica, ele educa para a vida, pois permite que os educandos desenvolvam a sua capacidade de investigar, conhecer e analisar criticamente as situações reais, para então intervir na sua realidade de trabalho e de vida.

A enorme responsabilidade dos professores para com a vida profissional e pessoal dos alunos aparece na fala de AF18 *“Todas as práticas de ensino que são adotadas pelos professores de alguma maneira influenciam nossa vida”*.

Cientes da importância atribuída pelos próprios alunos ao saber e fazer docente, os professores não podem conscientemente continuar realizando práticas pedagógicas centradas nos modelos tradicionais e, por isso, mesmo, objetivas, racionais, voltadas apenas para a aprendizagem acrítica de conteúdos.

Justamente pela influência da prática pedagógica na vida dos educandos, é que os docentes, devem preocupar-se com a formação integral do ser humano e, o trabalho educativo, deve ser norteado no sentido do desenvolvimento das múltiplas inteligências, do crescimento pessoal do aluno e da aquisição de ‘ferramentas’ que possibilitem o aprender a aprender e o aprender a fazer, mas também em direção à construção de valores e atitudes que permitam o aprender a ser e o aprender a viver juntos.

No entanto, podemos perceber pelas opiniões apresentadas abaixo, que a formação integral do educando e o atendimento integral do ser humano no Sistema de Saúde, ainda não são o foco da ação pedagógica, dos cursos da área da saúde, na universidade, refletindo as concepções biomédicas e conteudistas, que perpassam a prática pedagógica nesta área e, que, obviamente repercutem no foco sobre os objetivos e os conteúdos curriculares, em detrimento de uma abordagem que valorize as competências e habilidades durante o período de formação.

AE12 *“A saúde é voltada ao tratamento e cura das doenças e não a medidas preventivas, e o ensino contribui com isso pelo contexto adotado pelos professores”*.

AE13 *“Ainda persiste no tratamento e cura das doenças. Não é culpa somente da formação acadêmica, porém acredito que em parte seja, pois treinamos na faculdade com bonecos a técnica e não com pessoas, conversando com elas”*.

Alguns discentes do curso de Enfermagem, corroborando a opinião da maioria dos alunos do curso de Farmácia, acreditam também, que as práticas educativas nos cursos da saúde são norteadas por uma compreensão prioritariamente biomédica do processo saúde-doença, voltada para o cuidado terapêutico e os seus aspectos curativos, sem maiores considerações acerca da dimensão social e dos determinantes socioeconômicos e culturais, possivelmente interferentes no bem-estar dos indivíduos e, portanto, responsáveis pelos processos de adoecimento.

Porém, embora nas declarações dos alunos AE12 e AE13 possa se perceber no contexto de ensino na IES, a ênfase dada ao tratamento das doenças e ao treinamento das técnicas de enfermagem de forma impessoal, levando ao distanciamento na relação enfermeiro/paciente e, em consequência, à falta de humanização no cuidado, característica esta, presente também na fala de AE5 *“Prevalece ainda a ênfase no tratamento e cura das doenças. É necessário ocorrer a enfermagem humanizada e isto deve ser ensinado pelos professores aos seus alunos”*, a maioria dos alunos de enfermagem considera o ensino universitário na área da saúde voltado para a prevenção, o que pode-se perceber nas respostas a seguir:

AE9 *“Eu acredito também que os professores estão indo para o caminho da prevenção”*.

AE10 *“Os profissionais de enfermagem atualmente estão sendo bem preparados e trabalham tanto no combate de doenças como na prevenção das mesmas, com certeza isso vem dos professores enquanto somos acadêmicos é batido muito em cima da prevenção e no combate da doença”*.

AE7 *“Hoje em dia os profissionais estão mais voltados à prevenção, fala-se muito que a prevenção é o melhor remédio. No nosso caso, os nossos professores estão o tempo todo falando da relação paciente/profissionais, que nós devemos sempre imaginar e trabalhar pensando e se fosse diferente? E se fosse eu o paciente, como eu gostaria de ser tratado?”*.

Este trabalho pedagógico voltado para a prevenção às doenças, manutenção da saúde e melhoria da qualidade de vida da população, é reflexo principalmente da influência das correntes pedagógicas críticas, defendidas por educadores como Paulo Freire e Demerval Saviani e, das abordagens pedagógicas não-diretivas, oriundas do pensamento do psicólogo Carl Rogers e do movimento da Escola Nova, que contou com pensadores como John Dewey, Maria Montessori, Anísio Teixeira, entre outros (LUCKESI, 1994).

Estas abordagens ampliaram a visão dos educadores sobre o homem e a própria educação. O ser humano sob um ponto de vista integral, passou a ser valorizado em seus aspectos subjetivos, cognitivo, cultural e histórico-social e a educação, passou a objetivar o desenvolvimento integral deste ser, dotado de inúmeras e importantes particularidades, no caminho da sua autonomia e emancipação, como sujeito ativo, participativo, cidadão consciente de seus direitos e deveres sociais.

Neste aspecto, entendida a educação, como uma forma de intervenção no mundo, segundo Freire (1996, p. 103) “tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.”

Assim de acordo com Silva e Sena (2006, p.491) a formação do enfermeiro vem sendo caracterizada:

Por um movimento de transição com características do modelo flexneriano hegemônico, mas que indica sinais de uma nova possibilidade, com uma concepção ampliada do processo saúde-doença e do ser humano inserido nesse processo. Esse movimento permite a compreensão do sujeito inserido em sua família, em uma comunidade e em uma sociedade, bem como na expressão dos saberes e tecnologias para uma assistência integral, valorizando a singularidade e subjetividade.

Este movimento de transição tem como pano de fundo uma forte característica ideológica de valorização do ser humano nas suas mais diversas dimensões, que permeia a abordagem do processo saúde-doença-cuidado, para colocar o ser cuidado no centro deste processo, buscando o atendimento integral às necessidades de saúde da população. Esta matriz ideológica da humanização do cuidado pode ser percebida na resposta de AE1 “*Nós aprendemos, no Ensino Superior que a humanização para com o paciente conta muito mais e/ou possui mais valorização do que maneiras práticas e técnicas da profissão, isso é essencial, mas não é tudo.*”

Na fala de AE2 “*Acredito plenamente que a prática de ensino voltada à prevenção está totalmente correta, pois as medidas preventivas ainda precisam ser implantadas, e a população conscientizada de sua importância*”. Pode-se notar que este aluno já foi sensibilizado para a importância da prevenção, mas, no entanto, não acredita que as medidas preventivas estão sendo aplicadas na realidade e, ainda demonstra preocupação com a aderência da população ao modelo preventivo, referindo a necessidade de conscientização da população a esse respeito.

Na visão deste aluno a implementação dos métodos e atitudes de prevenção é tarefa também dos educadores, no sentido da conscientização populacional. Mais uma vez no discurso dos alunos aparece a crença de que no campo da promoção da saúde, as práticas educativas adquirem relevância e imperiosidade, uma vez que conduzem às ações de

educação em saúde, para a promoção dos indivíduos e da coletividade, no caminho da conquista de direitos fundamentais da pessoa humana.

Neste sentido, Arruda e Boff (2000, p.20) salientam que o desenvolvimento humano só é possível e progressivo se estiver apoiado num movimento educativo permanente. E a dimensão participativa do processo abrangente de desenvolvimento, implica transformações estruturais desde o nível local (comunidade) até o nível mais global.

Assim, é preciso que se tenha uma compreensão crítica das estratégias de *'empowerment'* individual e coletivo, para que no processo de promoção da saúde, não se percam nenhum dos seus dois elementos chaves: a mudança nos modos de vida e a transformação das condições de vida. As estratégias tanto numa direção quanto na outra são igualmente importantes para a mediação entre indivíduos e ambiente, para combinar escolhas pessoais com responsabilidade social em busca de um futuro mais saudável.

Pois, como destaca Carvalho (2004, p.675)

Na ordem capitalista atual, a utilização pouco rigorosa – ou politicamente interessada – da categoria *'empowerment'* pode servir de justificativa para a diminuição e o retrocesso na prestação de serviços sociais e de saúde em tempos de conservadorismo fiscal.

Para este autor num contexto de aldeia global, onde as ameaças socioeconômicas e ambientais crescem cotidianamente, torna-se confortável responsabilizar a ação individual de cada sujeito pelo seu próprio bem-estar, principalmente quando as pesquisas epidemiológicas apontam como causa das doenças modernas, os chamados comportamentos individuais de risco, como o sedentarismo, o tabagismo e o consumo excessivo de álcool e alimentos calóricos, por exemplo.

Esta concepção de que o indivíduo detém o controle do processo saúde-doença, pode cooperar para a construção de uma visão, na qual é possível assegurar a saúde sem que sejam necessárias transformações na organização social vigente, no que diz respeito ao sistema de produção, às relações pessoais e sociais e ao próprio Estado.

Nesta visão, os profissionais da saúde na realidade vêm sendo chamados para uma tarefa sutil de controle social e de contribuição para com a legitimação do sistema capitalista, uma vez que possuem metas de minimizar, prevenir ou suprimir as contradições, criadas no âmbito social pelo progresso capitalista, que se refletem em problemas de saúde. Ou seja, estes profissionais vêm tentando compensar no nível individual as questões de saúde decorrentes de condições sociais injustas e excludentes.

Desta forma, Carvalho (2004) destaca que a promoção da saúde deve buscar além do *'empowerment'* individual, o *'empowerment'* coletivo ou comunitário, para o qual não basta o

simples repasse de informações voltadas à indução de comportamentos e atitudes considerados adequados ou saudáveis, mais do que isso, a promoção da saúde precisa contar com estratégias que possibilitem e relevem a participação das coletividades na análise, reflexão e atuação sobre os seus próprios problemas sociais e de saúde, para que assim os indivíduos e a coletividade possam transformar suas realidades de vida.

Para tanto, conforme Carvalho (2004, p.673) a promoção da saúde deve se pautar mais do que a consideração de fatores de risco e na elaboração de hábitos saudáveis de vida, na abordagem “de situações complexas onde o risco não é mais externo ao indivíduo, mas se inscreve, com ele, num complexo único de múltiplas dimensões – biológica, social e cultural”.

A necessidade desta abordagem integral e humana pelos profissionais da saúde aparece na fala de AF6 *“Eu acho que existem programas de prevenção, mas não são muito aprovados pela população. Se na formação dos profissionais de saúde houvesse o ensino de um atendimento mais humano, os pacientes seriam tratados bem e isto poderia mudar.”* É possível perceber que o aluno relaciona a baixa eficiência das campanhas de prevenção e de promoção da saúde da população, com as condições do atendimento realizado pelo Sistema de Saúde atualmente.

Certamente a humanização da assistência, ou seja, o respeito e a valorização dos pacientes, como seres únicos e especiais, pode favorecer a adesão e participação da população nos programas de educação e prevenção. Entretanto a conquista do apoio popular, por si só, não garante maior proximidade com o verdadeiro objetivo do Sistema de Saúde, que de acordo com o Ministério da Saúde (2007, p.18) é o desenvolvimento de:

Um projeto civilizatório, em que a saúde, em vez de mercadoria ao alcance de poucos, se constitui – ao lado da educação, moradia, trabalho, segurança, lazer, ambiente natural e social saudável, e outras conquistas que conformam uma vida propriamente humana – um direito de todos.

Para que se concretize um sistema de saúde realmente democrático e participativo é imprescindível o desenvolvimento de ações complexas, que reclamam trabalho integrado de caráter multidisciplinar. Mas é, sobretudo, imperioso refletir e intervir no processo educacional, não só objetivando a formação de profissionais tecnicamente aptos à trabalharem no setor de saúde, dotados de uma visão global do processo saúde-doença-cuidado e que levem em conta as características socioeconômicas e o perfil das populações alvo, mas fundamentalmente a educação de cidadãos cientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais solidária e menos desigual.

Considerando a abordagem do processo saúde-doença-cuidado, adotado na IES em que a presente pesquisa foi realizada, é possível perceber claramente que a formação dos

enfermeiros, está sim, mais voltada à prevenção e à integralidade da assistência, embora muitas vezes não estejam nítidos para os alunos, os princípios que norteiam estas práticas de saúde.

Em contrapartida, todos os acadêmicos de farmácia relataram a ênfase na cura e no tratamento de doenças, o que retrata que os cursos da área da saúde não possuem o mesmo direcionamento. Assim, a formação de profissionais farmacêuticos, que com o tratamento de pessoas doentes terão ganhos financeiros, parece não estar voltado à promoção da saúde coletiva.

Esta ênfase nos processos curativos está ligada ao modelo biomédico de abordagem do processo saúde-doença, que juntamente com a lógica capitalista, provocou nos últimos séculos, sobretudo a partir do momento em que foi possível a quimiossíntese industrial dos fármacos, uma intensa medicalização, ou seja, a crescente e elevada dependência dos indivíduos e da sociedade para com a oferta de medicamentos e outros serviços e bens de ordem médico-assistencial (BARROS, 2002, p. 77).

O consumismo decorrente do pensamento capitalista estimula, desde o início da moderna indústria farmacêutica, a extrapolação da ação farmacológica dos remédios, e a sua utilização, juntamente com outros procedimentos médicos, para a resolução de problemas diversos, considerados atualmente como doenças, mas que na realidade, em última análise, são determinados por problemas socioeconômicos e culturais. Para Barros (2002, p. 78):

Os medicamentos são usados, muitas vezes, no tratamento dos sintomas da doença, sob uma ilusão, aparentemente respaldada por conhecimentos técnico-científicos, de que os fármacos, por si só, podem resolver até mesmo as causas da doença, ou ainda, trazer alentos morais, diminuir a sensação de insegurança, melhorar a condição de vida, etc.

Desta forma, a utilização de fármacos, de acordo com Barros (2004, p.21) “passou a corresponder menos aos propósitos sanitários que aos da crença desmedida e a-crítica nos seus poderes, prática que terminou por reforçar uma verdadeira ‘cultura da pílula’, dominante na sociedade moderna”.

Esta medicalização e os interesses a que servem o modelo biomédico podem ser visualizados quando analisamos a importância que os exames laboratoriais e os medicamentos, assumiram nas práticas de saúde, tanto para consumidores quanto para prescritores, na medida em que o acesso ao consumo “foi convertido no objetivo principal para o desfrute de níveis satisfatórios de bem-estar e os bons níveis de saúde passaram a ser vistos como possíveis, na estreita dependência do acesso a tecnologias diagnóstico-terapêuticas” (BARROS, 2002, p. 76).

Os profissionais farmacêuticos, docentes do curso de farmácia, foram provavelmente educados neste contexto de prevalência do modelo biomédico e, talvez alguns não tenham se sensibilizado ou se deixado influenciar pelas novas tendências de abordagem do processo saúde-doença, justamente pela falta de coerência entre estas e a própria realidade de progresso do mercado farmacêutico.

Estes profissionais da saúde, que durante seu período de formação aprendem, em geral, as técnicas de realização de exames e diagnósticos clínicos, e também, as técnicas de manipulação e fabricação de medicamentos, precisamente com a finalidade de dar suporte à prática médica, centrada em processos terapêuticos fragmentados, dificilmente optem consciente ou inconscientemente por adotar uma abordagem integral ou preventiva com foco na promoção da saúde. Mesmo porque, estas abordagens refletem em menor demanda de serviços para o setor farmacêutico, bioquímico e de análise clínicas, no qual estes profissionais atuam.

Uma nova visão sobre processo saúde-doença-cuidado, assentada numa abordagem integral do ser humano, com objetivo de promoção da saúde, implica na transformação das práticas de saúde, uma vez que possibilita prevenir ou minimizar os processos de adoecimento, resultando, assim, no abandono da atual conduta de intensa medicalização. Desta forma, reduzido o consumo de medicamentos e a dependência da população em relação aos serviços médico-assistenciais, os rendimentos das indústrias bioquímicas, dos laboratórios de análises clínicas e, das próprias drogarias, que representam o ganho financeiro dos profissionais farmacêuticos e bioquímicos, estarão comprometidos.

A condução das práticas de ensino no curso de Farmácia, centradas numa abordagem biomédica e curativa do processo saúde-doença, é mais um exemplo de visão de desenvolvimento, de educação e de saúde subjugados à cultura do capital, assim como o são, as reformas ocorridas no setor de saúde no Brasil, com privilégio outorgado ao mercado e à privatização, facilmente percebidas nas políticas relativas aos medicamentos e planos de saúde.

Barros (2004, p. 122) coloca que mesmo considerando os princípios da reforma sanitária brasileira de: equidade, universalidade, integralidade da atenção, participação social, descentralização político-administrativa, intersetorialidade, regionalização e transversalidade. O impacto da submissão às orientações neoliberais se refletem na ampliação e consolidação do setor privado na organização e prestação de serviços e, até mesmo, na adesão massiva da classes com maior poder aquisitivo, aos planos pré-pagos de saúde, frente às péssimas condições quantitativas e qualitativas de assistência do Sistema Único de Saúde.

No que tange ao mercado farmacêutico brasileiro, para o autor supra citado (2004, p. 123), este “sempre se pautou na lógica capitalista de mercado, apresentando um domínio quase absoluto dos laboratórios privados, com hegemonia das empresas transnacionais, tanto na participação das vendas, quanto na origem das matérias-primas”.

Neste sentido Arruda e Boff (2000, p. 12) ressaltam que:

A apostasia do mundo do capital está exatamente em ter transformado o meio em um fim, em ter deificado o dinheiro, o lucro, o capital e a técnica e, simultaneamente, coisificado o ser humano. Porém não é a cultura do capital que estamos criticando...é a ética dela decorrente. (...) Eis o que torna natural no capitalismo qualquer atividade desumanizante que possa render lucros.

Assim, as práticas de ensino e de saúde na área de Farmácia, pensadas dentro da lógica capitalista, se constituem na transmissão de técnicas provenientes do modelo biomédico de abordagem do processo saúde-doença e se refletem numa assistência farmacêutica caracterizada, pelo consumo supérfluo de medicamentos por muitos, acompanhado da ausência parcial ou absoluta de acesso, para a maioria, até mesmo dos fármacos essenciais.

4.5 AVALIAÇÃO DOS ACADÊMICOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA REALIZADA NA DISCIPLINA DE GENÉTICA DURANTE O PROCESSO DE PESQUISA-AÇÃO

Não existe educação neutra, qualquer atuação no âmbito do ensino encontra-se estreitamente vinculada aos ideais de pessoa e de sociedade dos educadores-educandos. Portanto, estes devem estabelecer quais são as finalidades educativas de suas práticas pedagógicas, refletir sobre os valores que transmitem e posicionar-se em relação aos modelos de sociedade e de pessoa que pretendem alcançar, sempre levando em consideração, que as finalidades educativas estabelecidas devem estar constantemente em processo de re-interpretação, em função das novas variáveis que aparecem e dos novos referenciais explicativos.

Diante de todas as dificuldades que permeiam a definição das funções da educação, Zabala (2002, p.51) nos diz que:

O horizonte que permite identificar os caminhos a serem percorridos na busca pela melhoria dos âmbitos da pessoa e da sociedade, não pode ser de outra natureza que a utópica. Sem utopias, o ser humano não pode desenvolver-se e, menos ainda, a sociedade.

Então quando tentamos ao longo desta pesquisa-ação definir qual é o paradigma ideal de ser humano, qual é a finalidade de nossa prática educativa e que tipo de cidadãos queremos formar, percebemos que, embora a educação seja um processo em contínua transformação e, que por isso mesmo, não nos permite oferecer respostas estanques. Neste momento histórico, consideramos não sem uma boa dose de utopia, que uma prática pedagógica que permita a relação dialógica entre professor e alunos; a análise crítica da realidade; a reflexão sobre a prática; a superação da dicotomia entre teoria e prática, por meio da união do ensino, da pesquisa e da extensão; a construção individual e coletiva de conhecimentos; a aquisição de habilidades que possibilitem a tomada de decisão consciente e a resolução de problemas; o incremento da criatividade e da autonomia; seja capaz de promover o desenvolvimento humano, com foco no aprendizado de valores éticos e morais, na mudança de atitudes e na preservação da vida.

Desta forma, considerando as reflexões de Behrens (2006) vislumbramos como horizonte da prática educativa, realizada na disciplina de Genética durante esta pesquisa-ação, a união dos referenciais da abordagem progressista, da visão holística, e do ensino com pesquisa, que nos permitiram identificar e trilhar os caminhos da busca pela formação humanista e emancipadora dos cidadãos e pelo seu desenvolvimento, enquanto sujeitos coletivos, em suas dimensões social, interpessoal, profissional e pessoal.

Fica claro que a educação, mais especificamente, a prática educativa que pretendemos, não está despida de utopias, porém de acordo com Zabala (2002, p.51) “O sentido mais profundo da educação é utópico, já que se considera o meio para o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades e capacidades. Sem utopias é impossível falar em educação.”.

Assim, para podermos avaliar qual foi a verdadeira contribuição da prática educativa realizada para a formação dos alunos, participantes da pesquisa, e se realmente oportunizamos, como pretendíamos, com a metodologia utilizada, uma aprendizagem significativa, humanista, criativa, crítica e transformadora, como recomendam os referenciais do paradigma da complexidade, perguntamos aos alunos em questões abertas separadas a respeito de algumas das premissas mais importantes dos referidos referenciais.

4.5.1 Relação Dialógica Professor – Aluno

Quando nos propusemos a investigar como foi a aprendizagem dos alunos, partimos do pressuposto de que, embora a aprendizagem seja considerada frequentemente como um processo individual, ela se dá por meio da relação com os outros num ambiente social, e então, a sua significatividade e relevância também é dependente da qualidade desta relação.

Considerando que a aprendizagem é construída pelo diálogo que o sujeito mantém consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto, nos baseamos na visão de que, dentro do grupo social formado pela comunidade escolar, a relação que se estabelece entre professor e alunos deve ser paritária, pois tanto o professor quanto os alunos possuem papéis centrais complementares, em que um se dá em razão e decorrência do outro. E é tarefa do professor permitir a criação de um clima de liberdade com responsabilidade e, de um ambiente solidário de compartilhamento de idéias. Assim, fizemos o seguinte questionamento aos alunos: **A relação da professora com a turma foi verdadeiramente dialógica, permitindo aos alunos a expressão de suas opiniões?**

Quanto à relação professor-aluno, os acadêmicos que participaram da pesquisa foram unânimes em referir um relacionamento verdadeiramente dialógico, como na frase destacada abaixo:

AE7 *“Sim, sempre tivemos total liberdade, interação mesmo, professor e futuros profissionais de saúde.”*

Na fala deste aluno podemos notar que além de haver real interação entre professor e alunos, estes últimos eram tratados como pares, sendo desde já chamados a assumir responsabilidades, pois os alunos foram convidados a participar na aula, trazendo tanto seus conhecimentos e concepções, quanto seus interesses e preocupações, como declara AF1 *“Sim, estudávamos e trazíamos para a sala de aula as experiências vividas, e consequentemente compartilhávamos com colegas e professora.”*

Segundo Arroyo (2001, p.166) quando se permite que:

Os aprendizes ajudem uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas, incertezas talvez, mas trocando (...) não se trata de minorar a importância do professor, mas de recuperar a centralidade da interação de todas as pessoas no processo de aprendizagem.

Desta forma, a responsabilidade do grupo nas atividades de ensino-aprendizagem, durante a pesquisa-ação fica também evidente na resposta de AF17 *“Sim, na hora de conversar e dar opiniões, todo mundo fala e se expressa, mas na hora de explicar o conteúdo todos prestam atenção.”* A resposta desse aluno retrata que a liberdade e autonomia conferida

aos alunos, não atrapalhou o bom andamento das atividades e de forma alguma se transformou em permissividade, pois a professora possuía uma autoridade advinda do reconhecimento de sua competência profissional, como relata AE9 *“Sim, com certeza, foi permitido aos alunos dar suas próprias opiniões, mas com certeza o conhecimento da professora foi muito útil para a realização do trabalho.”* Esta resposta mostra a importância conferida pelos alunos aos conhecimentos da professora para a realização das atividades de pesquisa e intervenção, e vai de encontro ao pensamento de Sacristán e Gómez (2000, p.64) de que o educador deve:

Trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer o espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de interação neste espaço.

Esta construção dialética de um ambiente colaborativo de aprendizagem, baseado numa relação dialógica, de troca de energia, retratado na frase de Freire (1992, p. 112) “uns ensinam e ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam.” é referida por AE8 *“Sim, os alunos tiveram total liberdade, mas com o acompanhamento da professora, houve uma ótima troca de conhecimentos.”*

Nesta perspectiva foi ressaltada a liberdade dos alunos, que é condição imprescindível para que se possa construir um clima de comunicação e troca, que permita aos acadêmicos expressarem abertamente e sem prevenções suas formas de perceber a realidade e suas concepções empíricas, para que, então, com o “*acompanhamento da professora*” ou com os “*conhecimentos da professora*” tivessem contato com a cultura acadêmica e reconhecessem a contribuição dos esquemas desta cultura para a análise de problemas e para a formulação de propostas de intervenção.

Este processo de re-significação do conhecimento prévio e de construção individual e coletiva de novos conhecimentos, a partir da mediação do professor, fica evidente na afirmação de AE11 *“A professora permitia sempre a expressão das opiniões apenas direcionando os diálogos e os trabalhos deixando que os alunos e os grupos tomassem decisões no decorrer dos trabalhos.”* Assim, como fica nítido o reconhecimento dos alunos como sujeitos capazes de analisar a realidade, de fazer suas próprias escolhas e de construir os seus próprios caminhos.

A resposta de AE5 *“Foi possível ocorrer diálogo com todos e principalmente com a professora, expondo nossas opiniões à vontade, mas com o auxílio da professora sempre agindo de maneira correta, principalmente com o paciente.”*, entretanto, ressalta que os alunos atribuem grande importância ao auxílio da professora, para que tivessem atitudes

‘corretas’, principalmente, no que se refere ao relacionamento estabelecido com o paciente, participante da pesquisa, e às ações em saúde realizadas junto a este paciente.

É possível notar claramente que quando definimos explicitamente as finalidades educativas de nossa prática pedagógica, no caso desta pesquisa-ação, a formação dos indivíduos em suas dimensões pessoais, interpessoais, sociais e profissionais, para que adquiram conhecimentos e competências, que lhes permitam intervir na sociedade, sempre em busca de um maior desenvolvimento humano, os alunos buscam adaptar-se ou desenvolver-se neste sentido. Assim, percebemos na fala do aluno AE5 “*com o auxílio da professora sempre agindo de maneira correta*” a sua necessidade de adequar o seu comportamento e suas atitudes àquilo que a professora preconizava como ideal de atendimento ao paciente, ou seja, um cuidado humanizado.

É possível inferir pelas declarações de vários alunos, que a prática educativa foi conduzida de forma a contribuir para a ocorrência de processos reflexivos e dialógicos, nos quais a educadora promoveu diversos processos interativos, que passaram constantemente por negociações e re-negociações, inclusive no que diz respeito à uma proposta curricular mais flexível, adaptada às condições intelectuais e emocionais dos alunos e aos seus contextos de vida, como se demonstra nas respostas de AE12 “*Sim, a professora colocou a teoria, propôs os trabalhos e toda turma colocou suas opiniões e assim todos aprenderam e compartilharam os conhecimentos, junto ao professor.*” e de AE13 “*Sim, a professora expôs o que era pra ser feito e deixou aberto para nós também expressarmos nossa opinião, colocando nossas idéias também.*”.

Nas assertivas acima é possível identificar que se estabeleceu entre professora e alunos uma relação dialógica, na qual a professora direcionava as situações de aprendizagem, sempre respeitando as opiniões dos alunos, que eram sujeitos ativos nas discussões e na tomada de decisões. Desde as primeiras aulas, quando a ementa e a metodologia da disciplina foram apresentadas, por meio do contrato didático, todos os elementos e fases da prática educativa a ser desenvolvida, desde a escolha das atividades a serem realizadas até as formas de avaliação, foram discutidos junto à turma. Desta maneira a afirmação de AF3 “*Sim, a relação com a professora sempre foi ótima, ela aceitava idéias e opiniões.*” revela que a professora não só estava aberta a ouvir os alunos, como também acatava suas idéias.

Embora durante toda a pesquisa-ação, tenha sido estimulada a autonomia dos alunos, principalmente no que se refere, à capacidade de resolver problemas e tomar decisões, a opinião de AF13 “*Sim, pois tive total liberdade de fazer o meu trabalho da maneira que eu*

achei melhor, mas sempre pedindo opiniões à professora e colegas” explicita que os alunos buscavam e respeitavam a opinião do grupo.

No posicionamento de AF13 subentende-se uma atitude interna de abertura, de pensamento crítico e, ao mesmo tempo, de aceitação daquilo que julga relevante. O aluno demonstra a sua compreensão de que ele, enquanto sujeito, constrói o seu próprio caminho - *“da maneira que eu achei melhor”* -, mas não sem antes considerar as diferentes alternativas que se apresentam. E ainda, é possível perceber na fala deste aluno o desenvolvimento de inteligências intra e inter-pessoais, como o reconhecimento da sua capacidade de discriminação e decisão e o respeito pelo ponto de vista e pelas contribuições dos colegas e da professora.

Este respeito pelas concepções dos outros, é uma importante condição para a criação de ambientes de aprendizagem interativa, em que o trabalho em equipe seja incentivado e impere o diálogo e a colaboração, como ressaltaram AF4 *“Sim, cada acadêmico tinha total liberdade para se expressar e transmitir o seu conhecimento, compartilhando e aprendendo constantemente.”* e AF5 *“Sim, pois nós sempre tínhamos alguns assuntos para discutir juntos, e com mais conversa e a opinião de cada um, a turma ficou bem mais produtiva.”*

Estas respostas revelam que a metodologia utilizada e a relação criada entre professora e alunos, permitiram a aprendizagem colaborativa, na qual todas as opiniões contribuíram, para o enriquecimento mútuo dos indivíduos envolvidos na pesquisa-ação e, para a construção coletiva de conhecimentos. Para Arroyo (2001, p.167):

A criação de um clima de interação, em que as pessoas aprendem umas das outras, aprendem dos adultos e dos semelhantes o que elas são, os significados que dão, os valores e sentimentos, as emoções, os saberes, as competências que aprenderam e os processos como as aprenderam é imprescindível para gerar aprendizagem, quando se tem como horizonte que os educandos se formem e se desenvolvam como seres humanos.

A importância da colaboração e do diálogo é evidenciada também na visão de Freire (1980). Para ele não haveria a possibilidade de conhecer o mundo, a natureza, o social, sem uma relação dialógica com os outros, incluindo as contradições e os conflitos que os outros nos impõem, ao compreender o mundo de forma diferente.

Segundo Cardoso (1995, p.64) *“nem o educador, nem o educando, são isoladamente, o centro energético que impulsiona o processo de aprendizagem, este centro está no encontro entre eles, que configura um fluxo contínuo de duas energias complementares”*. O autor acrescenta que para que este fluxo de energia seja possível, a relação educador-educando não pode se dar apenas no plano intelectual, mas também no plano dos sentimentos e das emoções.

Assim, quando AF8 diz *“Muito, as aulas eram dinâmicas, os alunos tinham liberdade para expor sua opinião e perguntar sem constrangimento, a professora nos deu liberdade inclusive para tirar dúvidas de nossa vida particular fora da sala de aula.”* podemos inferir que a relação professora-aluno foi baseada no respeito e na amizade e, que a professora procurou auxiliar os alunos não só nos assuntos acadêmicos, mas também nos problemas cotidianos que pudesse vir a ajudar.

Esta relação de amizade, assim, como a ‘corporeificação do discurso’ por parte da professora, ficam evidentes na colocação de AE6 *“Sim, a professora é uma pessoa totalmente humana, gosta do que faz e sabe escutar os alunos, coisa rara hoje em dia, eu fiquei muito satisfeita, pena que o método só foi desenvolvido em um semestre.”*

O aluno AE6 se refere à importância do educador escutar, conhecer os interesses dos alunos, reconhecer as suas habilidades, as suas dificuldades, as suas formas de aprendizagem, para então, auxiliá-los na aquisição e re-significação de conhecimentos relevantes. Outro aspecto importante da afirmação de AE6 *“pena que o método só foi desenvolvido em um semestre.”* foi o pesar do aluno diante da impossibilidade da metodologia utilizada na disciplina de genética ter sido aplicada em mais de um semestre, uma vez que, fui professora desta turma somente por este tempo.

Quando escrevemos ‘corporeificação do discurso’ nos referimos ao fato de que as práticas educativas trataram o tempo todo da necessária humanização das práticas de saúde, e seria impossível ensinar o cuidado humanizado se a professora não fosse autêntica e tivesse atitudes condizentes. Dizemos isso, por considerar, assim como Pozo (2002) que embora as fontes de pressão e influência social capazes de modular as atitudes dos indivíduos, na atual sociedade da informação e da aprendizagem, sejam as mais diversas possíveis, as atitudes são mais estáveis e transferíveis quanto mais congruentes forem com o que gostamos e acreditamos.

Segundo Pozo (2002, p.196) “um dos processos mais relevantes para a aprendizagem de atitudes é a modelagem. (...) Os aprendizes tendem a adotar atitudes equivalentes aos modelos que receberam”. Assim, só é possível desenvolver uma prática pedagógica humanizadora, quando o foco da ação educativa é o desenvolvimento humano em sua múltiplas dimensões do ser humano e quando se respeita a inter-relação entre os sujeitos e o contexto que os cerca.

Neste sentido a resposta de AF11 *“Sim, a professora nos deu a possibilidade de dialogar sempre sobre o assunto em questão, colocando sempre em discussão os fatos que vivenciamos a cada semana.”* deixa claro que durante toda a pesquisa-ação, os assuntos e o

que era vivenciado nas atividades de pesquisa e de intervenção extra-classe era discutido entre os participantes. A opinião deste aluno evidencia que a educadora encorajou as diferentes formas de diálogo, procurando explorar as diversas perspectivas que apareceram, nos diferentes momentos de produção do conhecimento, e também buscou, como aconselha Moraes (2000, p.152):

Garantir o movimento, o fluxo de energia, a riqueza do processo – o que significa a manutenção de um diálogo permanente, de acordo com o que acontece em cada momento -, propor situações-problema, desafios, desencadear reflexões, estabelecer conexões entre o conhecimento estabelecido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido, de tal modo que as intervenções sejam adequadas ao estilo do aluno, às suas condições intelectuais e emocionais e à situação contextual.

4.5.2 Superação da Dicotomia entre Teoria e Prática

Embora a qualidade da relação entre professor e alunos reflita diretamente sobre a qualidade da aprendizagem, Sacristán e Gómez (2000, p. 64) advertem que:

A aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitada às relações frente a frente de professor e aluno. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências, que vão configurando uma cultura peculiar.

Quando entendemos que a aprendizagem é individual e ao mesmo tempo social, que ela está centrada no convívio humano e se dá também por meio das interações entre os indivíduos, a cultura e o contexto, é inevitável que nosso projeto educativo se comprometa com o desenvolvimento pleno do ser humano, para que possa compreender e intervir na realidade.

Segundo Zabala (2002, p.65) quando estas são as finalidades de nossa prática educativa:

Somente tem sentido a construção de um conhecimento ‘útil’, no qual convivam conteúdos distintos em diferentes graus de fundamentação científica, em que o conhecimento existente integre experiências pessoais e outros saberes científicos, acadêmicos, artísticos, ideológicos, etc., em um mútuo e permanente enriquecimento.

Assim, a metodologia utilizada na disciplina de Genética buscou permitir aos alunos o desenvolvimento de competências nos âmbitos social, interpessoal e profissional, que tornassem possível a sua atuação na realidade complexa. Pretendíamos uma formação como a referida por Zabala (2002, p.58) “que facilite uma visão mais abrangente e crítica do mundo, superadora das limitações próprias de um conhecimento fragmentado”. Buscamos um conhecimento global, integrador, contextualizado, sistêmico, capaz de enfrentar as questões e os problemas abertos que a realidade coloca.

Formar os indivíduos em uma série de conhecimentos, habilidades e valores cuja finalidade é a resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais, que a vida em sociedade irá colocar-lhes, requer centralizar a realidade como objeto de estudo, para então, aprofundar e ampliar o conhecimento cotidiano, a partir de um processo de construção de novos conhecimentos, para os quais o conhecimento científico contribuirá, na medida em que, seja capaz de melhorar o conhecimento cotidiano (ZABALA, 2002 p.62).

Esta construção de conhecimentos cada vez mais significativos e mais aprofundados implica na superação da separação, entre conhecimento experiencial e acadêmico, oriunda da criação, pela própria escola, de um ambiente artificial de aprendizagem de conhecimentos alheios, neutros e definitivos. Para tanto, Candau (1991, p. 56) ressalta que a realidade e a prática precisam ser vistas como “fonte da teoria da qual se nutrem como objeto do conhecimento, da interpretação e da transformação (...) e a teoria tem como finalidade a prática no sentido de ‘antecipação ideal de uma prática que ainda não existe’.”

Desta forma, em uma prática pedagógica, que tenha como finalidade educativa a formação integral do ser humano, como sujeito transformador da realidade, é imprescindível que impere a lógica da indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, para que pudéssemos verificar se atingimos o objetivo de superação da dicotomia entre teoria e prática, a que nos propusemos no início da pesquisa-ação, fizemos a seguinte pergunta aos alunos: **Estabelecendo um parâmetro entre as práticas de ensino tradicionais e a da disciplina de genética, você acredita que a metodologia utilizada nesta última estreitou a inter-relação entre a teoria e a prática e oportunizou maior produção de conhecimento individual e coletivo?**

Com relação a esta questão todos os alunos tanto de enfermagem quanto de farmácia consideraram que a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, utilizada na disciplina de genética, permitiu maior aproximação entre teoria e prática.

A visão do aluno AF7 *“Com certeza, pois você vindo de perto como acontecem as coisas você tem como tirar maiores conclusões, e conseqüentemente acaba aprendendo bem mais, nem sempre o que é visto nos livros é seguido rigorosamente na vida real.”* deixa explícita a idéia de que na prática a teoria é outra. Este abismo entre o que diz a teoria e o que se necessita na prática é reflexo da separação entre conhecimento experiencial e científico, que as próprias instituições de ensino promoveram, ao preconizar a sobreposição do conhecimento empírico pelo conhecimento acadêmico.

De acordo com Zabala (2002, p.65):

O ensino tradicional considera que se pode aprender por acumulação, vê a aprendizagem como a repetição de enunciados e a resolução de problemas estereotipados. Esta forma de entender a aprendizagem certamente é válida, quando se aceita que o sistema educativo, coerente com uma função propedêutica e seletiva, reduz o trabalho escolar a um percurso interminável de superação de provas escritas, em que o saber não é o objetivo real.

Para o autor este posicionamento tradicional da escola levou a coexistência paralela, em uma mesma pessoa, de dois conhecimentos distintos o ‘cotidiano’ e o ‘científico’, sem que ocorra nenhuma troca ou transferência entre estes saberes e, então, o que se aprende na realidade social ou profissional fica restrito a estes campos e, o que se aprende nas práticas educativas da universidade só serve para solucionar os próprios problemas acadêmicos.

Neste sentido, podemos perceber na afirmação de AE2 *“Certamente esta metodologia foi a mais proveitosa, porque tem muita diferença em saber a teoria, cuidados, diagnóstico, prognóstico de uma patologia e saber realmente, conviver, presenciar a rotina de vida da pessoa doente, família, nem tudo que se aplica na prática é o que está escrito na literatura...”* a grande importância atribuída pelo aluno ao conhecimento experiencial, às vivências e à convivência com indivíduos reais, para os quais a doença não é só um conteúdo de aprendizagem, mas uma realidade, que interfere nos mais diversos aspectos de sua vida e da vida de sua família.

Este aluno traz implícita em sua resposta a valorização por métodos que lhe permitam ter uma visão mais abrangente do seu objeto de estudo, que possibilitem uma visão integral do ser humano e a aprendizagem de conhecimentos, que possuam aplicabilidade prática, que sejam importantes para a resolução de problemas reais e, que muitas vezes, não podem ser encontrados na literatura, ou ainda, são deixados de fora do currículo escolar.

Assim, Behrens (2003, p. 66) coloca que “na dinâmica curricular o necessário e importante é a integração da teoria e da prática”, assim como, afirma o aluno AE5 *“Com toda a certeza a disciplina de Genética foi muito mais produtiva, pois foi necessário ir em busca de conhecimento, e foi necessário colocar em prática todo o estudo e conhecimento adquirido.”*

O aluno AE5 explicita o intercâmbio constante entre teoria e prática que ocorreu durante a pesquisa-ação realizada na disciplina de Genética, em que a aprendizagem se dava mediante processos de investigação destinados ao levantamento de problemas reais, que eram analisados e discutidos coletivamente e cujas soluções sempre foram alcançadas após termos buscado subsídios teóricos e conhecimentos científicos, que fundamentaram a re-estruturação do conhecimento cotidiano e deram suporte às intervenções na realidade e nos problemas por ela apresentados.

Desta forma, a prática educativa constitui-se em um processo dinâmico, no qual o conhecimento foi construído a partir das necessidades concretas da realidade profissional e social e a teoria passou a ser admitida como diz Saviani (1980, p. 163) “não apenas como retratadora da realidade, como explicitadora, não apenas como constatadora do existente, mas também, como orientadora de uma ação que permite mudar o existente”.

Durante toda a pesquisa-ação houve grande comprometimento da professora e dos alunos com a construção de conhecimentos, não só conceituais, mas também, procedimentais e atitudinais, necessários para a intervenção na realidade, como se evidencia nas declarações de AE8 “*Sim, pois estudando um doente de verdade, o aprendizado é muito maior, faz a gente entender como é a vida do paciente, o que a doença realmente causa, os transtornos na sua vida e na vida dos familiares, etc.*” e de AF2 “*interagimos com o paciente, fomos buscar informações com os profissionais de saúde e, assim, aprendemos a trabalhar em grupo e adquirimos mais conhecimentos.*” É possível perceber que os alunos consideram muito importante a aquisição de conhecimentos que extrapolam os limites das disciplinas como as habilidades sociais e interpessoais implícitas nas falas “*interagimos com o paciente*” e “*aprendemos a trabalhar em grupo*”. Para Zabala (2002, p.63):

Ao propor como objeto de estudo do ensino a realidade e, em especial, a resposta aos problemas colocados pela intervenção nessa realidade, o saber científico disciplinar manifesta um notável déficit, sobretudo em conteúdos de aprendizagem principais para essa função escolar, como a maioria dos conteúdos atitudinais e um bom número de conteúdos procedimentais (estratégias cognitivas, trabalho em equipe, aprender a aprender, ...)

E ainda, para o autor supracitado os instrumentos conceituais e metodológicos fornecidos por uma única disciplina não são suficientes para resolver os problemas de uma realidade complexa, para tanto, é necessário um ‘enfoque globalizador’, que permita utilizar instrumentos procedentes das relações entre as diversas disciplinas, pois os conhecimentos disciplinares permitem a resolução de problemas pontuais, mas não dão conta de problemas, cuja natureza se encontra nas interconexões dos fenômenos.

Nesta perspectiva, a prática educativa não foi conduzida sob um enfoque disciplinar limitado, buscou uma visão holística da realidade, fundamentada na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, no diálogo entre as ciências. Cardoso (1995, p.81) diz que este diálogo nunca foi tão importante quanto agora, diante da crise humana e ambiental em que nos encontramos. Para ele “os problemas atuais não têm como causa a divisão em si dos conhecimentos em áreas específicas, mas na visão de mundo, na constelação de valores que foi sendo construída no bojo desse processo.”

Embora, os acadêmicos participantes da pesquisa, tenham sido educados dentro da lógica newtoniano-cartesiana, é possível perceber pela fala de AF9 *“Com certeza, dessa maneira a gente pode ter mais contato com os pacientes e a sociedade, e saber assim, um pouco mais da vida deles. Isso nos ajuda a ter mais liberdade, autonomia e aprender a lidar com as outras pessoas.”* que valorizam a compreensão dos indivíduos em sua integralidade.

Pois quando os alunos falam *“entender como é a vida do paciente, o que a doença realmente causa, os transtornos na sua vida e na vida dos familiares”* e *“e saber assim, um pouco mais da vida deles”* está implícito o reconhecimento do outro enquanto pessoa multidimensional, que está inserida numa família e que faz parte de um contexto social. Estas respostas revelam um posicionamento destes alunos de abertura, de empatia pelo outro, que permite o desenvolvimento da inteligência interpessoal, a qual por sua vez, possibilita processar informações a respeito do comportamento, das emoções e dos sentimentos do outro, como coloca AF9 *“Isso nos ajuda a (...)aprender a lidar com as outras pessoas.”*

Segundo Moraes (2000, p.170):

Ter empatia pelos outros é estar em sintonia com os aspectos mais sutis dos sinais sociais indicadores do que os outros precisam e o que querem (...) é ser sensível aos sentimentos, saber ouvir, ser capaz de reconhecer as emoções dos outros, lidar com relacionamentos, assim a empatia contribui para o desenvolvimento da inteligência social.

A importância do conhecimento interpessoal, da aprendizagem social, que decorre da inter-relação com os outros aparece na afirmativa de AF16 *“Sim, a forma utilizada pela professora, fazendo com que os alunos interagissem mais com os pacientes a serem estudados, proporcionou um melhor aprendizado. As apresentações e debates em sala de aula também enriqueceram nosso conhecimento.”*

Percebemos na visão deste aluno que ele considera *“um melhor aprendizado”* aquele que ocorre socialmente, a partir da interação com o objeto de estudo e do compartilhamento de informações com os colegas e a professora. Para ele os debates, que permitiam a troca de idéias, a exposição das contradições e dos conflitos existentes entre o ponto de vista de cada um dos indivíduos e, permitiram a reflexão sobre as atividades de intervenção e sobre a própria prática profissional *“enriqueceram nosso conhecimento.”*

O aluno AF15 *“Sim, pois nada melhor para entender realmente um assunto que ter a relação entre a teoria e a prática profissional. As apresentações e os debates na sala de aula em grupo também facilitaram o aprendizado.”* também ressalta a importância das atividades em grupo, dos debates e apresentações, nas quais os alunos expuseram suas opiniões e contribuíram para a construção coletiva de conhecimentos. E, ainda, explicita a noção de que

a compreensão de determinado conteúdo é mais fácil quando se percebe a relação deste com a prática profissional.

Neste sentido, já nas primeiras aulas, procuramos sensibilizar os acadêmicos sobre a importância da problemática da pesquisa, contextualizando os assuntos propostos e apresentando vídeos conscientizadores sobre eles, para que os alunos pudessem perceber a sua relevância e a sua finalidade.

No entanto o depoimento de AE4 *“Sim, eu aprendi muitas coisas com esta matéria, no começo eu não estava nem aí, mas depois que fui nas visitas, ficou mais interessante aprender na prática do que só na teoria...”* revela a dificuldade inicial de motivar os alunos. De acordo com Zabala (2002, p.120) *“a motivação para aprender está relacionada com o sentido que o estudante atribui ao conteúdo da aprendizagem e as tarefas que deve realizar.”* Saber que função tem o conteúdo e conhecer o porquê de cada uma das atividades são algumas das razões que permitem que os alunos tenham interesse.

Então quando AE4 nos diz: *“mas depois que fui nas visitas, ficou mais interessante aprender”* notamos que a atividade só se tornou atrativa e passou a interessar ao aluno quando ele teve contato com o paciente, com o cuidado, enfim, com o objeto de estudo, e então, percebeu que as atividades propostas tinham sentido, permitiam suprir necessidades reais da prática e, esta percepção, levou ao envolvimento verdadeiro nas tarefas de aprendizagem.

A declaração de AE4 explicita o fato de que quando o conteúdo é trabalhado dentro do contexto social e profissional, e o aluno percebe que aquela *‘teoria’* ensinada na Universidade faz parte da sua realidade, passa a dar mais valor à aprendizagem daquilo, por que se torna real, mais interessante, tem aplicabilidade, responde às necessidades reais impostas pelo seu cotidiano enquanto profissional. Neste sentido é que Demo (1994, p.28) coloca: *“A teoria precisa da prática, para ser real. A prática precisa da teoria para continuar inovadora”*.

AE11 *“Sem dúvida, quando se consegue unir o trabalho didático da pesquisa bibliográfica, das aulas expositivas à realidade de um paciente, a aprendizagem é muito maior e o comprometimento com o assunto aumenta, pois não é apenas um assunto e sim um paciente com todas as limitações e problemas, que muitas vezes não são tão específicos nos livros.”*

Percebemos na afirmação de AE11 que a união entre teoria e prática, permite dotar de sentido os conteúdos e as atividades e, assim, promover uma aprendizagem relevante, profunda. Na frase *“o comprometimento com o assunto aumenta, pois não é apenas um assunto e sim um paciente”* podemos depreender que quando o tema de pesquisa deixa de ser

um assunto e passa a ser algo real e complexo, o aluno se compromete com as atividades de aprendizagem, pois, percebe a significatividade dos conhecimentos a serem adquiridos, para a intervenção na sociedade.

Na metodologia da aprendizagem baseada em problemas utilizada, os alunos deviam elaborar históricos dos pacientes, diagnósticos, prescrições e finalmente propor alternativas de intervenção na vida destes pacientes, para tanto precisavam adquirir muitos conhecimentos teóricos e apreender diversos aspectos da vida do paciente, isto demandou uma gama muito grande de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, que foram sendo construídos a partir do intercâmbio constante entre teoria e prática.

Demo (1994, p.29) diz que “competência moderna significa a intersecção inteligente entre teorizar a prática e praticar teorias. Isto leva à capacidade de propor alternativas, inquirir processos e produtos, participar como sujeito crítico e criativo.” Esta referência do autor, se explicita na resposta de AF11 *“Sim, a metodologia aplicada na disciplina de Genética, foi bem produtiva e ajudou muito a todos, a saber como adquirir conhecimentos, ter que buscar o que precisamos fazer, pesquisar e entrevistar, isto foi muito bom e nos proporcionou maior aprendizado.”*

Quando AF11 escreve *“ter que buscar o que precisamos fazer”* ele se refere à prática como ponto de partida, que suscita a necessidade de procurar na teoria orientação para saber o que fazer na própria prática, é o que Demo fala com teorização das práticas e prática das teorias. No trecho *“pesquisar e entrevistar, isto foi muito bom e nos proporcionou maior aprendizado”* o aluno evidencia a necessidade constante de apreensão da realidade e de busca de referenciais teóricos. Não existem receitas prontas de como melhorar a qualidade de vida de um paciente com doença genética, cada ação, cada atitude tomada pelos alunos no período de intervenção necessitava estar fundamentada na teoria, já que estes não possuíam nenhuma ou apenas uma pequena bagagem de experiências práticas.

Outro aspecto importante da declaração de AF11 é a frase *“ajudou muito a todos, a saber como adquirir conhecimentos”*. Podemos notar que a metodologia utilizada criou condições para que os alunos desenvolvessem como diz Moraes (2000, p.145) “competência para a criação de sua própria competência”, pois privilegiou diversos procedimentos e atitudes, que possibilitaram várias formas de investigação e aquisição de conhecimentos.

A resposta de AE1 *“Na disciplina de Genética houve uma grande interação entre o que foi aprendido e discutido em sala de aula, com todas as atividades práticas, não especificamente somente em uma. Foi muito válido tudo o que foi realizado, desde pesquisas científicas, o método de intervenção com o paciente em contexto do caso clínico, até a*

maneira de apresentação desta mesma pesquisa (apresentação de um vídeo).” retrata a coerência que o aluno acredita ter havido entre a proposta da disciplina e as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula.

O foco da prática pedagógica era a construção do conhecimento, o aprender a aprender e o desenvolvimento integral do ser humano, assim precisamos trazer a pesquisa e a extensão para o âmbito do ensino, integrando teoria e prática, para estimular a aprendizagem, não só de conceitos, mas de procedimentos e atitudes, que permitissem o incremento da capacidade decisória e da autonomia, assim como o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade dos educandos.

Neste sentido, como lembra o aluno AE1, a professora sugeriu e os participantes acolheram a elaboração de um vídeo para a apresentação final da pesquisa-ação. Esta atividade permitiu que os alunos aprendessem a trabalhar com equipamentos de foto e filmagem e, principalmente, aprendessem a utilizar a linguagem digital para transmitir o conhecimento construído, pois como coloca Moraes (2000, p. 186) da mesma forma que os indivíduos necessitavam ser alfabetizados para o uso de códigos da linguagem escrita, “hoje, também é necessário e urgente que sejam capazes de manusear os instrumentos e as novas formas de representação do conhecimento em linguagem digital”.

4.5.3 Construção Individual e Coletiva de Conhecimentos

O conhecimento trabalhado na escola sofreu historicamente uma fragmentação crescente, sendo organizado e dividido em conteúdos, matérias, disciplinas, etc., levando à ruptura entre os próprios constituintes da escola, que se separaram em departamentos, os quais concorrem independentemente dentro da organização institucional por uma posição de destaque, almejando maiores verbas. Segundo Vasconcellos (1995) esta fragmentação não vem ocorrendo por acaso, ela consiste em uma forma proposital de tornar a escola inofensiva, pois o que se aprende lá (os conteúdos), não é apresentado de forma que os alunos possam estabelecer relações e conferir maiores significados. Assim o autor supracitado (1995, p. 79) diz que “objetivamente, portanto, o educando não tem condições de compreender a realidade para poder nela intervir, uma vez que, qualquer intervenção, para ser eficaz, demanda um entendimento mais abrangente, na medida em que os problemas são relacionados”.

O educador comprometido com a transformação social, com o desenvolvimento integral do aluno, com os valores humanos, não pode concordar com uma prática educativa

inócua, destinada ao acúmulo de conhecimentos alheios e descontextualizados, não pode conceber uma prática pedagógica fragmentadora e limitada pelas fronteiras disciplinares. Pois como ressalta Vasconcellos (1995, p. 79) “o conhecimento está vinculado à totalidade, uma vez que, advém do enfrentamento de alguma situação concreta, de algum problema da realidade, para o que se busca dar conta das múltiplas situações.”

Segundo Behrens (2005a, p.55) ao propor uma visão holística da realidade, o resgate da totalidade, o paradigma inovador da ciência “contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento (...) que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador”.

Nesta perspectiva, buscamos a partir da aliança das abordagens progressista, humanista, da visão holística e da união entre ensino, pesquisa e extensão, utilizar a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, para promover a integração de conhecimentos parciais e específicos, provenientes da realidade cotidiana e da investigação científica, de modo a permitir a construção de conhecimentos com um enfoque global.

Assim, para que pudéssemos constatar se a metodologia utilizada foi capaz de gerar realmente a construção de conhecimentos e com isso, uma aprendizagem mais profunda, pedimos aos alunos que respondessem a seguinte questão: **Estabelecendo um parâmetro entre as práticas de ensino tradicionais e a da disciplina de genética, você acredita que a metodologia utilizada nesta última estreitou a inter-relação entre a teoria e a prática e oportunizou maior produção de conhecimento individual e coletivo?**

Quanto á produção individual e coletiva do conhecimento na metodologia utilizada em genética todos os alunos tanto de enfermagem quanto de farmácia consideraram que a disciplina de genética oportunizou maior produção de conhecimento, como nos diz AF9 *“Com certeza teve maior produção de conhecimento individual e coletivo, pois nos estudos de cada tema, cada grupo, teve que ir fundo nos conhecimentos e, após isso, tentar passar o que aprendeu para os colegas e passar para seu paciente.”*

A declaração deste aluno reflete a interação constante entre os diferentes grupos de pesquisa e, entre estes e seus pacientes. Demonstra também a responsabilidade de cada aluno e de cada grupo, com o desenvolvimento da pesquisa, com a sua aprendizagem e com a aprendizagem dos seus colegas e, finalmente, a sua responsabilidade com a educação em saúde dos próprios pacientes.

No seu discurso, AF9 evidencia a aprendizagem na dimensão interpessoal, na promoção de atitudes de participação, de respeito e de responsabilidade com os demais. E

deixa igualmente claro o caráter social da aprendizagem, cujo objetivo é inter-relação e a cooperação entre os aprendizes e a transformação da realidade estudada, no caso, a vida de um paciente.

Este cunho social da aprendizagem é defendido por Vasconcellos (1995, p.83) quando diz “quem constrói o conhecimento é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade”. A perspectiva deste autor é corroborada pela frase de AE3 *“Sim, fazendo com que nós alunos, buscássemos pesquisar muito mais, ter contato, como no caso com a doença, com o paciente, assim nós mesmos construímos o conhecimento...”*. Para este aluno a construção do conhecimento decorre do contato com a realidade, que suscita a pesquisa, a busca por conhecimentos e sua conseqüente re-significação e elaboração.

Nesta perspectiva, o aluno assume um papel de autor da sua própria aprendizagem, constrói um saber relevante, proveniente da experiência e das contribuições da ciência e, que lhe confere autoridade e competência, como podemos perceber na fala de AE6 *“A experiência que eu estou levando desta disciplina é muito positiva, pois tivemos que correr atrás, buscar o conhecimento. Posso considerar que aprendi muito, já arrisquei até a falar sobre a síndrome que pesquisamos com profissionais da área e percebi que eu sabia muita coisa, e esse conhecimento foi adquirido de forma natural.”*

Quando o aluno AE6 diz *“...Posso considerar que aprendi muito, já arrisquei até a falar sobre a síndrome que pesquisamos com profissionais da área e percebi que eu sabia muita coisa...”* evidencia a confiança na sua aprendizagem, que lhe permite discutir o assunto pesquisado e o conhecimento construído, com especialistas da área.

Analisando o seguinte trecho da fala do aluno AE6 *“...percebi que eu sabia muita coisa, e esse conhecimento foi adquirido de forma natural.”* podemos entender que a referência à uma aprendizagem “*natural*” reflete um processo de ensino-aprendizagem, no qual o conhecimento buscado, adquirido, re-elaborado, estava intimamente relacionado com a prática que lhe deu origem.

O conhecimento não pode distanciar-se da prática social de que procede, caso contrário, sofre o risco de perder todo o seu sentido e relevância. De acordo com Zabala (2002, p. 78):

A escola vem criando um mundo artificial de aprendizagem de construções intelectuais alheias à realidade, uma simplificação analítica, que nem sequer é uma parcialização sistemática da realidade, mas o estudo de elaborações em que já não existe nenhum vínculo com o mundo real.

Neste sentido, é importante que as práticas educativas promovam o estabelecimento de relações entre os diversos conteúdos e destes com a prática e a realidade social dos

indivíduos, propiciando uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia e facilitando a construção de um conhecimento mais holístico e complexo e, portanto, mais válido e relevante, como se explicita na declaração do aluno AF6 *“Sim, porque os alunos tiveram contato com a sociedade, pesquisando, superando seus limites e buscando o conhecimento.”*. Na opinião deste aluno, na metodologia usada na disciplina de genética, o processo de aprendizagem constituiu-se de investigações ativas, que inter-relacionaram a realidade social e profissional aos conteúdos do conhecimento cientificamente aceito e, permitiram a aprendizagem efetiva destes conteúdos, como nos diz AF10 *“Sim, possivelmente se a professora tivesse utilizado práticas tradicionais, hoje eu já não lembraria o conteúdo e não teria aprendido um pouco de como trabalhar em grupo, que sempre foi uma dificuldade minha.”*

Nesta fala o aluno AF10 enfatiza a noção de que as práticas educativas tradicionais, não produzem aprendizagem significativa e duradoura e, não valorizam a edificação de conhecimentos procedimentais, como o trabalho em equipe. Em contrapartida, o aluno deixa evidente que não classifica a metodologia desenvolvida como *“práticas tradicionais”* e, quando diz *“possivelmente se a professora tivesse utilizado práticas tradicionais, hoje eu já não lembraria o conteúdo e não teria aprendido um pouco de como trabalhar em grupo...”* afirma que a metodologia da aprendizagem baseada em problemas foi capaz de provocar uma aprendizagem duradoura dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades necessárias para trabalhar coletivamente.

Nesta metodologia de ensino as atividades desenvolvidas tinham alto grau de interação sujeito-objeto e dos sujeitos entre si. A construção do conhecimento se deu na coletividade, na medida em que uns dependiam dos outros para o sucesso da intervenção, como relata AE13 *“Na matéria de Genética foi possível aprender mais, tivemos que correr atrás das coisas, tivemos que trabalhar em grupo e dependemos do que os outros faziam também, além de podermos interagir com o paciente e conhecer bem sobre sua doença, podendo então a partir de pesquisas intervir para ajudar o paciente.”*

A declaração de AE13 reflete o processo de pesquisa-ação em que os alunos tentaram compreender os aspectos que são relevantes ao histórico do paciente, reunindo informações sobre os comportamentos, a personalidade, os sintomas, as condições de vida do paciente, seus relacionamentos sociais e familiares e também pesquisando os referenciais teóricos e práticos que lhe permitissem encontrar soluções e intervir, introduzindo inovações, no contexto social e pessoal deste paciente. Porém, o processo de edificação do conhecimento não foi somente individual, todas as atividades de pesquisa, discussão e intervenção foram

realizadas coletivamente, como é possível perceber no trecho da fala de AE13 *“Na matéria de Genética foi possível aprender mais, tivemos que correr atrás das coisas, tivemos que trabalhar em grupo e dependemos do que os outros faziam também...”*

Segundo Moraes (2000, p. 223):

As vivências de trabalho em grupo na busca de soluções para os problemas propostos, podem contribuir para o desenvolvimento de relações de cooperação, parceria e compartilhamento entre os diferentes aprendizes, ou seja, interações coletivas de reciprocidade, complementaridade e correspondência, que reconheçam a importância da experiência e do saber de cada membro do grupo na construção do saber coletivo.

Assim como sugere Moraes, podemos notar na fala de AF14 *“Aprendemos a ter que procurar e buscar conhecimento individual e coletivamente, respeitando opiniões e os limites de cada um.”* que as atividades em grupo para a solução de problemas são capazes de produzir atitudes de consideração pelas contribuições do outro e respeito às limitações de cada indivíduo, de forma que, as interações coletivas se dêem num clima de companheirismo e ajuda mútua.

Na área da saúde a cooperação e o trabalho em grupo são altamente valorizados, assim, os alunos apreciam aprender a trabalhar em equipe, como aparece na afirmativa de AF13 *“Sim, porque tivemos que nos virar, buscar informações, pesquisar, aprender tudo sobre aquele tema trabalhado. E eu aprendi muito com isso, foi muito bom, porque construí um ótimo conhecimento, aprendi a trabalhar individualmente e em grupo também, com a ajuda da professora, corri muito atrás do meu trabalho.”*

Embora AF13 considere explicitamente a elaboração do conhecimento um processo individual, quando fala *“construí um ótimo conhecimento”*. Este aluno implicitamente reconhece a construção social do conhecimento, na medida em que, compreende a importância do trabalho em grupo e ressalta que pesquisou e construiu conhecimento com a ajuda da professora.

É possível inferir também da declaração de AF13 que ele considera ter construído conhecimentos porque foi incitado a pesquisar e a trabalhar com o tema de pesquisa sob um enfoque global, como fica claro no trecho: *“Sim, porque tivemos que nos virar, buscar informações, pesquisar, aprender tudo sobre aquele tema trabalhado...”*. Segundo Behrens (2005a) quando o professor problematiza os conteúdos e desafia os alunos a buscar informações, a compor, juntamente com todo o grupo, alternativas relevantes para a solução de problemas, consegue promover a instrumentalização do acesso ao conhecimento e tornar os encontros acadêmicos um processo rico de ensino com pesquisa.

É possível perceber como o ensino com pesquisa faz com que o aluno saia da posição apática, que adota muitas vezes e, passe a se interessar pela aprendizagem de determinado conteúdo a partir da resposta de AE4 *“Sim, eu aprendi muitas coisas com esta matéria, no começo eu não estava nem aí, mas depois que fui nas visitas, ficou mais interessante aprender na prática do que só na teoria. E quando você tem interesse em algum assunto você quer saber mais e mais.”*

Uma prática pedagógica significativa que agregue ensino e pesquisa é capaz de sensibilizar os alunos acerca do conhecimento, despertar o seu interesse. De acordo com Vasconcellos (1995, p. 79) a mobilização para o conhecimento é o primeiro passo para a sua construção ou re-significação, pois para que um objeto possa ser conhecido é preciso que intencionalmente o sujeito lhe dirija seu interesse genuíno. Esta perspectiva do autor pode ser corroborada pela afirmativa de AE4 *“E quando você tem interesse em algum assunto você quer saber mais e mais.”*

O interesse dos alunos, que numa prática educativa problematizadora, é despertado pela observação e atuação na realidade, pelas dúvidas por elas suscitadas, faz com que os educandos se engajem nas atividades de pesquisa, participem da construção do conhecimento como fica claro na contribuição de AF8 *“Com certeza, foi um método gostoso de aprender, todos se envolveram e participaram, todos se interessaram. Esse método faz nascer mais interesse do que só a teoria.”*

A motivação e o interesse constituem requisitos prévios para o envolvimento e participação dos alunos nas atividades educativas e, para a própria aprendizagem. Podemos dizer parafraseando Pozo (2002, p. 145):

Que a possibilidade, que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta a sua tarefa de ensinar (...) um professor cuja atividade profissional se guia só por motivos extrínsecos dificilmente promoverá motivos intrínsecos em seus alunos.

Assim, quando um docente deixa claro as finalidades de sua prática educativa; a sua preocupação com a aprendizagem dos alunos e com o seu desenvolvimento enquanto profissionais, mas principalmente, enquanto seres humanos; promove práticas pedagógicas problematizadoras, cujo foco é a elaboração de propostas de intervenção na realidade problematizada, ou seja, o retorno dos conhecimentos produzidos à prática social e, incentiva a autonomia dos aprendizes, sua capacidade de determinar metas e meios de aprendizagem, na verdade este docente está dando motivos para aprender.

Desta forma, analisando as contribuições de AF12 *“Conseguimos ter um aprendizado maior porque a professora não chegou e ensinou tudo. Os alunos foram pesquisar e foram atrás do seu trabalho...”* e de AF17 *“Sim, pois para termos conhecimento, a gente teve que buscar e discutir sobre o assunto, muito diferente de outras matérias onde o professor somente explica a matéria, onde na maioria das vezes não temos muito contato com o assunto.”* podemos perceber que na acepção destes alunos, na metodologia utilizada na disciplina de genética, houve maior motivação dos alunos para a construção de conhecimentos, por meio da pesquisa, pois, a partir do momento em que os aprendizes perceberam a importância de possuírem determinados conhecimentos, assumiram a responsabilidade por buscá-los, como diz AF17 *“...para termos conhecimento, a gente teve que buscar...”*.

Na frase de AF17 *“... muito diferente de outras matérias onde o professor somente explica a matéria, onde na maioria das vezes não temos muito contato com o assunto.”* notamos uma referência às dificuldades de uma aprendizagem significativa quando os professores assumem a postura de transmissores de conhecimentos e não estabelecem relações entre os conteúdos e a realidade social ou profissional dos alunos. Como coloca Vasconcellos (1995) uma prática pedagógica meramente expositiva, possibilita um baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade e, por isso mesmo, apresenta um alto risco de não-aprendizagem.

O aluno AF12 compartilha esta visão, quando diz: *“Conseguimos ter um aprendizado maior porque a professora não chegou e ensinou tudo. Os alunos foram pesquisar”*. Para este aluno quando se recebe tudo pronto, sem problematizar ou estabelecer relações daquela nova informação com aquilo que já se conhece, quando o conhecimento é descontextualizado e o aluno é passivo e a-crítico, a aprendizagem é prejudicada. Para AF12, assim como para AF18 o conhecimento se constrói a partir da pesquisa, por uma necessidade, assim como, declara Vasconcellos (1995, p.84) *“a produção de conhecimento é sempre resultado da ação do homem por sentir-se problematizado, desafiado, pela natureza e pela sociedade na produção e reprodução da existência.”*

Justamente pelo fato de que a construção do conhecimento decorre de uma necessidade do indivíduo frente a algum problema, a metodologia da aprendizagem baseada em problemas se faz importante, pois une teoria e prática, permite a compreensão da importância de determinado conteúdo para a vida pessoal, profissional e social dos alunos e, aí então, após fazê-los sentir a necessidade daquele conhecimento, para o qual houve uma mobilização, faz com que os educandos se debrucem sobre os saberes existentes, analisando o

objeto por diversas aproximações, para chegar às suas próprias sínteses e, finalmente, à elaboração de propostas de intervenção criativas e eficazes para a solução dos problemas inicialmente levantados.

O aprendizado é mais efetivo quando é preciso buscar o conhecimento, pesquisar, discutir coletivamente e, principalmente, quando o conhecimento construído responde às necessidades cotidianas ou profissionais dos indivíduos. Neste sentido AF18 relata: *“Na matéria de Genética nós saímos atrás do conhecimento, buscando sempre coisas novas enquanto que no ensino tradicional os professores transmitem todo o conhecimento.”* e AF19 expõe: *“No ensino tradicional o professor nos transmite todo o conhecimento, já na disciplina de Genética, nós fomos em busca. Fomos atrás de um paciente, no meu caso com síndrome de Williams, tive que ir atrás da fisiologia para entender a síndrome...”*

É importante ressaltar as referências feitas ao ensino tradicional, pelos alunos AF18 e AF19 *“...no ensino tradicional o professor nos transmite todo o conhecimento...”* pois, embora estes alunos nunca tenham estudado métodos de ensino, uma vez que os cursos da área da saúde não possuem nenhuma disciplina relacionada à educação, eles consideram acertadamente como ensino tradicional a transmissão de conhecimentos prontos, isto já demonstra que, com certeza, esta é a forma mais comum de prática de ensino de seus professores.

Nas respostas de AF19 *“...tive que ir atrás da fisiologia para entender a síndrome...”* e AF4 *“a professora abordava coisas novas para fazermos com o paciente, como ele era um paciente terminal, estudamos técnicas e tratamentos alternativos que pudessem aliviar a dor como acupuntura e homeopatia.”* percebemos como a metodologia utilizada transcendeu a fronteira disciplinar, e promoveu um conhecimento mais abrangente, pois os alunos aprenderam no tempo que seria destinado apenas a aprendizagem de alguns conhecimentos da área de genética, não só os aspectos genéticos de pessoas reais como também conhecimentos provenientes de diversas áreas da biologia e da medicina como a *“fisiologia, acupuntura e homeopatia.”*

No decorrer da pesquisa-ação os alunos vivenciaram a interdisciplinaridade, passaram a ver os pacientes como seres humanos integrais, bio-psico-sociais, e levantaram e analisaram os problemas da realidade de vida dos pacientes, assim como, buscaram as alternativas de resolução destes problemas, a partir de pesquisas e discussões, que permitiram a integração de conhecimentos parciais e específicos, com o objetivo de um conhecer global.

Neste sentido, podemos ressaltar da fala de AF1 *“Sim, o contato com outras pessoas, a comunidade, e até mesmo com o problema de perto, oportunizou maior produção tanto*

individual como coletiva. Tivemos que buscar e aprender sobre outros assuntos para saber e poder explicar até para ‘nossos pacientes’.” o trecho *‘Tivemos que buscar e aprender outros assuntos’* que provavelmente faz referência à necessidade de extrapolar as fronteiras disciplinares, pois professora e alunos tiveram que buscar conhecimentos muito diversos do campo da fisiologia, farmacologia, psicologia, fisioterapia, acupuntura, homeopatia, educação física, nutrição, enfermagem, etc. para dar conta da tarefa de intervir para a melhoria da qualidade de vida do paciente.

A necessidade de integração de conhecimentos de diversas disciplinas para que se possa intervir adequadamente na realidade é destacada por Zabala (2002, p.81) quando diz que “a realidade é composta por múltiplas variáveis extremamente inter-relacionadas” e que somente “referenciais interpretativos mais amplos permitem dar sentido às razões de cada um dos elementos que a compõem”, assim, é importante que a educação ofereça meios “cognoscitivos, emocionais e comportamentais que possibilitem ao aluno adotar uma visão holística da realidade e atender à essa visão.”

Desta forma, na resposta de AF3 *“Sim, fomos além dos livros e chegamos até um caso clínico real, vivenciamos o problema.”* e na resposta de AE2 *“...nem tudo que se aplica na prática é o que está escrito na literatura, pois cada caso é um caso e com certeza foi muito melhor tentar resolvê-lo.”* percebemos que a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, não só permitiu a integração de conhecimentos de diversos campos do saber como também permitiu a aprendizagem de conhecimentos dentro do seu contexto de origem.

Fica claro nas falas de AF3 *“Sim, fomos além dos livros (...), vivenciamos o problema.”* e de AE2 *“...pois cada caso é um caso e com certeza foi muito melhor tentar resolvê-lo.”* que a metodologia da aprendizagem baseada em problemas busca a inserção da experiência de aprendizagem numa situação mais geral da realidade, que necessita de uma abordagem interdisciplinar e demanda desafiar os alunos a se aproximarem, sentirem a situação, tentarem resolver o problema, realmente se engajarem na pesquisa com esse objetivo.

Esta metodologia permite partir de situações da realidade, promover a aprendizagem de conteúdos relevantes, a identificação dos instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais, a integração das variadas contribuições disciplinares e a proposição de alternativas de intervenção na realidade, como relata AE12 *“Sim, foi possível aprender, adquirir conhecimento e gostar de buscar este conhecimento, pois este trabalho realizado junto ao paciente e aos colegas, foi muito proveitoso e esta é uma prática de ensino muito boa. Feita a*

entrevista, o estudo, a intervenção de enfermagem e a conclusão do trabalho, foi possível construir um ótimo conhecimento.”

Para AE12 na metodologia desenvolvida, o processo de ensino-aprendizagem, concebido socialmente, na interação com ‘paciente’ e ‘colegas’, realizado por meio da pesquisa, de ‘entrevistas’ e ‘estudos’ e, concretizado pela ‘intervenção’ na realidade social e profissional dos educandos, foi capaz de gerar a construção de conhecimentos relevantes e profundos subentendidos na afirmação “*construir um ótimo conhecimento.*”

Podemos perceber no discurso de AE12 que o aluno possui uma visão geral boa do processo de ensino, que desencadeou a aquisição de conhecimentos, o gosto pela busca de novos conhecimentos e finalmente possibilitou “*construir um ótimo conhecimento.*” Da mesma forma, AE2 explicita na sua resposta “*Sim, achei esta metodologia completamente dinâmica = professor + teoria → aluno + aprendizagem + prática + realidade + crescimento profissional e pessoal dentro da profissão.*” a compreensão de que o processo de aprendizagem envolve o ensino dentro da própria realidade da prática social e profissional e, deixa claro, ainda, que considera a metodologia utilizada eficaz para oportunizar a construção do conhecimento e o crescimento pessoal e profissional dos alunos.

Da mesma forma, podemos notar na fala de AF7 “*...Com certeza que a metodologia proposta na disciplina de Genética, abriu e muito, o meu método particular de aprendizagem, acho sem dúvidas, que entramos mesmo nas patologias, o dia-a-dia, conseguindo extrair bem mais determinados assuntos.*” que a oportunidade de partir de uma situação real, no caso uma pessoa com uma patologia genética, permitiu aos alunos entender melhor determinados elementos da realidade, que para os especialistas são irrelevantes, mas que para as pessoas fazem toda a diferença, como por exemplo, a influência das relações familiares no prognóstico do paciente, o controle que a dor exerce sobre a resposta da pessoa aos tratamentos e à própria ajuda oferecida pelos outros, enfim, possibilitou aos alunos avaliar e compreender uma infinidade de variáveis, que nem sequer são consideradas na maioria das produções teóricas sobre o tema.

Quando o aluno AF7 diz: “*...a metodologia proposta na disciplina de Genética, abriu e muito, o meu método particular de aprendizagem...*” inferimos que ele particularmente estava adaptado aos métodos tradicionais de aprendizagem que Behrens (2009, p.180) caracteriza como “escutar, ler, decorar e repetir”. E neste sentido, a metodologia desenvolvida na disciplina de genética, deve mesmo ter ampliado suas formas de aprendizagem, uma vez que, o foco da prática educativa era o indivíduo contextualizado, com suas múltiplas inteligências e seus diversos estilos de aprendizagem. Para tanto, a

metodologia contou com estratégias variadas, desde aulas expositivas dialogadas, discussões em grupo, pesquisas bibliográficas, investigações na rede informatizada, pesquisas de campo, seminários, produções criativas com recursos de mídia e telemáticos, até, intervenções de enfermagem e farmácia e modificações abrangentes na situação de vida dos pacientes e de suas famílias.

Neste processo metodológico, houve completa diversificação das estratégias de aprendizagem, sendo que a problematização da situação do paciente desvelou a realidade e, os conhecimentos passaram a ser investigados de forma integrada, num processo interdisciplinar de construção e reconstrução e, de indas e vindas entre teoria e prática, pelo qual, os alunos construíram o conhecimento com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com a cultura. Ou seja, um processo em que os alunos desenvolveram a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, que Moraes (2000, p. 146) acredita “ser uma exigência para a emancipação pessoal e social, enfim, para o desenvolvimento da autonomia”.

4.5.4 Desenvolvimento da Autonomia, Responsabilidade e Criatividade

Viver em um mundo em constante transformação, onde o conhecimento evolui de forma incontavelmente rápida e a quantidade de informações acessíveis é cada vez maior, requer dos indivíduos a capacidade de saber pensar, de apropriar-se do conhecimento disponível e manejá-lo, em função de seus objetivos, de forma crítica e criativa, ou seja, demanda autonomia.

Desta forma Zabala (2002, p. 55) acredita que:

O sistema educativo tem de formar cidadãos e cidadãs autônomos capazes de compreender o mundo social e natural em que vivem e de participarem em sua gestão e melhoria a partir de posições informadas, críticas, criativas e solidárias; capazes de ajudar a transformar uma interdependência real e conflitante em solidariedade pessoal e socialmente enriquecedora.

Para cumprir esta finalidade do sistema educativo, que é formar cidadãos autônomos, os professores devem estimular primeiramente a participação intensa dos alunos em atividades, ainda com a ajuda dos mestres, para que então, nas fases e atividades seguintes progressivamente as ajudas possam ser retiradas, assegurando assim, a transferência progressiva de competências, que passam a ser utilizadas pelos alunos de forma autônoma, como o aluno AF8 relata sobre a metodologia utilizada na disciplina de genética: “A professora nos deu muito suporte nos auxiliando, mas assumimos muitas responsabilidades,

trabalhamos e nos envolvemos de verdade.” Nesta frase podemos identificar que embora a professora tenha apoiado os alunos no desenvolvimento das atividades, estes assumiram as suas responsabilidades e comprometeram-se com o sucesso do projeto.

Segundo Pozo (2002, p.165) os professores podem inicialmente:

Emprestar a sua consciência das tarefas aos alunos, de modo que no começo envolva-os na realização de tarefas sob a sua supervisão direta, para de modo gradual, transferir o controle das mesmas aos alunos, que se tornam paulatinamente conscientes de seus próprios processos e produtos de aprendizagem.

Para Pozo (2002) somente com o acesso à consciência, seja em forma de processo de controle ou de reflexão construtiva sobre a aprendizagem, os alunos terão autonomia para dirigir melhor a sua própria aprendizagem ao longo da vida. Para o autor (2002) esta consciência é alcançada quando se concebem as tarefas de aprendizagem como problemas, que requerem dos alunos mais reflexão e decisão e permitem, que participem cada vez mais intensamente do planejamento, regulação e avaliação da sua própria aprendizagem. Além disso, é necessário ainda, que os professores variem as metas e estratégias de ensino, levando em conta e compreendendo os diversos estilos de aprendizagem e as possibilidades dos alunos, para que possam estar sempre um pouco à frente, criando novos espaços para a aprendizagem.

É possível perceber no discurso de AE12 *“Através das pesquisas realizadas a professora nos deixou livres, para buscar conhecimentos em diversas fontes, desenvolvemos responsabilidade e criatividade na hora da entrevista e da intervenção com o paciente, no trabalho em equipe, na elaboração do vídeo e na apresentação aos colegas e à professora.”* que o aluno possui uma visão geral do processo que conduziu à aprendizagem, assim como, das atividades que possibilitaram o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade.

O relato de AE12 evidencia que a autonomia dos alunos foi estimulada, por meio da liberdade para planejarem e executarem as atividades, apenas com orientação da professora. Os alunos participaram ativamente das tarefas de aprendizagem, que tinham metas diversas e mobilizaram diferentes estratégias para permitir a aprendizagem de conhecimentos atitudinais *“responsabilidade e criatividade”* e procedimentais *“trabalho em equipe”*, além dos conceituais.

Para Zabala (2002, p. 115) desenvolver a autonomia é se assegurar que o estudante mostre-se autônomo não só na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais, como também no estabelecimento de objetivos, no planejamento das ações, que lhe permitirão atingi-los e em sua realização e

controle; enfim, no que supõe haver adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e a auto-regulagem do processo de aprendizagem.

Por isso, e, por considerarmos, assim como Moraes (2000, p. 173) “que a responsabilidade consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza será o princípio básico do movimento de educação para uma nova era”, a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, utilizada na disciplina de genética, focando a atividade construtiva e a autonomia dos estudantes, procurou fomentar o trabalho independente, priorizando situações em que foi necessário atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos adquiridos, permitindo que os alunos percebessem os problemas e buscassem os recursos necessários para solucioná-los, a fim de que pudessem aprender a aprender por si mesmos.

Assim, para que pudéssemos analisar se conseguimos, a partir da metodologia utilizada, promover um sentido maior à responsabilidade individual e social, nós questionamos: **A metodologia utilizada na disciplina de Genética exigiu de você maior responsabilidade? E criatividade?**

Todos os alunos referiram a exigência de grande responsabilidade no processo de pesquisa-ação, cujo foco era também o desenvolvimento da autonomia, como declara AE6 “*A pesquisa exigiu muita responsabilidade, pois eu precisava ter conhecimento para desenvolver o processo de enfermagem.*”

Este aluno refere-se a necessidade de desenvolver uma visão global do processo de enfermagem e possuir conhecimentos abrangentes, que dessem conta de resolver os problemas detectados na análise do histórico do paciente, ainda no início da pesquisa-ação. Esta perspectiva é corroborada por AF9 quando diz: “*Sim, ficamos, por exemplo, responsáveis por saber tudo o que ocorre numa síndrome e, tivemos que ir atrás de como a criança foi criada, como seus pais reagiram quando souberam da “deficiência”, e assim nos tornamos responsáveis por compartilharmos com os colegas o nosso convívio e a experiência que obtivemos com isso tudo.*”

Podemos perceber que os alunos se sentiram “*responsáveis por saber tudo*”, uma vez que eles participaram do planejamento das atividades e, portanto, conscientizaram-se de que precisariam se empenhar na execução das atividades de pesquisa e na intervenção nas condições de vida do paciente. Esta participação intensa dos alunos desde o início do processo educativo permitiu que se criasse um sentimento de comprometimento com a própria aprendizagem e a do grupo e, também, que cada aluno se sentisse responsável por compartilhar as suas experiências com os colegas.

Nas respostas de AF4 *“Tivemos total responsabilidade com a APAE, com os pacientes e, na hora de pesquisar para transmitir o conhecimento adquirido e discutir com os colegas.”* e de AF5 *“Sim, pois nós tínhamos que ter responsabilidade de acompanhar o paciente na APAE, na casa com a família e depois, tínhamos responsabilidade de transmitir para os nossos colegas como foi.”* podemos perceber que cada aluno estava ciente da sua responsabilidade com a construção do seu próprio conhecimento, assim como, com a construção coletiva do conhecimento.

Ao longo da pesquisa-ação os alunos desenvolveram um forte senso de coletividade, passaram a dar muito valor às atividades de aprendizagem que enfatizavam a colaboração, o trabalho em equipe, a união e o esforço coletivo como revela AE13 *“Tivemos que ter bastante responsabilidade e, sermos unidos para poder concluir o projeto.”*

Percebemos na contribuição de AF10 *“Com certeza. Não demandou só responsabilidade comigo mesmo, mas principalmente com os outros, colegas de grupo e professora”* que o aluno acredita que o processo desenvolvido tenha impetrado aos alunos, responsabilidade pessoal e social. É importante ressaltar também, a referência feita pelo aluno à sua responsabilidade com a professora. Esta consciência de dever ou de comprometimento com a professora, provavelmente se deve ao contrato didático, que permitiu aos alunos assumirem a posição de atores no planejamento, execução e avaliação das atividades e, também, ao estabelecimento de uma relação verdadeiramente dialógica entre professora e alunos, que possibilitou que os alunos passassem a ver a professora como parceira e colaboradora, que os respeita e acredita em sua capacidade de aprender e produzir conhecimento.

Para Freire (1996, p.34):

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Neste sentido, todo o processo de ensino-aprendizagem foi conduzido para o desenvolvimento de pensadores autônomos, com base no respeito e no diálogo entre professora e alunos e alicerçado em relações de cooperação, parceria e compartilhamento entre os diferentes aprendizes, promovendo a valorização do saber e da experiência de cada um e o incentivo de vivências de trabalho em grupo para a construção coletiva de conhecimentos e a melhoria da qualidade de vida do paciente e de sua família, como expõe AE3 *“Tivemos muita responsabilidade, tanto com a professora quanto com a família do paciente, nos dedicando, buscando melhorias, ajudando a família.”*

O aluno AE3 expressa uma consciência humanista refletida no comprometimento com o auxílio a outros seres humanos, paciente e família, com a busca de soluções eficazes para os problemas encontrados, de modo que possam ser geradas melhorias no contexto de vida destas pessoas. A opinião de AE3 corrobora aquilo que pretendemos com o desempenho da prática pedagógica, o que Moraes (2000, p.174) considera uma educação apoiada no novo paradigma, ou seja, uma educação que “implica mudanças de consciência, que parte da necessidade de despertar no indivíduo novos valores, voltados para a melhoria da qualidade de vida e para a procura de equilíbrios humanos.”

Este incentivo às atitudes de valorização da vida e do ser humano aparece, também, na frase de AF1 *“Sim, assumimos maior responsabilidade, pois as pesquisas foram feitas com a vida do paciente”* e de AE4 *“Tivemos muita responsabilidade no momento de colocar as palavras nas entrevistas, de agir nos momentos difíceis, de abordar o paciente e a família.”* A posição destes alunos reflete a preocupação com o outro, como os seus sentimentos e emoções e aponta como foco da sua responsabilidade o ser humano integral. Tanto, que estes alunos, ao invés de mencionarem a responsabilidade demandada na intervenção na saúde do paciente, nos cuidados físicos, mais corriqueiros para os estudantes de enfermagem, referiram-se a responsabilidade nos momentos de tomar atitudes, que pudessem de alguma forma ferir os sentimentos do paciente como ressalta AE4 *“no momento de colocar as palavras nas entrevistas (...), de abordar o paciente e a família.”*

O aluno AE4 faz alusão, também, à responsabilidade *“...de agir nos momentos difíceis...”*, demonstrando que a prática educativa realizada procurou incentivar o desenvolvimento de capacidades, que permitam a tomada consciente de decisões, de encontro ao que recomenda Delors (1999, p. 99):

Que todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Neste sentido, a prática pedagógica objetivando o desenvolvimento da autonomia, incentivou a liberdade para tomar decisões, pois como diz Freire (1996, p.67) ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. “A autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas e o importante é que os indivíduos assumam eticamente, responsavelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia.” E acrescenta:

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade FREIRE (p.67).

Com base nesta acepção de Freire realizamos uma prática educativa, respeitosa da liberdade, uma vez que oferecemos aos estudantes opções e oportunidades de aprender de acordo com as suas capacidades e inteligências, lembrando-os que cada um é o seu próprio agente de decisão e responsabilidade, como fica claro na resposta de AE8 *“Sim, pois haviam horários a serem cumpridos, e tivemos que fazer uma intervenção baseados nos nossos conhecimentos, então tivemos total liberdade, mas tivemos que agir com total responsabilidade.”*

Esta declaração demonstra que os alunos perceberam que a liberdade conferida a eles em todo o processo exigia deles em contrapartida muita responsabilidade, tanto sobre o conhecimento produzido, quanto sobre as ações realizadas. Na metodologia utilizada os aprendizes se perceberam como centro do processo decisório e coube a eles adquirir informações, analisá-las e compará-las criticamente, decidir quais conhecimentos eram importantes e úteis ao trabalho que estava sendo desenvolvido e refletir sobre cada ação proposta e suas possíveis extensões.

Neste processo, foram potencializados os diálogos e as habilidades de comunicação; instigadas a curiosidade e as atitudes críticas; promovida a aquisição de conhecimentos, que permitem o domínio de diversas formas de acesso às informações; promovida a tomada de decisões, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pessoal e social, pois acreditamos, assim como Moraes (2000, p.211) que:

A educação precisa focar o desenvolvimento da inteligência, do pensamento, da consciência, do espírito dos alunos, capacitando-os para viver numa sociedade pluralista em constante transformação. Isso implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, o trabalho da intuição, da responsabilidade social e da criatividade.

No entanto, segundo Castanho apud Alencar e Fleith (2004, p.106), embora “pareça ser um objetivo simples desenvolver a criatividade, ela é uma das características mais raras de se encontrar, na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea que os sistemas escolares os condenam.” Para Fergusson (1992, p.285) “as escolas em sua maioria, foram e são locais inóspitos para os indivíduos criativos e inovadores, que agitam e perturbam o *status quo*.”

Segundo Moraes (2000) a maioria dos sistemas educativos mantém o foco na reprodução e memorização, impedindo os alunos de expressarem a sua capacidade criativa, transformando-os em indivíduos alienados de seus processos internos, vazios espiritualmente, sujeitos à aceitação a-crítica de valores, com enormes dificuldades para interagir com o mundo e, comunicar-se consigo mesmo e com os outros. Como diz Fergusson (1992, p.281)

os indivíduos são “forçados a passar por um sistema que tolhe a capacidade de toda uma vida de crescimento e, assim, os seres humanos começam como borboletas e terminam em casulos”.

No mesmo sentido, Assmann (1998, p. 33) alerta:

Toda educação implica doses fortes de instrução, entendimento e manejo de regras e reconhecimento de saberes já acumulados pela humanidade. E embora a instrução seja importante, o produto da educação não deve ser a aquisição de conhecimentos prontos e disponíveis, mas sim as vivências personalizadas de aprendizagem.

Portanto, se os sistemas educativos favorecerem a emergência de vivências do processo de conhecimento, unindo os processos vitais aos processos cognitivos, permitirão que os professores e alunos desenvolvam estados de consciência mais ricos, mais fluentes, mais criativos e, aí então, “nossas escolas poderão, gradualmente, parar de tentar movimentar barcos à vela com remos” (FERGUSON, 1992, p.287).

Alencar e Fleith (2004, p.110) considera “a criatividade uma dimensão da natureza humana, que evidencia o potencial do indivíduo para mudar, crescer e aprender ao longo da vida.” Para esta autora vivenciar o processo criativo possibilita o aumento da autodeterminação e da autoconfiança, desenvolve a capacidade de enfrentar problemas e preserva a integridade psicoemocional do indivíduo, uma vez que, pelo processo criativo o indivíduo tem acesso ao inconsciente, desenvolve uma melhor percepção de si mesmo, o autoconhecimento, assim, com uma compreensão melhor de si e por extensão dos outros, o indivíduo amplia a sua disposição para a aceitação das diferenças, para o respeito às opiniões de cada um, alarga as suas possibilidades de interação, adaptação e cooperação ao trabalhar coletivamente.

No entanto, para favorecer o desenvolvimento da criatividade, é preciso favorecer a intuição e o processo de geração de novas idéias, ou seja, criar condições que possibilitem momentos de investigação dos problemas, a avaliação crítica das informações, a reflexão e a reformulação de idéias, a inovação.

Nesta perspectiva a declaração de AE12 “*Tivemos responsabilidade e criatividade durante toda a pesquisa, na hora da entrevista, da intervenção com o paciente, do trabalho em equipe, da elaboração do vídeo e da apresentação aos colegas e à professora.*” retrata justamente a criação deste ambiente de liberdade, de incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento da autonomia, da intuição e da criatividade, pois, a professora estimulou a curiosidade, a criticidade, a participação, a expressão dos pontos de vista e a autoconfiança dos alunos no desempenho das atividades conjuntamente planejadas.

Em todas as atividades procuramos incentivar a utilização pelos alunos não só dos conhecimentos e informações processados pela capacidade de análise do cérebro esquerdo, mas também, o uso da intuição e dos sentimentos do cérebro límbico, num processo de integração das funções dos dois hemisférios cerebrais. Pois, segundo Fergusson (1992, p. 282):

O hemisfério esquerdo pode incluir novas informações no esquema de coisas existentes, mas não pode gerar novas idéias. O cérebro direito vê o contexto e, assim, o significado. Sem a intuição, ainda estaríamos nas cavernas. Cada avanço, cada salto à frente na História tem dependido das percepções do cérebro direito, da capacidade do cérebro holístico de detectar anomalias, processar novidades, perceber relacionamentos.

Para a autora supracitada o maior de todos os distúrbios de aprendizagem talvez seja a incapacidade de ver relacionamentos e de compreender significados, que são detectados pelo cérebro direito e, ainda assim, a maioria das instituições de ensino insiste em métodos educacionais únicos que agravam e às vezes até provocam esta incapacidade por privilegiar a lógica linear. Então, se aprendemos de diferentes formas, uma vez que, alguns cérebros são dominados pelo hemisfério esquerdo e outros pelo direito, nenhum método único poderá possibilitar o máximo de desenvolvimento a cérebros diferentes, com estilos de aprendizagem distintos.

Assim, o ensino precisa contemplar estratégias, que promovam, além da instrumentalização e do desenvolvimento cognitivo, a imaginação, a atividade criadora, a espontaneidade, a reflexão, a cooperação, o compartilhamento, o respeito às diferenças, a aceitação de si mesmo e dos outros, enfim, é preciso que as práticas educativas possibilitem a criação de um espaço criativo, em que o aluno se satisfaça em decorrência da sua participação em criações produtivas e em soluções úteis.

Neste sentido, percebemos nas contribuições de AE11 *“Principalmente as entrevistas com os familiares e a equipe médica, demandaram responsabilidade e criatividade.”* e de AE5 *“...precisamos de muita criatividade para a realização do vídeo e também para a elaboração do artigo.”*, que a prática pedagógica realizada na disciplina de genética possibilitou situações diversas, que demandaram maior expressão criativa dos alunos. Pois estes alunos relataram diversas atividades, como responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade.

É possível entender que os alunos conferem capacidade de desenvolver a criatividade às atividades educativas que envolvem a investigação, a produção e a comunicação do conhecimento, na mesma acepção de Freire (1996, p.18) de que “não haveria criatividade sem

a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”

Quando a prática educativa desafia os alunos a pesquisar, produzir e compartilhar, os provoca a caminhar em direção ao desconhecido, diante do qual, naturalmente sentem insegurança e dúvidas sobre o que fazer e, é nestes momentos de enfrentamento de situações novas e difíceis, que a intuição torna-se tão importante, pois, como ressalta Fergusson (1992, p.282) “ela abrange o intelecto, sabe o que sabemos com a consciência normal e, muito mais”, assim, ela nos permite imaginar, criar e inovar, sermos autores das soluções.

Nesta perspectiva, podemos notar no depoimento dos alunos AE6 *“A criatividade foi fundamental, levamos brinquedos para os pacientes e, participei de uma aula de psicomotricidade junto com eles, foi muito bom, pois despertou meu interesse nos outros casos também.”* e AE10 *“Nós tivemos liberdade e também usamos nossa criatividade, compramos presentes para o paciente, demos brinquedos, para estimular o seu desenvolvimento motor e intelectual e, também para ver como ele agiria com aqueles objetos novos.”* o trabalho intuitivo e as possibilidades de desenvolvimento da criatividade e da autonomia, promovidos pela metodologia da aprendizagem baseada em problemas.

Pois, quando os alunos levaram brinquedos para estimular o desenvolvimento motor e intelectual dos pacientes e participaram de aulas de psicomotricidade, provavelmente como forma de se aproximar e estabelecer um relacionamento melhor com o paciente, agiram de forma totalmente intuitiva, uma vez que, estes aspectos não foram discutidos em sala de aula. Os alunos foram os autores destas soluções, para alguns problemas parciais que encontraram na caminhada, como a necessidade de aproximação com o paciente e de seu desenvolvimento motor e intelectual.

As metodologias e as atividades, que exigem autoria, acionam a autonomia e, levam ao crescimento pessoal dos alunos, que de acordo com Zabala (2002, p. 115) “implica como fim último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos nos quais irão se desenvolver.” Para o autor impulsionar esta autonomia significa tê-la presente em todas as propostas educativas, considerando que, para alcançá-la, é necessário, que os alunos assumam responsabilidades distintas e participem cada vez mais intensamente da resolução de problemas e do processo de elaboração pessoal, para que sejam capazes de utilizar sem ajuda os conhecimentos adquiridos em situações diferentes daquelas em que foram aprendidos.

Neste sentido, a declaração de AE2 *“Sim, muita criatividade, porque tive que adaptar a teoria na prática em uma classe social (baixa) o que levou nosso grupo a*

desenvolver atividades dinâmicas de fácil entendimento, conscientização e orientação para a família. Vale lembrar que na literatura isto não é evidenciado, e nós fomos levados a um crescimento maior.” retrata justamente o posicionamento do autor supracitado, já que, a referência a “*adaptar a teoria na prática em uma classe social (baixa)*”, nada mais é do que, utilizar autonomamente os conhecimentos adquiridos num contexto diverso daquele em que foram construídos.

O enfrentamento de situações novas estimula a flexibilidade de idéias e atitudes e, requer iniciativa e criatividade, como ressalta o aluno AE2 quando se refere às iniciativas tomadas para a educação em saúde, dentre elas a criação de atividades, por meio das quais, os alunos pudessem se comunicar com a família, de forma que, compreendessem as orientações e se conscientizassem da importância delas.

Outro ponto importante ressaltado por este aluno é que de uma forma geral os livros e as práticas de ensino na área da saúde abordam os conteúdos, mas não ensinam formas pelas quais os futuros profissionais poderão efetivamente promover a educação em saúde, por isso, o aluno considerou a prática educativa, que lhe exigiu transpor conhecimentos acadêmicos para a realidade social e profissional vivenciada e demandou intuição e criatividade para a tomada de atitudes e para a elaboração de métodos de promoção da educação em saúde, capaz de conduzir a um crescimento pessoal e profissional maior, como deixa claro no trecho “... fomos levados a um crescimento maior.”.

Assim como no discurso do aluno AE2, na concepção de Moraes (2000, p. 167) também é importante:

Cultivar os processos que podem dar origem a uma geração capaz de sonhar mais, de sentir mais, de inovar e imaginar um pouco mais, a uma geração mais sensível aos problemas que afligem a humanidade, capaz de encontrar soluções competentes e duradouras, que ofereçam níveis superiores de crescimento qualitativo e que levem a humanidade a dar um grande salto para frente.

Podemos perceber pelas declarações de Moraes e do aluno AE2, que é possível “*um crescimento maior*” dos alunos quando são removidas as fronteiras restritivas ao desenvolvimento da intuição e da criatividade e os alunos são incentivados a transformar o velho no novo, a reformular conhecimentos, a inovar, a caminhar para as incertezas da extrapolação de fronteiras.

4.5.5 Formação Humanizada e Humanizadora

A educação sempre foi vista como um processo de formação humana. Inicialmente na Antiguidade grega, esta formação tinha como matriz paradigmática a ética, ou seja, o ideal humano era a busca pela autoconstrução do sujeito como pessoa ética, cuja qualidade mais profunda é agir de acordo com os valores da consciência subjetiva. Nesta perspectiva, a educação garante a humanização do homem na medida em que promove a construção do sujeito espiritual e virtuoso, pois, a transformação do mundo, a construção da sociedade e a qualidade da vida social dependem do aprimoramento íntimo do sujeito (SEVERINO, 2006).

Já, na era moderna, sob a influência do pensamento iluminista, marcado pela difícil e lenta instauração da sociedade burguesa e pela criação dos estados como entidades políticas autônomas, o ideal de formação humana passou por profundas transformações, pois, neste período a ética entrou em confronto com a realidade da vida política e, a consciência e a liberdade moral agora estavam atreladas à estrutura social, a formação humana não dependia mais somente da vontade interior, mas também, das determinações exteriores da vida social (SEVERINO, 2006).

A visão da condição natural do homem como ser social possibilitou avanços educacionais, na medida em que, mudou o foco da formação humana para a constituição histórica do homem, pela sua relação com a natureza e a sociedade. Mas por outro lado, a perspectiva de uma vida autonomizada da sociedade, que embora formada por homens, tem uma realidade própria, distinta, maior, independente das condições particulares dos indivíduos, levou ao jugo da moralidade e da ética. Os homens passaram a ser livres para desdenhar dos valores morais e éticos e agir mal em nome do progresso, pois a sociedade era maior e inabalável por suas ações individuais.

Para Severino (2006, p.628):

O paradigma moderno permitiu a destituição da essência humana, por meio da alienação imposta pelas formas de produção e, colocou o homem racional no centro e na direção de um mundo desencantado. (...) A razão, soberana e instrumental, acabou sendo agente de repressão e não instância de libertação como pretendia o iluminismo.

Desta forma, diante das graves conseqüências do paradigma moderno para a vida humana, a visão da educação na contemporaneidade, vem passando por uma série de transformações, mas sabemos hoje, que a educação não pode limitar-se a formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral e ético, nem pode restringir-se ao modelamento dos indivíduos segundo determinações sociais e políticas. Acreditamos que a formação humana deve abranger a formação ética, política e cultural e todas as outras dimensões da

integralidade do ser humano, e ainda, acreditamos que a educação ou a formação humana, não deve ter como foco só o desenvolvimento integral humano, mas o desenvolvimento integral planetário, para que uma nova consciência possa tomar forma no mundo todo, uma consciência de recuperação da alma individual e coletiva, para a melhoria da vida de todos que estão na Terra e, por conseqüente, da própria Terra.

Quando falamos então em formação humanizada e humanizadora, referimo-nos a uma concepção de humanização das experiências subjetivas, de valorização da ética e da moral, e intersubjetivas, ou seja, a realização da pessoa humana pela harmonização das relações entre os homens; de humanização das relações sociais de produção, da relação do homem com seus semelhantes e do homem com a natureza e, por fim, a humanização das relações do homem, parte do todo, com a totalidade da qual faz parte, ou seja, a formação de uma consciência planetária (CARDOSO, 1995).

Entendemos que todas estas formas de humanização do homem se perderam com a primazia da razão instrumental, que permitiu segundo O'Sullivan (2004, p.22) “a transformação do dinheiro na medida básica de valorização de tudo, a suposta supremacia humana sobre o mundo natural e, que levou à dissolução da reverência à natureza, ao desaparecimento do respeito à comunidade humana” e, à fragmentação exacerbada de tudo e de todos.

Neste sentido, buscamos na prática pedagógica realizada possibilitar aos alunos a vivência de situações mais complexas de construção de conhecimentos, nas quais os conhecimentos não fossem produto de puras operações mentais, mas estivessem entretecidos de emoções, sentimentos e valores, permeados também, pelas influências das inter-relações estabelecidas com a coletividade. O foco da atividade educativa ia além do desenvolvimento humano entendido somente como crescimento interior, ou, como formação do indivíduo enquanto meio de produção, ou ainda, do desenvolvimento humano para a adaptação e conformismo aos determinantes sociais e políticos.

Buscávamos vivenciar uma prática educativa que abrangesse, mas fosse além, da concepção emancipatória de Delors (1999, p.82) “de que a educação deve de fato fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.” Desenvolvemos uma prática pedagógica humanizada e humanizadora com foco na formação integral do ser humano, para assim, possibilitar um desenvolvimento integral planetário.

Desta forma, para que pudéssemos compreender o alcance do sentido que conferimos à formação humana, na humanização dos seres humanos, que optaram por profissões na área da saúde e que foram os participantes da prática pedagógica realizada na disciplina de genética, os questionamos da seguinte maneira: **A abordagem utilizada na disciplina de genética proporcionou de fato uma formação humanizada e humanizadora, preocupada com a transformação das ações em saúde?**

Porém, antes de prosseguir com a análise e discussão das contribuições dos alunos, é importante ressaltar que a graduação nas Universidades tem, ainda, um caráter principalmente profissionalizante, funcional, que é marca segundo Severino (2006, p.633) “da concepção tecnofuncionalista da educação, proveniente do paradigma tradicional.” Assim, quando promovemos a humanização, a promovemos também e, principalmente, inserida no papel social escolhido pelos indivíduos, ou seja, dentro de suas futuras atividades profissionais. Entendemos que neste movimento realizamos o que Severino (2006, p. 633) caracteriza como “paradoxal convivência” entre a perspectiva tecnofuncionalista da educação, que guia a graduação universitária atualmente, e as perspectivas pedagógicas holística e progressista, que de acordo com O’Sullivan (2004, p.107) “se complementam e devem aliar-se”.

Neste sentido, a prática pedagógica, que uniu as abordagens progressista e holística ao ensino com pesquisa, focando o desenvolvimento humano integral, foi apontada tanto pelos alunos de enfermagem quanto de farmácia como capaz de levar a uma formação humanizada dos futuros profissionais de saúde. Vale ressaltar, que mesmo diante de todo o esforço no sentido da real humanização, ainda permanece, a concepção do desenvolvimento dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Na visão dos alunos abaixo, está claro que estes perceberam a necessária humanização como uma forma de melhorar a sua qualificação profissional.

AE10 “*Na disciplina foi abordado o cuidado que um profissional de saúde realmente tem que ter com os pacientes. Foi muito bom.*”

AE1 “*O que contou de forma significativa foi a ação para com o paciente, podemos perceber que o profissional da saúde deve interagir com o paciente como um todo (psíquico-físico).*”

AE19 “*Com certeza, eu me preocupei mais com a situação psicológica do nosso paciente, que no caso era depressivo e, eu percebi uma extrema necessidade de atenção da parte dele. A professora nos ensinou dar essa atenção, o que na maioria das vezes não acontece.*”

Nestas respostas, é possível perceber que os alunos refletiram sobre o cuidado e a atuação profissional, sobre a necessidade de extrapolar o enfoque físico, biomédico, quando AE1 diz: “*...o profissional da saúde deve interagir com o paciente como um todo (psíquico-*

físico).” Entretanto podemos notar que a noção de “*todo*” do aluno ainda é muito limitada, ele apenas adicionou o aspecto psíquico ao físico e não considerou todas as outras dimensões da integralidade humana. No discurso de AE19 também aparece esta preocupação prioritária com o aspecto psíquico, além do físico, na frase: “*Com certeza, eu me preocupei mais com a situação psicológica do nosso paciente*”.

Por outro lado, é importante a compreensão do aluno AE19 “*percebi uma extrema necessidade de atenção (...) A professora nos ensinou dar essa atenção...*” sobre o imperativo da atenção ao outro, do respeito à sua subjetividade, opinião esta, que é compartilhada por AF7 “*Sim. Na maioria das vezes os profissionais atendem de um jeito mais “mecânico”, não perguntam o que o paciente tem, qual o seu nome, a sua idade. Na disciplina de Genética, aprendemos que não basta só fazer o trabalho técnico do profissional, é preciso se interessar pela vida do paciente para descobrir possíveis causas da doença e formas de melhorar a vida daquele paciente.*”

A resposta de AE7 demonstra que, embora tenha havido durante todo o processo de pesquisa-ação a preocupação com a qualificação técnica, com a aprendizagem dos conteúdos, também houve a preocupação com a aprendizagem de valores humanitários e com o interesse pela melhoria de vida das pessoas, assim como, apregoam Araújo, Miranda e Brasil (2007, p. 27) quando dizem que a “*formação de um profissional de saúde não se esgota no mero aprendizado de competências e habilidades de ordem técnica, mas inclui também o manejo de situações de ordem intersubjetiva, em que assume importância todo um conjunto de valores éticos e morais.*”

Compreendemos pela afirmação deste aluno, que a prática educativa, conseguiu no que Delors (1999, p. 90) chama de uma “*concepção ampliada de educação, ultrapassar a visão puramente instrumental*”, sem negligenciar o aprendizado de conteúdos importantes e, considerar a educação em toda a sua plenitude, levando os alunos a formular juízos de valor e preocupar-se com a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos.

Outro aspecto humanista da prática pedagógica desenvolvida, que está explícito na contribuição de AF8 “*Com certeza, nós aprendemos a lidar com as pessoas, abordando assuntos desagradáveis de uma forma natural, a professora nos ensinou a ser acima de tudo amiga das famílias.*” é a humanização das relações inter-pessoais, em que o indivíduo é capaz, de acordo com Cardoso (1995, p.87) “*de viver em interação valorativa com o outro*”. Concernente as relação inter-pessoais Moraes (2000, p. 226) ressalta que:

A conjuntura atual da sociedade requer uma consciência espiritual, relacional, aberta, para tanto, a educação precisa promover a convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos, para a

diversidade dos outros, para a percepção de que somos diferentes e que cada um tem direito de ser diferente, para o respeito e a compreensão do outro.

Segundo Correia (2006a, p. 130) “o instrumento mais importante e continuamente utilizado em todas as situações práticas de enfermagem é a relação inter-pessoal,” assim, é preciso que os docentes universitários incentivem a reflexão dos alunos sobre a inter-relação enfermeiro-paciente e a construção de um conjunto de conhecimentos que permitam à eles o desenvolvimento de relações harmoniosas com o paciente para que possam ajudá-lo da melhor forma possível.

Neste sentido, a resposta de AF8 evidenciou a preocupação com o desenvolvimento de relações boas entre profissional/paciente/família, de forma a conseguir promover a adesão dos pacientes aos tratamentos e ao acompanhamento dos profissionais de saúde. Pois, se houver uma boa relação entre o profissional de saúde e o paciente e seus familiares, a chance de a equipe multiprofissional conseguir acompanhar adequadamente o paciente aumenta muito, o que reflete positivamente na promoção da saúde. Mas, além do aspecto profissional enfocado, a resposta deste aluno retrata que a prática educativa realizada possibilitou a aquisição de conhecimentos, que lhe permitiram comunicar, dialogar, conviver e, por conseguinte, “*lidar com as pessoas...*”.

Estas habilidades de lidar com as pessoas e de conviver em sociedade, foram desenvolvidas quando os alunos enfrentaram as situações problema propostas na disciplina de genética, como relata AF10 “*Sim, nos colocou diante de situações e pacientes, que quando formados teremos que enfrentar. Devido a essa abordagem a gente acabou se apegando aos pacientes, despertando um lado mais humano, mesmo na hora de ser profissional.*”.

O aluno AF10 declara que a abordagem utilizada na pesquisa-ação possibilitou uma visão mais humanizada do paciente, uma vez que “*nos colocou diante de situações e pacientes, que quando formados teremos que enfrentar.*” esta visão do aluno, reflete a concepção de Freire de que uma educação problematizadora, humanista, desvela a realidade que desumaniza e exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Pois, diante de cada situação problemática com que o aluno se depara, sua consciência vai se tornando crítica, afastando assim, qualquer possibilidade de manipulação do educando, encarado como ser de opções, cujas decisões devem estar ancoradas, em si próprio, em suas relações com o mundo e com os outros.

Mas a afirmação de AF10 demonstra também, a noção, inculcada nos alunos, de que o profissional de saúde, “*na hora de ser profissional*” deve ser objetivo e se manter distante e frio, não pode se “*apegar*” ao paciente. Podemos deduzir deste pensamento que a

Universidade vem direcionando o comportamento profissional dos futuros profissionais da saúde em sentido contrário daquele que caracteriza um cuidado humanizado, realizado com respeito, afetividade e solidariedade. A Universidade prioriza a razão instrumental-analítica, que segundo Boff (2008, p.94) “exige objetividade, impõe certo distanciamento da realidade a fim de estudá-la como a um objeto para acumular experiências e dela assenhorear-se.” Neste caso, os estudantes, futuros profissionais, assumem o que o autor chama de modo-de-ser trabalho e, pela razão, reduzem os pacientes a objetos, fragmentando a sua integralidade e separando-os da história e da comunidade da qual fazem parte.

Na visão de Boff (2008, p.97) um “grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado”. Desfazer o equívoco da oposição entre o modo-de-ser trabalho - pelo qual o homem adapta o meio ao seu desejo, numa relação sujeito-objeto – e o modo-de-ser cuidado – no qual não há relação de domínio sobre algo ou alguém, mas de convivência, de respeito, de valorização, numa relação sujeito-sujeito.

Segundo o autor supracitado (2008, p.97):

O modo-de-ser trabalho e o modo-de-ser cuidado não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade.

Nesta acepção, cuidar de um ser humano, ou estar presente no processo de cuidado, requer a condição de estar inteiro. Os profissionais da saúde não podem ser competentes somente no aspecto técnico, é preciso alcançar competência para trabalhar com a pluralidade e integralidade do ser humano. E para tanto, Silva apud Correia (2006a, p. 129) ressalta a importância da demonstração de apego, que segundo ele:

Evidencia a sensibilidade dos seres envolvidos no cuidado, tanto para dar como para receber afeto, sendo, portanto, um modo humano de ser, que pode ser desenvolvido através do cuidado. A afetividade do cuidado requer solidariedade, entendida como forma de solicitude, de dedicação e de compromisso de um ser para o outro.

Assim, quando AF10 diz “*Devido a essa abordagem a gente acabou se apegando aos pacientes, despertando um lado mais humano...*” e AE9 relata “*Com certeza essa abordagem proporcionou uma formação mais humanizada, ...com isso as realizações de saúde foram muito eficazes.*” estão demonstrando a sua crença na possibilidade de uma assistência humanizada tornar as ações em saúde mais eficazes, pois como afirma Boff (2008, 145) “cuidar da corporeidade viva do ser humano, implica cuidar da vida que o anima, cuidar do conjunto das relações com a realidade circundante.”

Cuidar destas relações com a realidade, demanda ver o paciente como pessoa, que tem história e faz parte de uma família, de uma comunidade, cria a necessidade de conhecer a

realidade de vida do paciente, como aconteceu na disciplina de genética segundo AF9 “*Sim, nos fez entender e compreender como as famílias com filhos “especiais” se comportavam no dia-a-dia e como enfrentavam tudo o que os rodeava, preconceitos, dúvidas, etc.*”. Esta resposta revela a preocupação necessária dos futuros profissionais, com o contexto em que vive o paciente, pois o profissional de saúde só conseguirá fazer uma intervenção eficaz, que propicie formas inovadoras e criativas de ajudá-lo, com foco na promoção de sua saúde e felicidade, se conhecer a realidade do ser cuidado.

Neste sentido, AE2 “*Sim, se todos os profissionais de saúde fizessem a metade do que eu fiz no meu trabalho de pesquisa, a qualidade de vida, prognóstico e evolução dos tratamentos e da saúde seria 90-100% resolvidos dentro da família/comunidade.*” acredita que a assistência aos pacientes numa visão humanista e holística resolveria os problemas de saúde da maioria da população.

Percebemos na fala de AE2, assim como na de AE12 “*Sim, uma formação humanizada e, que é possível mudar o atendimento aos pacientes, vendo seu estado físico e mental, tratando-o com atenção, carinho e preocupação numa visão holística do paciente.*” e de AE4 “*Sim, a professora focava muito, sempre a preocupação com a melhoria da qualidade de vida do paciente. E isso, vou levar para sempre, ter o cuidado total com o paciente.*” a crença de que se a saúde for encarada sob a perspectiva de um equilíbrio dinâmico de todos os fatores que compõem a vida humana, inclusive a doença e, o cuidado ou a cura forem percebidos como um processo global, envolvendo a totalidade do ser humano e não apenas a parte enferma, os problemas de saúde poderiam ser solucionados mais facilmente.

Nestas respostas é possível perceber que a metodologia proposta para a disciplina de genética realmente foi conduzida numa visão holística, e que a noção de cuidado dos alunos foi ampliada com o desenvolvimento da pesquisa, pois estes alunos já se referem ao “*cuidado total do paciente*” e ao “*tratamento com atenção, carinho e preocupação*”. Essas declarações dos alunos permitem analisar a mudança de foco na atenção em saúde, pois, embora os problemas físicos de saúde não tenham sido de forma alguma desconsiderados, passaram a ser entendidos como parte da concretude da vida, os pacientes começaram a ser vistos em sua totalidade e, o cuidado adquiriu, significados maiores e mais humanizados e, passou a ocupar uma posição central nas ações em saúde.

Para Boff (2008, p.102) “dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar a vontade de poder que reduz tudo a

objetos, desconectados da subjetividade humana.” Para o autor (2008, p.140) cuidar do outro exige:

Inventar relações que propiciem a manifestação das diferenças, não mais entendidas como desigualdades, mas como riqueza da única e complexa substância humana. Essa convergência na diversidade cria espaço para uma experiência mais global e integrada de nossa própria humanidade, uma maneira mais cuidada de ser.

Para esta experiência global de nossa própria humanidade, da qual fala Boff (2008) é necessária a humanização das relações intra e inter-pessoal, além, de um respeito profundo pela dignidade da vida, como relata AE5 *“Na disciplina de Genética buscou-se colocar em prática a enfermagem humanizada, acompanhando e tratando o paciente como uma “pessoa de fato”, mostrando-nos e ao paciente que ele é sim uma pessoa de valor, que merece respeito e deve ser tratado com dignidade.”*

Nesta resposta é possível detectar a coerência entre o dizer e o fazer na prática pedagógica. Pois, embora a humanização seja de fundamental importância para os profissionais da saúde, cujo foco de atenção é cuidar de seres humanos, o cuidado humanizado, na maioria das vezes não transpõe o discurso desses profissionais, como ressalta Waldow (2001, p.14), que na maioria das instituições de ensino e de saúde “o cuidado é desenvolvido de forma mecânica, orientado por tarefas, seguindo normas e prescrições (...) e o contato é cada vez menos freqüente, por vezes frio e, mesmo, grosseiro.” No entanto, o aluno AE5 deixa claro, que tínhamos como objetivo *“colocar em prática a enfermagem humanizada”*, ou seja, não se tratava apenas de discutir sobre humanização ou de provar a necessidade de humanizar o cuidado, mas de realmente transformar as práticas de saúde.

Embora a prática educativa não possa sozinha transformar as ações em saúde e, sem a colaboração de outros âmbitos sociais provavelmente possa mudar muito pouco, de acordo com Imbernón e outros (2000, p. 203) as instituições de ensino são adequadas para o início deste tipo de mudança, porque é precisamente onde se manifesta de modo mais direto, a crise do sistema de valores e crenças, que sustentam as pessoas em sua vida social e pessoal. Neste sentido, a prática pedagógica permitiu aos alunos a formação de uma concepção de cuidado humano, conforme a perspectiva de Silva apud Correia (2006a, p.128) que coloca o cuidado humano necessariamente como “uma instância de conscientização e transformação individual e coletiva, um caminho para a liberdade, para o avanço emancipador.” e, que também vai de encontro ao ponto de vista de Waldow (2001,p.14), de que o cuidado “consiste no respeito à dignidade humana, na sensibilidade para com o sofrimento, na ajuda para superá-lo, para enfrentá-lo ou para aceitar o inevitável”.

Assim, quando o aluno AE11 diz *“Quando o assunto proposto em sala de aula sai das páginas do livro e se coloca em sua frente na forma de um paciente, o método utilizado, a forma de analisar as deficiências, as relações com a família e a sociedade são vistas com olhos mais humanos, tentando sanar os problemas e ajudar o paciente e toda a sua família. Tratou-se o ser humano e não a doença.”* expõe em síntese a visão destes dois autores, pois, ele entende que precisa *“enxergar com olhos mais humanos”*, ou seja, ter maior sensibilidade e respeito pelo sofrimento e pela realidade do paciente e, compreende ainda, que o objetivo é a intervenção ou inter-ação para *“sanar os problemas e ajudar o paciente e toda a sua família”*.

No trecho *“Tratou-se o ser humano e não a doença.”*, percebemos que AE11 possui uma visão holística do cuidado humano, em que o foco de atenção é o ser humano, a pessoa com toda a sua pluralidade de dimensões e não somente a sua parte enferma, noção esta que é compartilhada por AE13 e se explicita na frase: *“tratando a pessoa como ser humano mesmo, um paciente e não como um caso, uma doença.”*

Na resposta integral de AE13 *“Com certeza, pois assim nós conhecemos melhor o paciente, podendo interagir com ele, ajudando na prevenção também, e tratando a pessoa como ser humano mesmo, um paciente e não como um caso, uma doença.”* o aluno deixa claro, que a abordagem utilizada, foi capaz de mudar a visão dos futuros profissionais de saúde sobre o paciente, de fazê-los compreender, que estão cuidando de seres humanos e não de números no prontuário ou casos interessantes.

É possível perceber, ainda, na declaração de AE13 *“assim nós conhecemos melhor o paciente, podendo interagir com ele, ajudando na prevenção também”*, que o aluno também se preocupa em conhecer melhor o paciente e interagir com ele, com a intenção de promover a prevenção em saúde, ou seja, de conscientizar o paciente e sua família a respeito da importância de cuidar do que Boff (2008, p.145) chama de *“relações com a realidade circundante. Relações estas que passam pela higiene, pela alimentação, pelo ar que respiramos,”* enfim, pela forma como nos comportamos diante da nossa corporeidade viva e da nossa própria vida.

Na opinião de AE18 *“No nosso sistema de saúde, no geral, seria necessária, uma abordagem como a utilizada pela disciplina, que nos proporcionou uma formação mais humanizada, com o foco no bem-estar do paciente.”* percebemos que o aluno atribui à abordagem utilizada a percepção da promoção do bem-estar, como enfoque da assistência em saúde.

Este aluno considera, ainda, a abordagem utilizada na disciplina de genética - na qual assumimos uma nova visão de mundo, que se reflete no olhar sobre o paciente e no modo como se entende o seu sofrimento, na investigação de suas relações com a realidade que o rodeia e, na busca de novas soluções para os problemas que os afetam – eficaz para promover ações humanizadas e humanizadoras dentro do próprio sistema único de saúde (SUS).

Podemos inferir, pela declaração da maioria dos alunos, que conseguimos realizar uma prática pedagógica, na qual as ações em saúde foram promovidas num enfoque humanizador e em conformidade com o princípio de integralidade do SUS, que de acordo com Araújo, Miranda e Brasil (2007, p.22-23) reflete-se em atributos das práticas de saúde, como:

Atenção focada no indivíduo, na família e na comunidade, não em um recorte de ações ou doenças; visão integral do ser humano, que não deve ser enfocado como um conjunto de partes (coração, fígado, pulmões etc.); valorização dos aspectos cotidianos da vida do paciente, ao invés de se centrarem as práticas apenas na doença; compreensão da inserção de cada indivíduo num dado contexto familiar, social, cultural etc.; conexão com uma base de valores relacionada com um ideal de uma sociedade mais justa e solidária; reconhecimento da importância do diálogo, permitindo que as diversas vozes dos atores envolvidos se façam ouvir; práticas intersubjetivas - profissionais de saúde relacionando-se com sujeitos, não com objetos.

Mas percebemos também, que embora tenhamos conseguido despertar nos alunos a valorização da humanização da consciência interior, do agir de acordo com os valores éticos e morais, do respeito ao outro e as diferenças, da humanização das relações intersubjetivas e, da visão de si e do outro, como sujeitos autônomos, que fazem parte do todo, não conseguimos como esperávamos despertar totalmente a sensação de comunhão com os outros seres, a Terra, enfim, com a totalidade.

Ao analisar a experiência vivida e as declarações dos alunos, conscientizamo-nos de que a prática pedagógica alcançou o que podemos chamar de humanização parcial, pois os alunos desenvolveram a noção de que o bem-estar do ser humano e a harmonia entre as relações humanas, são mais importantes do que o apelo disfuncional do mercado competitivo global, pela soberania do progresso econômico, porém, deixamos a desejar, quando não promovemos a visão dos estudantes de que o mais importante é o bem-estar da Terra e o bem-estar do ser humano no seio da comunidade terrestre, uma vez que a Terra é o todo do qual fazemos parte e do qual somos inseparáveis.

É preciso que fique claro, no entanto, que na medida em que a prática educativa promoveu a visão da necessária realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, está um passo à frente da visão tradicional, em que o homem está no mundo a serviço do progresso econômico, embora este foco no bem-estar humano, ainda configure uma visão demasiadamente antropocentrista, uma vez que, o homem é somente mais uma

espécie dentre milhões que habitam o planeta e, como nos lembra O' Sullivan (2004, p.23) “é impossível haver seres humanos sadios num planeta doente”.

4.5.6 Apreciação final da abordagem utilizada na prática educativa.

Na realidade social de nosso tempo, que sofre profundas transformações muito rapidamente, talvez a educação seja o campo em que se tem produzido menos modificações. As instituições de ensino superior, de uma forma geral parecem não estar acompanhando estas transformações, pois algumas limitam-se somente em transmitir conhecimentos prontos, outras buscam prover a sociedade de recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho, outras ainda, produzem novos conhecimentos em consonância com as demandas e exigências do mercado e, são poucas, as que se empenham em gerar conhecimentos destinados ao desenvolvimento social.

Não que a transmissão do saber não seja uma importante função da Universidade, pois como diz Saviani (1984, p.51) “sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido, (...) ninguém chega a ser pesquisador e produzir conhecimentos se não domina os conhecimentos já existentes na área em que se propõe a ser investigador”. Porém a transmissão do saber não pode se tornar a única atividade da Universidade e nem reduzir-se à transferência de conhecimentos técnico-científicos. A transmissão de conhecimentos na Universidade deve dar-se na perspectiva de que o saber precisa sujeitar-se à crítica e a criatividade, para que se possa produzir e socializar uma cultura solidamente embasada.

Da mesma forma, que a mera transferência de saberes, é insuficiente também, o simples treinamento profissional. A Universidade tem sido procurada nos últimos tempos como instituição expedidora de diplomas, uma vez que a procura pelos cursos universitários se baseia na elevação do prestígio social, ou ainda, na possibilidade de obtenção de um trabalho melhor remunerado. Acontece que, quando a busca por titulação não é acompanhada pela busca do conhecimento, a própria expectativa de encontrar empregos na área de formação é frustrada e, se reflete na enorme quantidade de especialistas que não atuam nas funções para as quais foram treinados no ensino superior.

E, é preciso dizer, que nesta perspectiva, de superior o ensino não tem nada, pois, constituindo-se como local de treinamento profissional a Universidade limita-se a formar técnicos a-críticos e, acaba abstendo-se de sua função transcendental, que é a geração de

novos conhecimentos, os quais devem estar sempre vinculados à um projeto próprio de sociedade e não somente às demandas do mercado capitalista.

O compromisso da Universidade é sempre com o saber inédito, que deve estar comprometido com a sociedade almejada. Mesmo porque, como ressalva Buarque (1994, 218) nas sociedades em transição, como a atual sociedade brasileira, “o governo é incapaz de definir claramente as prioridades da maioria da população, e o mercado, comprometido com a elite consumidora, não permite que a Universidade oriente seus compromissos para a sociedade futura, desejada”.

Assim, ao analisarmos os paradigmas sócio-econômicos e educacionais, as radicais transformações que tem caracterizado a sociedade nos últimos tempos e, ainda, as tímidas mudanças que ocorreram concomitantemente no campo da educação, percebemos a necessidade de transformar as práticas educativas. Realizamos então uma prática pedagógica transformadora, que abriu espaço para o diálogo da universidade com o seu entorno, para a investigação transdisciplinar, para a integração de conhecimentos científicos e humanísticos, para a busca de soluções concretas e eficazes para os problemas existentes e para a formação dos indivíduos, enquanto cidadãos e profissionais, em consonância com as demandas da sociedade que queremos.

Diante de todas estas finalidades estabelecidas para nossa prática educativa, pedimos aos alunos que fizessem uma avaliação final desta prática, para que pudéssemos sintetizar aquilo que eles consideraram de maior relevância para a sua formação em todo o trabalho realizado. Para tanto colocamos o seguinte questionamento: **Em termos finais, na sua avaliação, o que a abordagem utilizada na disciplina de genética realmente oportunizou para a sua formação?**

Neste sentido alguns alunos relataram a diversidade de formas de aprendizagem suscitadas pela metodologia utilizada, como é possível perceber nas assertivas abaixo:

AF11 “Nos proporcionou muitas maneiras de aprendizagem. Enfim, foi ótimo.”

AF2 “A abordagem de ensino proposta nos trouxe muitas oportunidades de aprendizagem”

AF16 “Foi possibilitada a nós uma grande variedade de formas de aprendizado.”

Estas declarações revelam a importância de que o professor diversifique os recursos pedagógicos e varie as tarefas e cenários de aprendizagem, pois, desta forma é mais fácil de despertar a atenção e a motivação dos alunos e, desencadear a aprendizagem significativa. Quando diversificamos as estratégias de ensinagem de um mesmo conteúdo, os alunos

conseguem estabelecer mais facilmente conexões com outras aprendizagens, recuperar prontamente o que foi aprendido e, transpor para contextos e situações diferentes.

Além da importância conferida por Pozo (2002, p. 271) para a “multiplicação e diversificação das estratégias e contextos de aprendizagem para possibilitar a multiplicação das vias de recuperação do que foi aprendido”, o autor, considera imprescindível, que o ensino de determinado conteúdo esteja relacionado às situações futuras em que o aprendiz precisará recuperar o aprendido, aos contextos instrucional ou cotidiano, nos quais este conhecimento é útil e, pelos quais se justifica a sua aprendizagem, para que então, perante a semelhança do contexto de aprendizagem e do contexto de recuperação, os aprendizes consigam transferir o aprendido.

Assim, para que a prática educativa consiga promover aprendizagem significativa é preciso que ela incorpore a realidade e o universo social e cultural como fonte de conhecimento e matriz geradora do saber. Neste sentido AF2 coloca que “*A abordagem de ensino utilizada nos trouxe muitas oportunidades de aprendizagem,... de como tratar de problemas cotidianos.*” revelando que a prática educativa promoveu a união entre teoria e prática e a construção de conhecimentos, por meio de tarefas de aprendizagem, cujo foco era o enfrentamento de problemas reais e complexos, que promoveram de modo progressivo o surgimento de alternativas conflitantes e a superação dos conflitos mediante aprendizagens colaborativas, as quais por sua vez, despertaram maior motivação para aprender e melhoraram a aprendizagem social dos alunos, exigindo o respeito às opiniões dos outros no momento de tomar de decisões e propor soluções aos problemas levantados.

Desta forma, os alunos AF10 “*Além de aprender o conteúdo aprendi como agir com problemas diários.*” e AF19 “*Aprendi os conteúdos, mas acima de tudo, com a pesquisa aprendi a resolver problemas.*” afirmam a importância de desenvolver a capacidade de resolver problemas, além de aprender conteúdos. Esta percepção dos acadêmicos vai ao encontro da visão de Behrens (2006a, p.30) de que a metodologia da aprendizagem baseada em problemas:

Pode atingir as exigências da Sociedade do Conhecimento porque tenta superar a reprodução para promover a produção de conhecimentos e, (...) permite conviver com os sucessos, os fracassos, as alegrias e os receios, tal como a vida profissional e pessoal apresenta no dia-a-dia.

Assim quando AF8 diz: “*Aprendemos além da teoria, muitos valores... vivenciamos a realidade dos pacientes e, é isso que vamos fazer na nossa profissão.*” refere-se às possibilidades abertas pela metodologia utilizada no que diz respeito à aprendizagem em contextos similares àqueles em que os conhecimentos aprendidos precisam ser recuperados,

ou seja, a vida pessoal, social e profissional. Desta maneira a prática educativa permite que os alunos sintam-se mais preparados para encarar as constantes mudanças, pelas quais o mundo vem passando, e para as eventuais crises produzidas por estas mudanças. Assim, segundo o relato de AE5 *“Ao longo da pesquisa foi necessário que resolvêssemos ‘problemas’ inesperados.”* a metodologia da aprendizagem baseada em problemas possibilitou aos alunos, que aprendessem conteúdos específicos e produzissem conhecimentos, mediante o enfrentamento de problemas reais e abrangentes e, desta forma, permitiu que se sentissem mais seguros neste mundo de incertezas.

Nesta metodologia, ao investigar determinado problema e buscar referenciais teórico-práticos, que possam subsidiar a resolução da problemática levantada, os alunos alternam processos de aprendizagem individual e cooperativa, dialogam com os colegas, compartilham informações, formulam coletivamente propostas de intervenção, tornam-se mais tolerantes e respeitosos da colaboração de cada um dos participantes, aprendem a administrar o trabalho em grupo e, os conflitos e conquistas dele decorrentes, como declara AE12 *“A avaliação final quanto à maneira de ensino proposta foi muito boa, realmente foi possível aprender, adquirir conhecimento e compartilhar com o grupo. Através disso desenvolvemos habilidades, tomamos iniciativa, entendemos a doença e o paciente...”*

É possível perceber na afirmação de AE12 e de AF7 *“Tive que tomar atitudes, ter responsabilidades sobre as pesquisas...”* que os alunos consideraram relevante para a aprendizagem que a metodologia utilizada tenha possibilitado aos alunos se posicionarem como pesquisadores, que olharam o objeto de estudo de forma ampla, abrangente, compreendendo não só a doença, mas o paciente como um todo. Os alunos consideraram importante que tenham podido tomar iniciativas para resolver os problemas encontrados, adquirir responsabilidades sobre as suas atitudes e sobre o sucesso ou fracasso das suas ações em saúde, enfim, que tenham assumido um papel ativo e decisivo na sua própria aprendizagem.

E, neste sentido, a prática pedagógica colocou os alunos em posição de atores e estrategistas, pois promoveu a investigação do conhecimento científico sobre a temática, disponível nas bibliografias e na rede informatizada; o levantamento dos problemas reais dos pacientes acompanhados; a discussão das possíveis causas dos problemas; o planejamento da intervenção, priorizando as técnicas, terapias e estratégias que consideraram mais indicadas para cada caso; a tomada de atitudes, quando colocaram em prática as soluções encontradas; e, posteriormente, a verificação e o debate sobre a real eficácia das ações realizadas e as possíveis alternativas de melhoria.

Para possibilitar a aprendizagem relevante de habilidades e conteúdos, a metodologia utilizada, de acordo com as premissas de Pozo (2002, p. 272) “transformou as tarefas de aprendizagem em problemas, diante dos quais os alunos devem tomar decisões, planejando, fixando metas, selecionando estratégias e avaliando resultados, ou seja, assumindo o controle de seus próprios processos de aprendizagem”.

Segundo Behrens (2006a, p.28) a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, permite na área da saúde o enfoque na:

Formação humanizada e solidária para lidar com problemas saúde-doença dentro de contextos mais amplos. (...) Pois, promove a formação de profissionais com espírito inquiridor, com hábitos de aprendizagem permanente, com empatia para com os pacientes, com capacidade de articular prevenção e terapias e, com abertura para as demandas sociais e políticas na área da saúde.

A metodologia utilizada permite aos professores promover a produção de conhecimentos, que culminam efetivamente no fazer extensão, a medida em que promovem significativa interação com a comunidade do entorno da Universidade, buscando não só a excelência profissional, mas também, o comprometimento com a elevação das condições de vida à níveis mais dignos e solidários. E aos alunos possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários, tanto para exercer a sua atividade específica na sociedade, quanto para dela participar, com compromisso não só consigo mesmo, mas com seus semelhantes, com a vida e com a sociedade como um todo. Esta metodologia permite à prática educativa manter a consonância com as reais necessidades da sociedade, promovendo a formação integral dos acadêmicos, a síntese do profissional com o ser humano que há nele, numa perspectiva de resgate do compromisso com o humano, com a consciência ética e com a educação de valores.

Com relação ao exposto, os alunos AF1 “*Com certeza, houve muito aprendizado, tanto de conteúdo como de valores éticos e morais.*” e AE11 “*Este tipo de proposta de ensino consegue aumentar muito a aprendizagem não só da matéria específica, mas também de competências utilizadas na vida profissional e pessoal.*” demonstram nas suas colocações, que na disciplina de genética houve o equilíbrio essencial entre a formação de valores e a formação técnico-científica.

A opinião destes alunos é reiterada por AE4 “*Eu cresci muito como pessoa e como profissional de enfermagem, aprendi muito com o meu paciente e com a professora... Valeu a pena realizar este trabalho.*” e AE5 “*Esta matéria beneficiou tanto nossa vida pessoal e acadêmica como nossa vida profissional.*”, que ressaltam o fato de que a prática educativa voltou-se para a formação humana e o aperfeiçoamento da prática social, oportunizando a solidificação da estreita relação entre profissionalismo e respeito ao ser humano e aos seus

direitos, com foco na construção de conhecimentos que permitam a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na resposta de AE12 *“Aprendemos valores éticos em um processo de educação que deveria ser adotado nas outras disciplinas.”* podemos inferir a crença de que o processo educacional, que conjugou liberdade com exigência, autonomia com responsabilidade e, permitiu a conscientização dos indivíduos sobre o ‘dever ser’, possibilitou a aprendizagem e construção de valores durante o processo de ação e reflexão. Neste sentido, a aluna AF13 *“Foi ótima essa iniciativa da professora em inovar a metodologia, pois aprendi muito com isso, aprendi a dar valor as mínimas coisas e agradecer sempre a Deus por eu ter nascido perfeita.”* revela implicitamente que a metodologia adotada levou a construção de uma concepção ética de maior valorização da vida.

Frente ao trabalho com pacientes portadores de síndromes genéticas os alunos passaram a atribuir maior valor às suas características pessoais, habilidades e possibilidades, reconhecendo-se como sujeitos “perfeitos”, motivo pelo qual são gratos. Esta consciência de sua condição “perfeita”, é importante na medida em que, desperta a sua responsabilidade de contribuir para a transformação das ações em saúde e da sociedade como um todo.

Embora a maioria dos alunos tenha citado a aprendizagem de valores, como contribuição relevante da abordagem utilizada, para a sua formação, podemos perceber na declaração de AF11 *“Foi muito bom, além de aprender bem o conteúdo aplicado, nós aprendemos também a ter ética profissional.”* que o aluno conferiu um enfoque mais limitado à ética, ressaltando somente a ética no campo profissional, em detrimento da formação ética da universalidade da natureza humana. É impossível aprender somente ética profissional, uma vez que, no processo de constituição do sujeito ético, não podem estar ausentes às dimensões social, política e comunitária da existência humana.

Assim, a prática educativa não descuidou do descobrimento e promoção dos grandes valores éticos de liberdade, respeito à dignidade do homem, co-responsabilidade social e solidariedade coletiva, sem os quais o paradigma sócio-econômico atual permanecerá privando o homem de seus direitos, ameaçando a vida humana e a sobrevivência coletiva. Nesta perspectiva, a prática educativa realizada chamou para si a responsabilidade sobre a formação humana, buscando o necessário redimensionamento moral e ético das aspirações individuais e coletivas, com foco na edificação da justiça social.

Então, quando o aluno AE8 diz *“Aprendemos várias lições valiosas para a vida inteira, além do que aprendemos sobre o conteúdo em si.”* ele revela implicitamente o caráter

plural da prática educativa, que se preocupou em seguir as orientações de Delors (1999, p.90) de que o ensino estruturado deve focar com igual atenção:

Cada um dos “quatro pilares do conhecimento”, que se constituem de quatro aprendizagens fundamentais para cada indivíduo ao longo da vida: o *aprender a conhecer*, isto é adquirir instrumentos de compreensão; o *aprender a fazer*, que capacita o indivíduo para agir sobre o meio envolvente; o *aprender a viver juntos*, que permite a participação e a cooperação com os outros em todas as atividades humanas; finalmente o *aprender a ser*, que integra as três aprendizagens precedentes e enfoca o desenvolvimento integral do indivíduo, da sua autonomia, do seu discernimento e da sua responsabilidade pessoal e social.

Retomando a declaração de AE8 “*Aprendemos várias lições valiosas para a vida inteira, além do que aprendemos sobre o conteúdo em si.*” é possível perceber, também, que o aluno considera as outras aprendizagens, além do conteúdo, as realmente importantes para toda a vida. Este posicionamento reflete a crença de que diante das freqüentes mudanças da realidade, preparar os alunos para viver com as incertezas do mundo está muito além, de simplesmente ensinar conteúdos, que poderão tornar-se obsoletos muito rapidamente.

Desta maneira, torna-se importante que o saber e o fazer pedagógico da Universidade ensine a aprender; ajude os indivíduos a pensar e desenvolver discernimento; promova a educação de valores e a criação de uma consciência ética de comunidade, de respeito, de participação e de responsabilidade; estimule a busca contínua por maiores e melhores conhecimentos e; crie possibilidades para a geração de novos conhecimentos. E com relação a estes aspectos o aluno AF15 “*A professora Débora foi extremamente competente no decorrer da disciplina, pois o aprendizado foi completo em tudo, tanto em conteúdo quanto em prática, pois, nos proporcionou capacidade para continuar o estudo deste caso e, até mesmo, para iniciar outras pesquisas.*” afirma a relevância da prática educativa vivenciada.

A declaração de AF15 demonstra que o processo de pesquisa-ação, realmente promoveu o encontro entre teoria e prática, conferindo significatividade aos conteúdos ensinados e, ainda, buscou a emancipação dos indivíduos, no que concerne ao desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da capacidade de aprender a aprender, pois na realidade mutacional de nosso tempo, a real emancipação segundo Cunha (2004, p.529) “*exige conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais, que configurem um saber fazer, que extrapole os processos de reprodução*”.

Quando o aluno AF15 diz “*...O aprendizado foi completo em tudo, tanto em conteúdo quanto em prática, pois, nos proporcionou capacidade para continuar o estudo deste caso e, até mesmo, para iniciar outras pesquisas.*” ele se refere ao fato de que a metodologia utilizada admitiu a pesquisa como princípio formativo, promovendo, por meio

do diálogo contínuo entre teoria e prática, aprendizagens significativas e a construção de conhecimentos e subjetividades, numa caminhada rumo à emancipação.

Esta caminhada, na prática educativa realizada, começou com a aprendizagem construtiva em sala de aula, onde as aulas teóricas exploratórias, permitiram aos alunos agregar informações novas e relevantes para a continuidade do processo educativo aos seus conhecimentos prévios, para então, partirem para novas situações de aprendizagem, que envolveram pesquisa e extensão, como destaca AF4 *“Com a extensão dos trabalhos realizados, que começaram em sala de aula, tivemos um aprendizado melhor do conteúdo e nos ajudou a trabalhar em equipe e a nos relacionarmos melhor com as pessoas, principalmente, as que precisam de ajuda.”*.

A opinião de AF4 de que a *“extensão dos trabalhos realizados”*, ou seja, as atividades de pesquisa e intervenção na realidade estudada permitiram a aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de habilidades de relação interpessoal, vai de encontro a visão de Moraes (2000) de que a educação por meio de metodologias, que reforçam o envolvimento dos acadêmicos com o contexto social da comunidade, permite uma vivência enriquecedora entre os indivíduos e o desenvolvimento de uma consciência relacional, pluralista, sistêmica, mais aberta à inovação e mais tolerante com as diferenças.

Nesta perspectiva, a pesquisa e a extensão assumem papel relevante, na identificação do que deve ser pesquisado e com que finalidades estes novos conhecimentos são buscados, além é claro, de constituírem-se como vias fundamentais para a criação de conhecimentos possibilitadores da transformação social. Demo (2001, p.213) defende a importância da pesquisa como princípio educativo, uma vez que a pesquisa serve de base para a educação ancorada no manejo e produção de conhecimentos e, faz parte de todo processo emancipatório, porque fundamenta a postura crítica e criativa diante da realidade e, leva a intervir nela com base no conhecimento renovado e renovador.

Na metodologia utilizada a pesquisa foi assumida como um processo de investigação, com origem na prática social e profissional dos indivíduos, que permite o diálogo constante entre teoria e prática e, que busca no campo conceitual e teórico, subsídios para a compreensão da complexidade do real, ampliando os entendimentos, numa reflexão constante sobre a prática, como coloca o aluno AE7 *“Nos proporcionou novos pensamentos, nos fez refletir sobre algumas situações, foi tudo ótimo, bem proveitoso, gostaria que fosse sempre assim.”*

Assim, ao tomar como base o conhecimento da realidade social e ter promovido a produção de conhecimentos importantes para a modificação de modelos culturais e sociais, que influenciam a ação em saúde e as relações intra e inter-pessoais dos futuros profissionais, a prática educativa adotou um enfoque plural, objetivando o pensar e o agir solidários, como revela o aluno AE9 *“Aprendemos em grupo a rever conceitos, na vida às vezes esquecemos que lidamos com as pessoas em momentos de sofrimento.”*

Pela contribuição de AE9 é possível perceber que foram feitas inúmeras reflexões sobre o cuidado humanizado como foco ideal da atenção na área da saúde, lembrando aos alunos, futuros profissionais, que justamente pela prevalência do paradigma biomédico na área da saúde, os indivíduos, geralmente, procuram estas instituições, quando apresentam algum tipo de doença, entendida aqui, como ausência de bem-estar. Assim, os sujeitos com que os profissionais da saúde se deparam ao realizar suas atividades profissionais, são pessoas fragilizadas, que estão sofrendo e precisando de ajuda, de cuidado.

No trecho da fala de AE9 *“Aprendemos em grupo a rever conceitos...”* é possível perceber que o grupo de aprendizes foi levado a refletir e discutir coletivamente sobre as representações sociais do paciente e do profissional de saúde, sobre as concepções do processo saúde-doença-cuidado dos diferentes paradigmas e, principalmente, o grupo foi levado a debater as relações de cuidado congruentes com os grandes valores subjetivos, como a ética e a responsabilidade e, sintetizar algumas formas de cuidado humano, que almejamos para as ações em saúde e a sociedade como um todo.

Estas reflexões foram imprescindíveis para que os alunos desenvolvessem seus próprios quadros de valor, trabalhando tanto seus aspectos subjetivos quando os intersubjetivos, para que então, a partir da criação de novas possibilidades de relacionamento fraterno e solidário, se percebessem preparados para o trabalho, que decidiram realizar com os pacientes, como relata AF2 *“A abordagem de ensino utilizada nos deu oportunidades de aprender como agir com determinado paciente, nos trazendo mais habilidades e responsabilidades sobre esta questão...”*. É possível perceber, no entanto, que o processo de formação, baseado na liberdade de espírito e centrado na abertura à totalidade do saber humano e no humanismo integral, levou os educandos a sentirem-se mais aptos a estabelecerem relações com os pacientes, mas também, mais responsáveis pelas relações profissional/paciente estabelecidas e pelo bem-estar dos pacientes.

A noção de AF2 *“A abordagem de ensino utilizada nos deu oportunidades de aprender como agir com determinado paciente...”* de que um aspecto relevante da metodologia utilizada tenha sido a oportunidade da aprendizagem social, foi corroborada pela

maioria dos estudantes, dentre eles AF5 “*A abordagem está nos ajudando a trabalhar em equipe, a tratarmos melhor as pessoas que nos cercam...*” que apresenta em sua fala a noção de que o processo realizado é um processo de vir a ser, pois embora tenha avaliado oficialmente a prática educativa na etapa final do processo de pesquisa-ação no término do semestre, este aluno repele a condição de término, quando afirma: “*A abordagem está nos ajudando*”. Além disso, o aluno ressalta no trecho “*...ajudando a trabalhar em equipe, a tratarmos melhor as pessoas...*” a aprendizagem de conhecimentos procedimentais e atitudinais, principalmente, o auxílio no sentido da otimização e harmonização das relações inter-pessoais.

No que se refere à aprendizagem de conteúdos procedimentais, grande parte dos alunos consideram relevante aprender a trabalhar em equipe, como relatam AE10 “*Houve um grande trabalho em equipe.*” e AF7 “*Aprendi muito sobre o trabalho de equipe, que nem sempre é do jeito de uma pessoa, mas, que é necessário entrar em um consenso.*”

É possível deduzir que os estudantes de Farmácia e Enfermagem valorizam o trabalho em equipe, primeiramente pelo fato de que ele é uma realidade da atuação profissional na área de saúde e, em segundo lugar porque vem sendo cada vez mais estimado pelo paradigma sócio-econômico atual, em decorrência da noção de que a cooperação dentro das organizações possibilita maior produtividade do que a concorrência entre funcionários, que acaba gerando um clima de desconforto e prejudicando a produção. Outro motivo, pelo qual os alunos possam valorizar, o trabalho em equipe é as possibilidades que esta atividade gera para o desenvolvimento das boas relações inter-pessoais, como colocado por AF7 “*nem sempre é do jeito de uma pessoa (...) é necessário entrar em um consenso.*” o trabalho em equipe permite o desenvolvimento de habilidades políticas e diplomáticas, que permitem gerir conflitos, pois o indivíduo precisa suprimir o excessivo individualismo para deixar florescer as melhores alternativas para todo o grupo.

Na prática educativa realizada os trabalhos coletivos promoveram uma melhor compreensão do outro, um respeito maior pelos valores, conhecimentos, sugestões e produções alheias e, conseqüentemente, melhoraram as condições de interação e convivência do grupo, como declaram AE3 “*Aprendi também a interagir com o grupo.*” e AF14 “*Aprendemos a pesquisar, trabalhar em equipe, desenvolver trabalhos para que todos tivessem entendimento.*”

A criação de um ambiente de troca de conhecimentos e de cooperação entre os aprendizes está clara na assertiva de AF14 “*...trabalhar em equipe, desenvolver trabalhos para que todos tivessem entendimento.*” No entanto, podemos perceber, que exatamente

pelas diferenças existentes entre cada um dos educandos, nem todos os indivíduos integraram-se da mesma forma nas atividades de aprendizagem, como explicita AE6 *“Na verdade nem tudo é perfeito, eu tenho dificuldade de trabalhar em grupo, gosto de tomar frente e desenvolver tudo sem ficar esperando ajuda. Não tenho muita confiança no trabalho dos outros, preciso me corrigir e aprender a lidar melhor com meus colegas de turma.”*

O aluno critica a abordagem utilizada com relação à valorização dos esforços coletivos e à demanda constante do trabalho em grupo, referindo dificuldades particulares de atuar coletivamente e de se relacionar com o grupo, provavelmente por ter vivenciado até o momento práticas educativas, que permitiram o desenvolvimento de um individualismo exacerbado, ao ponto de, o aluno confiar apenas nas suas produções individuais, realizadas sem *“ficar esperando ajuda”*. Este comportamento, *“de tomar frente e desenvolver tudo sem ficar esperando ajuda”* reflete de um lado uma personalidade mais individualista, não necessariamente ruim, mas contrária às necessidades atuais de formação de uma sociedade mais humana e solidária e, de outro lado, reflete a capacidade de tomar iniciativas, a autoconfiança e a autonomia do educando, características importantes para o aprender a aprender e que vão de encontro aos objetivos emancipadores da educação.

É importante destacar, que mesmo que seja capaz de aprender com autonomia, ninguém se educa totalmente sozinho, pois a educação é um processo de vir a ser, que ocorre por intermédio das relações estabelecidas entre os aprendizes e destes com a realidade que os cerca. Assim, mesmo o estudante AE6 que possui maior facilidade para aprender individualmente, em decorrência do paradigma tradicional, que vinham orientando o seu processo de formação, percebe a necessidade de melhorar o relacionamento com os colegas.

O paradigma moderno inculcou nas pessoas a noção de que a sociedade, como estrutura maior, gere-se autonomamente, independente do ato isolado de cada indivíduo e, assim, promoveu a competitividade e o individualismo excessivos e, impediu o desenvolvimento da visão de totalidade e de interdependência entre os indivíduos e a coletividade. Esta visão de interconexão implica pensar coletivamente, depender de outros seres, estabelecer parcerias e trabalhar em grupo. Deste modo, Behrens alerta para a necessidade (2005b, p.82) *“das instituições de ensino modificarem os processos pedagógicos, que ainda neste momento histórico, instigam o trabalho individual, competitivo e mecanicista.”*

Com relação à isso é possível perceber na declaração de AE13 *“Esta maneira de aprendizado acredito que foi a melhor, tivemos que ter muito mais responsabilidade, pois estávamos interagindo com um paciente de verdade e não um boneco, tivemos que ter*

respeito, saber conversar, saber até que ponto chegar para o paciente não se emocionar demais, além de que, assim, aprendemos muito mais, pois é como será depois que sairmos da faculdade.” que a abordagem utilizada promoveu o respeito e a preocupação com o outro, com os seus sentimentos e emoções; possibilitou o desenvolvimento da responsabilidade perante o próximo e perante os próprios atos; ajudou os educandos a aprender a conviver e a criar relacionamentos harmônicos e solidários.

Quando o aluno AE13 diz “...*assim, aprendemos muito mais, pois é como será depois que sairmos da faculdade.*” retoma a visão já discutida de que a aprendizagem decorrente de interações com o campo social e profissional dos indivíduos, em situações similares àquelas em que os conhecimentos aprendidos serão necessários, é muito mais significativa.

Analisando a contribuição dos alunos, podemos sintetizar de forma geral que os educandos citaram como fatores relevantes da abordagem utilizada na disciplina de genética, a diversificação dos recursos pedagógicos e das tarefas e cenários de aprendizagem; a incorporação da realidade e do universo social e cultural como fonte de conhecimento; a interação com a comunidade do entorno da Universidade; o diálogo contínuo entre teoria e prática; a admissão da pesquisa como princípio educativo; a produção de conhecimentos, mediante o enfrentamento de problemas reais e abrangentes, a possibilidade de aprendizagem significativa de conteúdos; a promoção da capacidade de resolver problemas, de tomar iniciativas e de assumir responsabilidades; a assunção dos alunos como investigadores, agentes de sua própria aprendizagem; a realização freqüente de reflexões e debates, que permitiram a revisão individual e coletiva de conceitos; a fusão do profissional com o ser humano; a formação integral dos acadêmicos; o resgate do compromisso com o humano; o desenvolvimento da consciência ética e a formação de um quadro próprio de valores; maior valorização da vida; a potenciação das habilidades de relação inter-pessoal e das aprendizagens sociais; a promoção do trabalho em equipe e da cooperação entre os aprendizes; o caráter plural da prática educativa; o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender a aprender; a possibilidade de aprendizagem de conhecimentos realmente importantes para toda a vida e; finalmente, a promoção da aprendizagem em contextos similares àqueles em que os conhecimentos aprendidos precisarão ser recuperados, ou seja, a vida pessoal, social e profissional.

Pelas contribuições dos alunos podemos perceber que a prática pedagógica desenvolvida a partir da metodologia da aprendizagem baseada em problemas possibilitou a produção de conhecimentos significativos e o desenvolvimento de habilidades e competências

importantes não só para a atuação profissional, mas também para a vida pessoal dos alunos e para a convivência em sociedade.

Com certeza a vivência de processos educacionais fundamentados na abordagem progressista, na educação holística e no ensino com pesquisa prepara o indivíduo para que reconheça a interdependência dos processos individuais e coletivos; para o desenvolvimento das inteligências pessoais intra, inter e transpessoal e o desenvolvimento da intuição e da criatividade; para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; para agir com consciência, autonomia e responsabilidade; para compreender o valor inalienável da dignidade humana e da dignidade da vida no planeta; ou seja, para as exigências do século XXI.

Na perspectiva do paradigma da complexidade a prática pedagógica supera a função regulatória, a que o paradigma tradicional a havia relegado, e permite que a Universidade transforme-se novamente, em algo mais do que uma escola de capacitação profissional, num local onde a produção de conhecimentos esteja a serviço da libertação dos indivíduos, para que deixem de ser oprimidos pelas pressões exteriores, sociais, econômicas e culturais e, possam assumir-se como senhores do seu destino individual e coletivo.

5. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS NESTE PROCESSO

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino
se hace camino al andar,
Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se há de volver a pisar...
Antonio Machado

Assim como o caminhante do poeta, tracei o caminho ao andar, acreditando que na breve passagem da vida, cruzamos abrindo caminhos, construindo e abortando sonhos.

A trajetória deste trabalho foi se fazendo nos encontros com os alunos, que juntamente comigo, vivenciaram um processo educativo inovador, com a esperança de ressignificar o tempo presente e de delinear propósitos para o amanhã. Escolhi desenvolver minha investigação junto aos alunos, porque assim como com os nossos mestres, com eles se descortinam as maiores experiências de nossa vida, pelas quais percebemos as necessidades, as expectativas e os sentimentos de toda juventude.

Juventude esta que ficou cética e indiferente frente ao um ensino baseado na reprodução, na cópia, na repetição, na transmissão de conhecimentos fragmentados e descontextualizados, frente a um ensino que gera passividade, autoritarismo e dificuldade de expressão. Um ensino que não condiz com uma formação integrada. Estes jovens assumiram uma posição descrente e apática diante de muitos professores que já cansaram de não ser escutados, que deixaram de lutar, de discutir seus problemas, de perseguir seus objetivos, que deixaram de acreditar na educação.

Estes indivíduos, alunos e professores, deixaram de crer numa educação, que marcadamente pelas influências do paradigma newtoniano-cartesiano, assumiu um caráter controlador e regulatório, com pretensão de moldar os indivíduos, enquadrá-los na estrutura social, mediante a padronização, o conformismo e a alienação.

A educação na lógica do paradigma tradicional tornou-se um empecilho às energias transformadoras e emancipatórias, uma vez que se prestou à uma formação antagônica, àquela formação cultural dos sujeitos que legitima a importância do processo educacional. Quem sabe seja justamente por isso, que a concepção de educação venha passando ultimamente por uma série de transformações. Pois, hoje não consideramos a educação apenas como ferramenta de formação da consciência em si, como aperfeiçoamento da moral, nem como

instrumento para a mera adaptação social, puramente política. A educação, antes de qualquer coisa, concerne à formação cultural dos indivíduos, que éticos e políticos, assumem-se como sujeitos históricos, reflexivos e críticos, capazes de agir com autonomia e assegurar as transformações sociais almejadas. A concepção de educação que tende a prevalecer atualmente é a da educação emancipatória, que produz uma consciência verdadeira e permite a construção de uma sociedade efetivamente democrática e solidária.

No entanto, embora muito se tenha escrito sobre o que é preciso e necessário no campo educacional, não posso deixar de considerar, que na prática, o processo de transformação da educação, é no mínimo moroso. Talvez assim o considere, por ter nascido num período de mudanças profundas e extremamente velozes e fazer parte de uma geração ansiosa por inovações, ou talvez, esta lentidão seja real, assim como a vejo e, se justifique pela inflexibilidade que possuímos diante da necessidade de mudar radicalmente o pensamento. Pois não vemos as coisas tal como são, mas como nós somos e, o processo de transformação do que somos, da nossa subjetividade, da nossa percepção e das nossas atitudes, é lento. Libertar-se das amarras nunca é tarefa fácil.

Desta forma, é preciso enfatizar, que meu pensamento, também em processo de transformação, apresenta-se em algumas partes que compõe esta dissertação, escritas no início do curso de mestrado, um pouco mais limitado, do que o limitado pensamento que possuo agora, ao escrever este texto e, se me estendo nas considerações finais de forma alguma é porque dou ênfase ao produto e a conclusão, mas porque o caminhar foi muito significativo e permeado de muitas reflexões.

Foram muitas as marcas, muitas lições de vida, muitos alentos. Apesar de ter muitas vezes a sensação de que consegui mudar muito pouco, vou continuar repisando os caminhos da mudança, pois deve ser a certeza de que é preciso fazer alguma coisa, que nos impulsiona a comprar brigas por idéias e propostas, sem abrir mão das crenças já consolidadas. Ou talvez ainda a certeza de que toda semente lançada, de alguma forma sempre frutifica embora os resultados nem sempre sejam imediatos.

Vivemos em um país, que foi construído historicamente no trânsito de diferentes formas de subordinação aos interesses externos, a sociedade brasileira consolidou-se numa espécie de cultura marcada pelo elitismo, de uma estrutura social dividida em extremos e, a retrospectiva em torno do ensino mostra, que historicamente ele sempre esteve a serviço do fortalecimento da sociedade política e do seu modelo econômico.

As políticas educativas vêm sendo definidas por agências multilaterais como o BM (Banco Mundial) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que foram os

condutores do consenso de Washington para a Educação Brasileira, a partir da década de 1990, promovendo processos de descentralização e privatização, atuando ampla e sistematicamente em todos os níveis de ensino, com visível enfoque economicista, sem maiores preocupações com o desenvolvimento sustentável, igualitário e democrático.

Diante da conjuntura brasileira atual, é preciso acreditar no caráter cultural da educação, dando maior conotação interacionista ao ensino, transformando-o em instrumento de democratização e de autonomia universitária ao veicular o saber produzido nas instituições às necessidades populacionais. Neste momento são necessárias práticas educativas que ultrapassem a mera função regulatória e desenvolvam processos emancipatórios, constituindo importantes ferramentas de transformação social, pois os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com a mudança.

No entanto, embora as instituições de ensino tenham todas as condições e também competência para agir neste sentido, este posicionamento e esta atuação exigem vontade política, persistência e comprometimento. Pois fortalecer essa dinâmica universitária, dentro de um modelo neoliberal de desenvolvimento, e de uma tendência de globalização excludente é com certeza um desafio.

Hoje na chamada pós-modernidade em que os meios eletrônicos vão cada vez mais rapidamente absorvendo a tarefa de disseminação de conhecimentos, que antes era exclusiva das instituições de ensino, cresce a preocupação com os caminhos que deve tomar a universidade brasileira, com relação ao ensino, pesquisa e extensão. Agora é ainda mais importante que a universidade mantenha a sua missão de universalizar o conhecimento tanto pela difusão, quanto pela produção de novos conhecimentos.

Embora a universidade tenha compromisso com a preservação do saber da humanidade, é a geração de novos conhecimentos, vinculados à um projeto próprio de sociedade e não somente às demandas do mercado capitalista, que colocará a universidade na dianteira do processo de construção de uma nova sociedade, fundamentada nos princípios humanísticos, na democracia e na solidariedade social.

As políticas educacionais precisam traduzir currículos, que se caracterizem por ser um plano filosófico de ação, orientando as práticas educativas, levando em conta valores e crenças. Fazendo uma construção cultural, baseada no tipo de conhecimento desejado, na concepção de ser humano e no tipo de mundo que se quer construir. Esses aspectos devem nortear não só a coletividade acadêmica, em termos de preocupação política, mas a cada educador em particular.

A filosofia e os fins da educação devem oportunizar ao homem ser o sujeito de sua própria história, com capacidade de fazer análises reflexivas e de buscar sua auto-realização. As instituições devem caracterizar-se por um saber crítico, os educadores e educandos precisam aprender a ler nas entrelinhas dos discursos, das diretrizes e das políticas educacionais, para que não corram o risco da manipulação. Uma participação política ativa ao lado de uma teoria reflexiva e crítica podem prover forma e estrutura à educação como via de transformação social.

Para que a universidade possa manter-se na vanguarda do desenvolvimento, suas atividades devem ser concebidas, estreitamente vinculadas com as necessidades da sociedade organizada. Para não continuar a reboque das questões desenvolvimentistas a universidade precisa redimensionar sua política de atuação, tanto filosófica e pedagogicamente, quanto em termos administrativos e organizacionais, interagindo com outras instâncias decisórias, firmando parcerias, criando condições de qualificação da população, gerando conhecimentos acessíveis a todos e não apenas a uma elite cultural e econômica.

É importante que a universidade envolva os diferentes atores na definição dos conteúdos conceituais e específicos dos currículos, evitando que se pautem pela submissão aos valores e às demandas do mercado. É necessário e urgente que as universidades revisem aspectos da formação dos profissionais da saúde, que reescrevam o futuro do processo formativo frente a uma nova realidade, retratada nas transformações radicais que vem ocorrendo nas maneiras de ver, de pensar, de sentir, de conhecer, de produzir e de relacionar-se no contexto sócio-econômico e geopolítico que configura a sociedade contemporânea.

As instituições de ensino precisam instituir modificações nas teorias e nas práticas da formação profissional em saúde, assumindo como parâmetros os ditames humanísticos, éticos e comunitários. Estas reformas necessárias na educação dos cursos da área da saúde fazem parte de um processo mais geral que, além de incluir a formação e educação permanente, guarda estreitas relações com as transformações sociais vinculadas à estrutura demográfica e epidemiológica da população brasileira, às reformas educacionais do ensino superior, aos novos cenários tecnológicos e à reforma sanitária no Brasil.

As reformulações políticas, administrativas e organizacionais no setor de saúde brasileiro, trouxeram imensos desafios e urgência nas mudanças do processo de formação dos profissionais, que deve ser consonante com a realidade sanitária da população e as projeções de sua transformação e, principalmente, com as novas diretrizes e princípios do sistema único de saúde.

O desafio atual é assumir o paradigma holístico e direcionar o ensino na área da saúde para a produção de conhecimento; para a superação da dicotomia entre teoria e prática; para o desenvolvimento da consciência ética, dos valores morais, da autonomia, responsabilidade e criatividade e; para a humanização do cuidado, por meio da priorização do bem-estar e do respeito pelo homem como ser complexo que é.

Nesta perspectiva o docente de cursos da área da saúde precisa repensar sua prática pedagógica e buscar caminhos, que permitam a ele ensinar em seus alunos, futuros profissionais da saúde, a capacidade de aprender a aprender. Pois além de formar profissionais competentes, comprometidos com a humanização do cuidado, os educadores precisam antes formar cidadãos críticos, criativos, capazes de viver com autonomia, questionando e transformando a realidade, para a concretização de um mundo melhor.

Assim, com esta pesquisa, objetivando inovar a nossa prática pedagógica, primeiramente investigamos a influência dos paradigmas newtoniano-cartesiano e do paradigma da complexidade na abordagem do processo saúde-doença-cuidado e nas práticas de ensino, dentro do contexto histórico do ensino na área da saúde. Então, seguindo a orientação de Behrens (2005a) de que é possível a aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica, por meio de uma aliança entre os pressupostos da visão holística, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, tendo como suporte a utilização de tecnologias, propusemos uma metodologia inovadora, numa visão complexa, que alia estes referenciais, buscando a superação da fragmentação, da objetividade e da racionalidade fria, que permeiam os cursos da saúde no ensino superior, por meio de uma formação com foco nos valores éticos e na humanização do cuidado, priorizando a ação coletiva na busca da transformação das ações em saúde.

A metodologia da aprendizagem baseada em problemas adotada procurou ainda envolver os educandos no processo de aprendizagem como investigadores, capazes de socializar e discutir seus posicionamentos, manifestando suas idéias e expressando-se criticamente, adotando assim, uma postura política e um papel relevante na construção individual e coletiva de conhecimentos, com liberdade, responsabilidade e criatividade.

Neste sentido, a presente pesquisa se pautou na realização de uma prática pedagógica inovadora, assentada nos princípios do paradigma da complexidade, direcionada para o desenvolvimento humano. A prática pedagógica proposta, foi desenvolvida na disciplina de Genética, em razão da dificuldade de transposição dos conteúdos integrantes da ementa desta disciplina para a realidade da prática de Farmácia e Enfermagem. Os participantes da pesquisa constituíam as turmas do primeiro período de Farmácia e do quarto período de

Enfermagem. Os alunos do primeiro período de Farmácia, em sua maioria, eram egressos de escolas particulares de ensino médio, nas quais predominavam aulas expositivas com repasse de informações e uso de apostilas. Assim estes educandos afirmavam esperar uma experiência diferente no ensino superior, daquela que tiveram anteriormente e, por isso, foram escolhidos. Já os alunos integrantes do quarto período de Enfermagem, foram escolhidos porque, em sua maioria, estavam interessados na problemática da pesquisa, uma vez que vinham enfrentando problemas na prática profissional, em decorrência da discrepância entre os conteúdos priorizados na universidade e os conhecimentos realmente relevantes para a atuação profissional na realidade acadêmica, hospitalar e social; da conseqüente dificuldade de transpor os conhecimentos teóricos aprendidos na IES para os procedimentos práticos do trabalho profissional; da aumentada demanda de atendimento e seu reflexo no distanciamento, objetivação e desumanização do cuidado de enfermagem.

Como a problemática da pesquisa está na proposição de uma ação docente do professor universitário da área da saúde, optei pela pesquisa-ação, para que todos os indivíduos envolvidos no problema de pesquisa pudessem num âmbito democrático participar e agir efetivamente em busca da transformação da própria prática em questão.

A investigação-ação permitiu que professora e alunos numa perspectiva dialética, buscassem ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade pesquisada e, desta forma, foi ao encontro da necessidade de cientificar a prática educativa, a partir de princípios éticos, que visualizavam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática, sua participação crítica e a reconstrução de significados e a reestruturação de caminhos, durante todo o processo de pesquisa.

Este processo de investigação foi conduzido de forma que fosse possível extrair as perspectivas latentes e os significados atribuídos pelo grupo às ações e transformações geradas, por este, na prática pedagógica. Para tanto, em acordo com as premissas da metodologia qualitativa, realizei observações mais livres, permitindo que as categorias de interesse fossem surgindo progressivamente durante o processo de pesquisa e coleta de dados.

Utilizei um questionário para a coleta de dados, que continha algumas questões abertas sobre o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de ensino desenvolvidas na IES em que a pesquisa foi realizada, questões abertas sobre as influências das práticas de ensino sobre a visão atual do processo saúde-doença-cuidado dos profissionais da saúde e, questões abertas, cujas respostas nos permitiriam verificar a percepção dos participantes sobre a lógica que orientou a prática pedagógica realizada, bem como, sobre a real contribuição da metodologia utilizada na prática educativa para a promoção de uma aprendizagem

significativa, humanista, criativa, crítica e transformadora, preconizada pelas diretrizes do paradigma da complexidade.

A metodologia qualitativa de pesquisa-ação exigiu uma intervenção ao longo do processo metodológico. A metodologia da pesquisa demandou uma abordagem interpretativa de análise dos dados coletados e assim, optei pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (1995) e segui as regras da objetividade, produtividade, exclusividade, homogeneidade e da pertinência ao elencar as categorias de análise. Os significados captados nas respostas analisadas, tiveram a sua compreensão aprofundada na medida em que foram articulados com o contexto educativo, biopsicossocial, econômico e cultural dos participantes da pesquisa.

A partir desta análise qualitativa dos dados consegui avaliar como se constitui o processo de ensino/aprendizagem, as práticas pedagógicas e as estratégias e métodos de ensino dos cursos da área da saúde da instituição de Ensino Superior, para explicitar o contexto em que se realizou a pesquisa. E principalmente conseguimos compreender as mudanças geradas pelo grupo na prática educativa ao longo da pesquisa, assim como, levantar as contribuições da abordagem pedagógica utilizada para a formação dos profissionais da saúde em consonância com os paradigmas assistenciais atuais.

Analizando o conteúdo das respostas sobre o processo de ensino-aprendizagem na IES, pude perceber que embora não seja possível identificar claramente a orientação seguida pela maioria dos professores desta, uma vez que seus posicionamentos podem combinar diferentes aspectos de uma ou de outra linha, a maioria dos alunos entende que o eixo central do processo de ensino-aprendizagem nesta instituição é o ensino e vê os professores em sua maioria como transmissores de conteúdos, embora reconheçam o empenho, principalmente por parte dos professores, de estabelecer uma relação entre os conteúdos que precisam ser ensinados na IES e a realidade e, o esforço de manterem-se atualizados quanto aos métodos e técnicas de enfermagem e farmácia.

No entanto, de maneira geral para a maioria dos alunos o processo ensino-aprendizagem, de certa forma, ainda, possui enfoque tradicional e tecnicista, uma vez que está centrado no ensino, que por sua vez é baseado no treinamento de técnicas, na reprodução do conhecimento, e em monólogos de professores, que estabelecem uma relação vertical e unilateral com os alunos, sem estimular a participação, gerando o descontentamento dos alunos por ocuparem a posição de objetos.

Os alunos deixaram claro uma forte visão do exílio da IES, como local de apropriação de conhecimentos por meio da transmissão, revelando também a visão dicotômica entre teoria e prática, uma vez que consideraram a aprendizagem limitada a quatro

paredes, o que dificulta a união entre os conhecimentos aprendidos na IES - que é lugar só da teoria - e, a realidade vivida '*lá fora*' na comunidade, onde devem praticar o aprendido.

No que se refere às práticas pedagógicas realizadas nos cursos da área da saúde da IES em questão, pude inferir que nestas, a participação e a aprendizagem efetiva dos alunos no processo educacional é preocupação secundária. O professor ocupa o centro do processo de ensino, transferindo conhecimentos prontos, aos alunos objetos da aprendizagem.

Os alunos mencionam uma enorme divergência de métodos, mas ao avaliar as respostas de uma forma global percebeu-se que os professores enfatizam a aprendizagem de conteúdos e o treinamento de técnicas, que dispensados de questionamentos e destituídos de contexto, resultam na formação de profissionais especialistas em executar, sem que desenvolvam a autonomia e a consciência crítica e, adquiram habilidades para boas relações interpessoais, para resolver problemas, tomar decisões, investigar e aprender a aprender.

No entanto a análise das respostas referentes à questão das práticas educativas, permite-me dizer, que como o ensino de conteúdos e técnicas também é importante, os docentes preocupados apenas com a instrução, não são os piores exemplos de profissionais da educação citados. Os alunos citaram alguns docentes que cumprem apenas o horário e explicam as matérias de forma totalmente descontextualizada, docentes que adotam uma posição autoritária, sem respeito à individualidade dos alunos, destituindo de humanismo a relação professor-aluno e docentes que, muitas vezes adotam um comportamento desinteressado, tratando os alunos com impessoalidade e intolerância, ou seja, posicionamentos docentes totalmente incompatíveis com os objetivos de formação humana, importantes para cursos formadores de profissionais responsáveis pelo cuidado humano.

Os alunos alegaram que alguns professores continuam a dar 'aulas', fazendo os alunos perderem tempo copiando do quadro de giz, como se não houvesse tecnologia para a reprodução e disseminação de materiais didáticos. Segundo os depoimentos dos alunos há ainda aqueles docentes que repartem em assuntos os conteúdos disciplinares das suas fragmentadas disciplinas e fazem com que os alunos expliquem o conteúdo sem saber ao certo o que, por que e para que estão explicando aquilo e consideram que os demais colegas ainda deveriam aprender desta forma. E pior, os alunos trouxeram à baila, ainda, a atuação de professores que solicitam cotidianamente trabalhos acadêmicos, com o intuito de que estes substituam o seu trabalho como docente.

Este descaso por parte de alguns docentes, impede a IES como um todo de cumprir o seu papel como local de produção e socialização de conhecimentos. No entanto, embora para os alunos participantes da pesquisa a maioria dos docentes, não tenha uma concepção de

pesquisa como atividade cotidiana e princípio educativo, não promova a integração entre teoria e prática e, não esteja realmente preocupado com a formação humana além da simples instrução, os alunos reconhecem algumas iniciativas do corpo docente, consideradas por eles, relevantes para a aprendizagem dos conteúdos.

Estes alunos vêm alguns trabalhos acadêmicos, como complementares ao ensino proporcionado pelo professor; revelam um bom relacionamento professor-aluno com alguns docentes; citam algumas práticas de ensino, que integram o ensino com a pesquisa e, que promovem a construção do conhecimento; declaram a realização de práticas pedagógicas diversificadas e dialógicas, deixando clara a tentativa de alguns professores de modificar sua prática e promover, principalmente, por meio de discussões, a construção mais crítica do conhecimento.

Os educandos consideram importante a preparação de alguns docentes para lidar com as diferentes mídias, embora sejam muito críticos com relação àqueles, que fazem uso de tecnologias, trocando apenas as ferramentas, sem, no entanto, modificar o método - a transmissão - ou mudar os objetivos - o ensino de conteúdos. Se referem à algumas práticas pedagógicas baseadas principalmente na transmissão de conhecimentos, mas que em contrapartida exigem algum tipo de elaboração dos alunos, permitindo uma aquisição maior de conhecimentos. Outra menção positiva dos alunos é que, em algumas práticas de ensino, ocorre a integração teoria e prática, aproximando-os das atividades da profissão e tornando possível uma melhor preparação para a atuação profissional.

No que se refere mais especificamente às estratégias de ensino, alguns alunos consideraram importantes para a aprendizagem a memorização; a visualização por meio de desenhos, fotos e slides daquilo sobre o que está se falando; vídeos e apresentações em data-show que aumentam os canais de percepção e recepção das informações a serem apreendidas e; exercícios complementares à exposição do professor, que por processos associativos de aprendizagem, reforçam ou consolidam informações verbais literais e técnicas rotineiras.

Alguns alunos apontaram as discussões e as atividades em grupo como estratégias relevantes para a aprendizagem, principalmente, de habilidades sociais, para a aquisição e mudança de atitudes e para a assimilação pessoal das representações sociais e culturais. Outros alunos ressaltaram a importância de atividades e vivências em grupo, no sentido de que permitem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da cooperação e possibilitam aprender a trabalhar em equipe, de forma colaborativa. Os educandos também consideraram importantes para a aprendizagem as experiências, que os aproximam do objeto do conhecimento, mesmo aquelas realizadas em laboratório. Os estágios, caracterizados por

atividades práticas extra-classe, enquanto que, longe do ideal, permitem apenas a aplicação prática da teoria, constituem também vivências, que os alunos consideram relevantes para o estímulo da aprendizagem de atitudes e habilidades sociais, assim como, do desenvolvimento das capacidades necessárias à resolução de problemas.

Nas contribuições dos estudantes foram muitas vezes ressaltadas a importância de que professor dote de sentido os conteúdos e as atividades necessárias para a aprendizagem e mostre o valor que os conteúdos de aprendizagem possam ter para os alunos, cidadãos e futuros profissionais. Os conteúdos não podem ser abordados como uma necessidade estritamente curricular, isolados de sua verdadeira função e, portanto, os alunos consideram mais significativas para a aprendizagem aquelas práticas educativas, que partem de problemas da sua realidade existencial e demandam atividades de pesquisa e intervenção, práticas em que os ‘problemas escolares’ constituem uma ponte de mão dupla entre o conhecimento cotidiano e o científico.

Assim, os educandos consideraram relevante a metodologia da aprendizagem baseada em problemas utilizada na disciplina de genética, por possibilitar uma prática mais democrática, contextualizada e que incentivou a pesquisa, tornando-se mais significativa na medida em que estabeleceu conexões com o contexto de vida dos educandos e estimulou os próprios alunos a buscar novas informações, resignificando-as, discutindo com os colegas, estabelecendo comparações e, finalmente elaborando novos conhecimentos.

As práticas de ensino-aprendizagem que integram o ensino, a pesquisa e a extensão, foram apontadas, por grande parte dos alunos, como importantes estratégias para a aprendizagem significativa e relevante, uma vez que só há verdadeira apreensão da realidade ou do objeto de conhecimento, quando este é abordado de forma multidimensional, quando se parte da problematização do real, para a busca por conhecimentos novos, com significado pessoal e social e, por fim se atinge a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

De uma forma geral, é patente nas declarações dos alunos, que estes consideraram como melhor método de ensino, aquele desenvolvido na disciplina de genética, que integrou no âmbito do ensino, a pesquisa e a extensão. Pois, desta forma, a prática educativa foi socializada, permitindo a inter-relação teoria e prática, na medida em que proporcionou a reflexão da realidade contextual e estabeleceu um fluxo entre o conhecimento acadêmico e a efetiva participação da sociedade. O processo educativo nesta dinâmica promoveu a formação de sujeitos mais críticos e criativos, aptos para utilizar o conhecimento em diferentes condições e, assim, transformar sua própria realidade.

Quanto à atual abordagem do processo saúde-doença-cuidado pelos profissionais de saúde os alunos, principalmente do curso de farmácia, fazem alusão à realização de práticas de saúde com ênfase no processo curativo. Podemos perceber que embora os paradigmas assistenciais do SUS norteiem as práticas de saúde no sentido da atenção integral ao ser humano e da proteção à saúde como direito de cidadania, a adoção desses paradigmas pelos profissionais da saúde, não é tarefa fácil, pois demanda postura completamente diferente na assistência, tanto na organização e gerenciamento dos serviços quanto nos relacionamentos inter-pessoais dos profissionais dos diferentes setores, mas principalmente, no preparo dos profissionais para esta nova realidade.

Alguns alunos de enfermagem entendem que os profissionais da saúde, mais do que em outras épocas, estão abordando a prevenção das doenças e estão empenhados na realização da educação em saúde. Estes alunos crêem também que as campanhas de apelo popular podem efetivamente recrutar o apoio social para as práticas preventivas, e têm uma visão mais otimista sobre o futuro das práticas de saúde no país.

Considerando a abordagem do processo saúde-doença-cuidado, adotado na IES em que a presente pesquisa foi realizada, é possível perceber claramente que o discurso de formação dos enfermeiros, está mais voltado à prevenção e à integralidade da assistência, embora muitas vezes as práticas educativas nos cursos da saúde sejam norteadas por uma compreensão prioritariamente biomédica do processo saúde-doença, voltada para o cuidado terapêutico e os seus aspectos curativos, sem maiores considerações acerca da dimensão social e dos determinantes sócioeconômicos e culturais, possivelmente interferentes no bem-estar dos indivíduos e, portanto, responsáveis pelos processos de adoecimento.

Os acadêmicos de farmácia pautaram suas respostas na ênfase na cura e no tratamento de doenças, o que retrata que os cursos da área da saúde não possuem o mesmo direcionamento, uma vez que o foco dos profissionais farmacêuticos por muito tempo esteve ligado à crescente 'cultura da pílula' e aos ganhos financeiros dela provenientes.

Quanto às influências das práticas pedagógicas dos professores universitários sobre as práticas de saúde dos profissionais egressos, a maioria dos alunos referiu a crença na influência direta das práticas de ensino sobre a abordagem do processo saúde-doença-cuidado dos profissionais da saúde. E justamente por isso, na visão destes alunos, se os professores adotarem uma abordagem educativa mais humanista, que envolva a compreensão da pessoa dos alunos, a aceitação das diferenças, a liberdade de expressão dos sentimentos, a valorização das potencialidades dos sujeitos, o planejamento conjunto e coletivo das atividades, a participação ativa e interativa dos estudantes no processo de ensino-

aprendizagem, a motivação constante para a pesquisa, o estabelecimento de uma relação horizontal e de um ambiente educacional relativamente livre de pressões emocionais, podem influenciar positivamente o desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua formação humana.

É imprescindível refletir e intervir no processo educacional, não só objetivando a formação de profissionais tecnicamente aptos à trabalharem no setor de saúde, dotados de uma visão global do processo saúde-doença-cuidado e que levem em conta as características socioeconômicas e o perfil das populações alvo, mas fundamentalmente que sejam educados como cidadãos cientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais solidária e menos desigual, para que se possa efetivamente concretizar um sistema de saúde realmente democrático e participativo.

Assim, me propus a realizar uma prática pedagógica na disciplina de genética, que gerasse a relação dialógica entre professor e alunos; a análise crítica da realidade; a reflexão sobre a prática; a superação da dicotomia entre teoria e prática, por meio da união do ensino, da pesquisa e da extensão; a construção individual e coletiva de conhecimentos; a aquisição de habilidades que possibilitem a tomada de decisão consciente e a resolução de problemas; o incremento da criatividade e da autonomia; de maneira que pudesse promover o desenvolvimento humano, com foco no aprendizado de valores éticos e morais, na mudança de atitudes e na preservação da vida. Assim, utilizei a metodologia da aprendizagem baseada em problemas para permitir aos alunos o desenvolvimento de competências nos âmbitos social, interpessoal e profissional, que tornassem possível a sua atuação em realidades complexas.

Ao avaliar a verdadeira contribuição da prática educativa realizada durante a pesquisa-ação para a sua formação, no que diz respeito primeiramente à relação estabelecida entre a professora e os alunos, estes últimos foram unânimes em referir um relacionamento verdadeiramente dialógico, baseado no respeito e na amizade. Considerando que, segundo eles, tiveram liberdade no processo educativo, que é condição imprescindível para a construção dialética de um ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual o grupo tinha também responsabilidade sobre as atividades de ensino-aprendizagem.

A prática educativa foi conduzida de forma a contribuir para a ocorrência de processos reflexivos e dialógicos, nos quais como educadora promovi diversos processos interativos, que passaram constantemente por negociações e re-negociações, baseadas sempre no necessário respeito pelas concepções dos outros, de forma que se pudesse criar um ambiente de aprendizagem interativa, com incentivo ao trabalho em equipe, no qual imperasse o diálogo e a colaboração. Assim, medie a ressignificação dos conhecimentos prévios e a

construção individual e coletiva de novos conhecimentos, auxiliando os alunos na medida em que os escutava, conhecia os seus interesses, reconhecia as suas habilidades, as suas dificuldades e as suas formas de aprendizagem.

Quanto à superação da dicotomia entre teoria e prática todos os alunos tanto de enfermagem quanto de farmácia consideraram que a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, utilizada na disciplina de genética, permitiu maior aproximação entre teoria e prática. É possível perceber nas contribuições dos alunos a valorização por este método, que lhes permitiu ter uma visão mais abrangente do seu objeto de estudo, que possibilitou uma visão integral do ser humano e a aprendizagem de conhecimentos, que possuíam aplicabilidade prática, que eram importantes para a resolução de problemas reais e, que muitas vezes, não podiam ser encontrados na literatura, ou ainda, eram deixados de fora do currículo escolar.

Na prática pedagógica realizada, a aprendizagem se deu mediante processos de investigação destinados ao levantamento de problemas reais, que eram analisados e discutidos coletivamente e cujas soluções sempre foram alcançadas a partir da aquisição de subsídios teóricos e conhecimentos científicos, que fundamentaram a re-estruturação do conhecimento e deram suporte às intervenções na realidade e nos problemas por ela apresentados. Os alunos consideraram esta metodologia muito importante para a aprendizagem significativa, uma vez que possibilitou a construção social dos conhecimentos, a partir da interação com o objeto de estudo, do compartilhamento de informações com os colegas e a professora e, a partir da reflexão sobre as atividades de intervenção e sobre a própria prática profissional. Assim, como a prática educativa não foi conduzida sob um enfoque disciplinar limitado, buscou uma visão holística da realidade, fundamentada no diálogo entre as ciências, os alunos desenvolveram competências e conhecimentos globais e abrangentes.

Na visão dos alunos a prática educativa constituiu-se em um processo dinâmico, no qual o conhecimento foi construído a partir das necessidades concretas da realidade profissional e social e a teoria passou a ser admitida como orientadora de uma ação, que por sua vez permitiu mudar o existente. Na prática pedagógica realizada, houve completa diversificação das estratégias de aprendizagem, sendo que a problematização da situação do paciente desvelou a realidade e, os conhecimentos passaram a ser investigados de forma integrada, num processo interdisciplinar de construção e reconstrução e, de idas e vindas entre teoria e prática, situação em que, os alunos construíram o conhecimento com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com a cultura.

Assim, quando questionados sobre a produção individual e coletiva de conhecimentos na metodologia utilizada em genética todos os alunos tanto de enfermagem quanto de farmácia consideraram que a disciplina de genética oportunizou maior produção de conhecimento.

Na perspectiva metodológica utilizada, os alunos assumiram papel de autores da sua própria aprendizagem e, construíram com base na experiência e nas contribuições da ciência, um saber relevante, que responde às suas necessidades cotidianas ou profissionais e lhes confere autoridade e competência. Os alunos consideram ter construído mais e melhores conhecimentos justamente porque foram incitados a pesquisar, discutir coletivamente, trabalhar com o tema de pesquisa sob um enfoque global e, integrar conhecimentos de diversas disciplinas para que pudessem construir coletivamente um conhecimento mais holístico e complexo e, portanto, mais válido e relevante, para que pudessem elaborar propostas criativas e eficazes e intervir adequadamente na realidade.

O foco da prática pedagógica foi a construção do conhecimento, o aprender a aprender e o desenvolvimento integral do ser humano, assim a pesquisa e a extensão foram trazidas para o âmbito do ensino, integrando teoria e prática, para que se pudesse estimular a aprendizagem, não só de conceitos, mas de procedimentos e atitudes, que permitissem o incremento da capacidade decisória e da autonomia, assim como o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade dos educandos.

Os alunos referiram a exigência de grande responsabilidade no processo de pesquisa-ação e mencionaram que neste processo desenvolveram não só responsabilidade pessoal, como também social. Ao longo da pesquisa-ação os alunos desenvolveram um forte senso de coletividade, passaram a dar muito valor às atividades de aprendizagem que enfatizavam a colaboração, o trabalho em equipe, a união e o esforço coletivo. Os alunos declararam que a postura da professora de estimular a curiosidade, a criticidade, a participação, a expressão dos pontos de vista e a autoconfiança deles no desempenho das atividades conjuntamente planejadas, criou um ambiente de liberdade, de incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento da autonomia, da intuição e da criatividade.

Os alunos acreditam que a metodologia utilizada criando condições para a investigação, a avaliação crítica das informações, a reflexão, a reformulação de idéias, a produção e a comunicação do conhecimento, enfim, para a inovação, favoreceu o enfrentamento de situações novas, estimulou a flexibilidade de idéias e atitudes, demandou iniciativa, intuição e criatividade, exigiu autoria e, promoveu o desenvolvimento da autonomia.

Com a abordagem utilizada na pesquisa-ação conseguimos ainda, na visão dos alunos ultrapassar a concepção puramente instrumental da educação e humanizar as relações inter-pessoais, promovendo a convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos. Os alunos refletiram sobre o cuidado e a atuação profissional, sobre a necessidade de extrapolar o enfoque físico, biomédico, e revelaram a crença na possibilidade de uma assistência humanizada tornar as ações em saúde mais eficazes.

A noção de cuidado dos alunos foi ampliada com o desenvolvimento da pesquisa, embora os problemas físicos de saúde não tenham sido de forma alguma desconsiderados, passaram a ser entendidos como parte da concretude da vida, os pacientes começaram a ser vistos em sua totalidade, como pessoas, que têm história e fazem parte de uma família e de uma comunidade. Os alunos também passaram a se preocupar em conhecer melhor os pacientes, interagir com eles, com a intenção de promover hábitos saudáveis e preventivos no que se refere à saúde. O cuidado adquiriu significados maiores e mais humanizados e, passou a ocupar uma posição central nas ações em saúde dos alunos.

Podemos inferir, pela declaração da maioria dos alunos, que conseguimos realizar uma prática pedagógica, na qual as ações em saúde foram promovidas num enfoque humanizador e em conformidade com o princípio de integralidade do SUS. Mas vale ressaltar, que mesmo diante de todo o esforço no sentido da real humanização, ainda permanece nos discursos de alguns alunos, a concepção do desenvolvimento dos indivíduos para o mercado de trabalho. No entanto, acredito que na medida em que a prática educativa promoveu a visão da necessária realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, deu um passo à frente da visão tradicional, em que o homem está no mundo a serviço do progresso econômico.

Percebi também, que embora se tenha conseguido despertar nos alunos a valorização da humanização da consciência interior e das relações intersubjetivas, do agir de acordo com os valores éticos e morais, do respeito ao outro e as diferenças, da visão de si e do outro, como sujeitos autônomos, que fazem parte do todo, não consegui como esperava despertar totalmente a sensação de comunhão com os outros seres, com a Terra, enfim, com a totalidade.

Entretanto na análise global das contribuições da abordagem pedagógica utilizada para a formação dos cidadãos e futuros profissionais da saúde em consonância com o paradigma educacional emergente e o paradigma assistencial atual, foi possível inferir que dentro da perspectiva destes paradigmas a prática pedagógica foi capaz de superar a função regulatória, a que o paradigma tradicional a havia relegado, e pode constituir-se em

importante ferramenta para que a Instituição de Ensino Superior possa ultrapassar a visão tecnofuncionalista de capacitação profissional, para transformar-se novamente num local onde a produção de conhecimentos esteja a serviço da libertação dos indivíduos, para que deixem de ser oprimidos pelas pressões exteriores, sociais, econômicas e culturais e, possam assumir-se como senhores do seu destino individual e coletivo.

A universidade, por meio da articulação de suas funções, ensino, pesquisa e extensão, é capaz de estabelecer um novo paradigma, burilando melhor a relação entre universidade e sociedade, produzindo um novo conhecimento, que deixa de ser erudito, para ser compartilhado. A ação cidadã das universidades deve abranger processos comprometidos com a eliminação de distorções sociais, objetivando prioritariamente a transformação social, que implique em melhoria das condições de vida para a maioria da população. E, com relação a esse processo de pesquisa-ação realizado explicitou-se claramente que o ensino aliado à pesquisa e à extensão, é capaz de contribuir para a elaboração cultural, profissional e científica das comunidades, auxiliando a universidade no propósito de fazer cumprir seu compromisso social.

A prática pedagógica que articula o ensino, a pesquisa e a extensão, sem dúvida, oportuniza sobremaneira a inter-relação entre teoria e prática, proporcionando a reflexão da realidade contextual e estabelecendo um fluxo entre o conhecimento acadêmico e a efetiva participação da sociedade. A extensão, pelo seu contato mais direto com a comunidade, permite instituir prioridades de linhas ou áreas de pesquisa mais relevantes. A pesquisa, ao interpretar uma dada realidade, abre perspectivas, identifica variáveis e suas inter-relações, levantando dados a partir dos quais a extensão pode operar, criando formas mais eficientes de ensino.

Um processo educativo, que caminhe mediante a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, fomenta ações que propiciam a sensibilização da comunidade acadêmica às atividades de interesse social, garantindo assim, a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e possibilita que as relações estabelecidas entre a comunidade acadêmica e a sociedade promovam a transformação social, por meio da intervenção crítica.

No campo educacional, o exercício profissional é sempre um processo permanente de mudança, pois, constantemente o educador se depara com novas pessoas, novas experiências, novas informações, novos sentimentos, novos recursos, novas interações, novos pensamentos, novas realidades e, um novo contexto. Assim a competência profissional do

professor situa-se justamente em agir diferenciadamente em cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem.

O que é realmente importante é o comprometimento dos educadores em enfrentar essas mudanças permanentes de forma crítica, com abertura às inovações e, principalmente, com as concepções e finalidades do processo educacional, muito bem delineadas. Acredito que a prática educativa vivenciada, fundamentada na abordagem progressista, na visão holística e no ensino com pesquisa, caracteriza uma experiência de qualificação do Ensino Superior e torna possível resgatar a utopia, o sonho, o olhar para dentro de nós, da nossa prática pedagógica que, quando bem definida se faz apesar de tudo.

Tenho noção de que a aliança entre a abordagem progressista, a visão holística e o ensino com pesquisa, não é a única via possível e nem tenho a pretensão de que seja. No entanto, esta aliança permitiu a real transformação de minha prática pedagógica. Posso dizer com segurança, que a dinâmica vivenciada neste estudo, possibilitou a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e mais aptos a utilizarem os conhecimentos construídos em suas próprias situações de vida. Acrescento também, que a prática educativa desenvolvida constitui-se como importante processo emancipador, que não pode e não deve ser medido pela sua abrangência, mas sim pela profundidade e significado que teve para os sujeitos envolvidos.

As transformações realizadas na prática pedagógica são difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam de um tempo de maturação para poder produzir efeitos que podem ser múltiplos e heterogêneos. No entanto ao encerrar estas reflexões, devo registrar a firme convicção de que a ação desenvolvida produziu resultados, principalmente no sentido de apontar a vivência de possibilidades e direcionamentos mais emancipatórios na educação superior, especialmente, no que se refere ao seu movimento social.

Embora seja preciso ratificar o postulado de que não existe no mundo nenhum exemplo de sociedade que tenha superado o analfabetismo sem resolver as condições sociais geradoras do analfabeto e, que nem a educação é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu gostaria, nem tampouco serve apenas a perpetuação do *status quo*, como gostaria a ideologia dominante. É necessário dizer também, que embora a prática pedagógica realizada não tenha sido capaz de gerar no princípio grandes modificações sociais, ela demonstrou que mesmo realizada em uma única disciplina é possível mudar e com isso reforçou a sua importância enquanto prática educativa a serviço dos interesses da maior parte da sociedade.

É importante dizer também, que as idéias aqui expressas e defendidas não são novas, mas as ações realizadas não são comuns na prática; porque há sempre uma implicação profundamente dialética entre aquilo que dizemos acreditar e aquilo que acreditamos fazer. É preciso ficar bem claro, que é a população como um todo e não uma elite de iniciados quem precisa aprender os códigos instrumentais para a leitura de um mundo novo, pois é o salto educacional do conjunto da sociedade que determina as diferenças entre os países.

É importante trazer de volta a poesia do fazer universitário; hoje a linguagem é hermética, sem paixão, com medo do diálogo; os problemas apontados e largamente discutidos existem, e podem ser amenizados, mas falta dedicação, não aquela messiânica, mas a prática prazerosa de fazer pensar, de fazer crescer.

O tempo é fugidío, mas quando se persegue um rumo, os sonhos subvertem a realidade; assim, todas as iniciativas de promover o homem pela educação, são válidas e necessárias. Porque só ela é capaz de fazer crescer a esperança de viver com liberdade, de compartilhar a crença num amanhã onde o pão esteja ao alcance de todas as mãos, onde a vida seja de canto e paz.

Transitar nesta caminhada foi uma experiência gratificante e compensadora. A cada amanhecer, acreditava com mais profundidade nas transformações que podem ser gestadas por meio de um trabalho solidário, dialógico e participativo, onde as pessoas percebam a possibilidade de re-significar a sua vivência; onde podem resgatar a sua auto-estima, enfrentar suas carências e comprometer-se coletivamente na busca de soluções. Se atividades como esta, puderem dar sempre às pessoas a oportunidade de usarem suas próprias palavras e, se delas emergirem desafios capazes de mudar não só a realidade, mas os próprios homens, então terá valido a pena.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. e FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Brasília, 105-110. 2004
- ALMEIDA, M. C. P. **O saber da enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.** São Paulo (77): 53-61, maio, 1991.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARAÚJO, D.; MIRANDA, M. C. G. de; BRASIL, S. L. Formação de profissionais da saúde na perspectiva da integralidade. **Rev. Baiana de Saúde Pública**. v.31 Supl. 1, p. 20-31, jun, 2007.
- ARROYO, M. G **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001
- ARRUDA, M. e BOFF, L. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, J. A. C. **Políticas farmacêuticas: a serviço dos interesses da saúde?** Brasília: UNESCO, 2004. 264 p.
- BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde e doença: a quem serve o modelo biomédico? **Rev. Saúde e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 7-84, 2002.
- BATISTA, S. de S. BARREIRA, I. de A. Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa. **Rev. Brás. Enferm.**, v. 5, n. 59 (esp.) 411 - 6, 2006.
- BEHRENS, M. A. (Org.) e outros. **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Ed. Champagnat, 2003.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2005b.

BEHRENS, M. A. e GISI, M. L. (Org.) **Educação em enfermagem: novos olhares sobre o processo de formação**. Curitiba: Champagnat, 2006a.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petropolis: Vozes, 2006b.

BEHRENS, M. A. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos professores. In: ENS, R.T; VOSGERAU, D. S.R. e BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

BERBEL, N. A. N. (Org.) **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008

BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

BRANDÃO D. M. S. e CREMA, R. **O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística**. São Paulo: Summus, 1991.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Ed. UNESP/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUARQUE, C. **A Universidade numa Encruzilhada**. Brasília: UNESCO - Ministério da Educação do Brasil. Conferencia Nacional de Educação Superior. Junho - 2003.

CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Ed. 4ª Petrópolis: Vozes, 1991.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARDOSO, C. **A canção da inteireza: Uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación del professorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, A.C. **Associação Brasileira de Enfermagem (1926-1976)**.(org.) Brasília, 1972.

CARVALHO, S.R. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: vol.9, n.3, p. 669-678, jul/set. 2004

CASTRO, J. S. Universidade, suas origens medievais. In: TUBINO, M.J.G. e outros. **A Universidade Ontem e Hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984.

CORDONI JÚNIOR, L. e PAULUS JÚNIOR, A. Políticas Públicas de Saúde no Brasil. **Rev. Espaço para a Saúde**. Londrina, v.8, nº 1, p.13-19, dez. 2006

CORREIA, M.M. O desafio dos novos paradigmas da educação na formação humanizada do profissional enfermeiro. In: BEHRENS, M. A. e GISI, M. L. (Org.) **Educação em enfermagem: novos olhares sobre o processo de formação**. Curitiba: Champagnat, 2006a.

CORENSP (CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO). **História da Enfermagem**. <http://www.corensp.org.br/072005/ocorensp/historia/10.php>. 2005.

CRFRJ (CONSELHO REGIONAL DE FARMÁCIA DO RIO DE JANEIRO). História da Farmácia. **Rev. Riopharma**. ANO XVI, nº 76, p.4-2, março – abril, 2007.

CREMA, R. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. (In: WEIL, P.; D'ÁMBROSIO, U. e CREMA, R. **Rumo à nova Transdisciplinaridade**.) São Paulo: Summus, 1993.

CUNHA, M. I. da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma, Alencastro (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. da. Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Rev. Educação**. Porto Alegre: ano. XXVII n. 3 (54), p. 441-667, Set./Dez. 2004.

DELORS, J. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1999.

DEMO, P. **Saber Pensar**. Ed. 5ª São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Ed. 11ª Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. Ed. 3ª São Paulo: Atlas, 1995a.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Ed. 2ª Campinas: Papirus, 1995b.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento:** Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Participação é Conquista.** São Paulo: Cortez, 1993.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, Resolução CNE/CES 2/2002. Brasília: Diário Oficial da União, 2002

EDLER, F. C. **Boticas e Pharmacias:** uma historia ilustrada da farmácia no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

ENS, R. T.; EYNG, A. M. e GISI, M. L. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia. In: ENS, R.T; VOSGERAU, D. S.R. e BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes.** Curitiba: Champagnat, 2009.

FERGUSSON, M. **A conspiração aquariana.** Rio de Janeiro: Record, 1992.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 2002.

FERREIRA, N.S.C. e AGUIAR, M. A. da S. Gestão da Educação: impasses perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. Ed. 33ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 26ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, M. e outros. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.

GALLEGUILLLOS, T.G.B. e OLIVEIRA, M.A.C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev. Esc. Enf. USP.** v.35, n. 1,p. 80-7, mar. 2001.

- GAMBOA, S.S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa: UEPG. v.4, n. 1, p. 9-19, jan-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>
- GATTÁS, M. L. B. **Interdisciplinaridade: formação e ação na área da saúde**. Ribeirão Preto: Holos, 2006.
- GERMANO, R. M. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985
- HORTA, W. de A. **Processo de Enfermagem**. São Paulo: EPU, 1979.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São paulo: Cortez: 2002
- IMBERNÓN, F (org.) e outros. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Ed. 4ª. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LUCKESI, C. C.. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002.
- MELLO, G. N. **Políticas Públicas de Educação**. São Paulo: USP – Instituto de Estudos Avançados – Série Educação para a Cidadania, 1991.
- MILLER, J. A cultura Holística. In: **O currículo Holístico: revisão revisada e expandida**. Toronto: OISE Press, 1997
- MILLER, E.G. **Ensino e aprendizagem nas escolas médicas**. eTradução Maria Caldas de Oliveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Caminhos do direito à saúde no Brasil**. Série B. Textos básicos de saúde. Brasília, 2007.
- MIZUKAMI, M. da G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, J. M. Ensino aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2005.
- MORIN, E. **O Paradigma Perdido: a natureza humana**. 5ª Ed. Publicações Europa-América: 1973.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E; CIURAMA, E. R. e MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NOGUEIRA, R. P. Política de recursos humanos em saúde e a inserção dos trabalhadores de nível técnico: uma abordagem das necessidades. In: **Formação**. V.2, n. 5, Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

NICOLESCU, B. O Manifesto da Transdisciplinaridade. 3ª Ed. São Paulo: Triom, 2005.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem Transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

PAIXÃO, W. **História da enfermagem**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis, 1979.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

POZO, J. I. **A Solução de Problemas**. Aprender para resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestes**. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001

RANDON, M. A ciência face aos confins do conhecimento. In: BRANDÃO D. M. S. e CREMA, R. **O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística**. São Paulo: Summus, 1991.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, C. R. **Liberdade de Aprender em Nossa Década**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROGERS, C. R. **Liberdade para Aprender**. 5ª. Ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Ed. 4ª. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M.R. da C. **Profissão Farmacêutica no Brasil: história, ideologia e ensino**. Ribeirão Preto: Editora Holos, 2003.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p.619-634, set-dez. 2006.

SILVA, N.F. **A prática da enfermagem na Bahia**. Salvador: Gráfica Central, 1986.

SILVA, K.L.; SENA, R. R. A formação do enfermeiro: construindo a integralidade do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 59 n.4. jul-ago, 2006. p.488-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. Reflexos sobre o paradigma holístico e holismo em saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**. v.30, n.2, Ago. 1996, p.286-290.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TUBINO, M.J.G. e ARIENTI, H.L. Universidade: mudança e inovação. In: TUBINO, M.J.G. e outros. **A Universidade Ontem e Hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento: em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, E. (Org.) **Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

WALDOW, V. P. **Cuidado humano: o resgate necessário**. Ed. 3ª. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

WALDOW, V. R; LOPES, M. J. M; e MEYER, D. E. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WEIL, P. **A neurose do paraíso perdido: proposta para uma visão da existência**. Ed. 2ª. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

WEIL, P. Ondas à procura do mar. In: BRANDÃO D. M. S. e CREMA, R. **O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística**. São Paulo: Summus, 1991.

WEIL, P.; D'ÁMBRÓSIO, U. e CREMA, R. **Rumo à nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

YUS, R. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

- 1) Com relação ao processo de ensino e aprendizagem nesta Instituição de Ensino Superior, na sua visão, o conhecimento é construído socialmente pela interação entre professores, alunos e comunidade ou é em sua maioria decorrente da transmissão de informações?

- 2) Como são as práticas de ensino realizadas pela maioria dos professores do seu curso?

- 3) Quais estratégias e métodos utilizados pelos professores, que segundo a sua opinião, possibilitam melhor aprendizagem dos conteúdos e competências propostas para o seu curso?

- 4) A abordagem do processo saúde-doença-cuidado pelos profissionais da saúde, atualmente, é efetivamente voltada às políticas preventivas ou ainda persiste a ênfase no tratamento e cura das doenças? Considerando a sua resposta, até que ponto você acredita que isto seja influência da prática de ensino adotada pelos professores na formação acadêmica dos profissionais de saúde?

- 5) Estabelecendo um parâmetro entre as práticas de ensino tradicionais e a da disciplina de genética, você acredita que a metodologia utilizada nesta última estreitou a inter-relação entre a teoria e a prática e oportunizou maior produção de conhecimento individual e coletivo?

- 6) A relação da professora com a turma foi verdadeiramente dialógica, permitindo aos alunos a expressão de suas opiniões?

7) A metodologia utilizada na disciplina de Genética exigiu de você maior responsabilidade? E criatividade?

8) A abordagem utilizada na disciplina de genética proporcionou de fato uma formação humanizada e humanizadora, preocupada com a transformação das ações em saúde?

9) Em termos finais, na sua avaliação, o que a abordagem utilizada na disciplina de genética realmente oportunizou para a sua formação?

CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ADULTOS

Fui requisitado(a) para participar de um estudo de pesquisa nesta instituição. O título da pesquisa é “A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE COMO UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANIZADORA DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE.”. Compreendo que não existem riscos ou desconfortos previstos e não existem procedimentos alternativos disponíveis para este estudo. Estou ciente de que os resultados da pesquisa podem ser publicados, mas que meu nome ou identificação não serão revelados. Para manter a confidencialidade de meus registros o pesquisador usará códigos para os sujeitos e somente o pesquisador terá acesso aos nomes e respectivos códigos. Qualquer dúvida em relação à pesquisa ou à minha participação, antes ou depois de meu consentimento, serão respondidas pelo pesquisador responsável. Em caso de contusão, se tiver dúvidas sobre meus direitos como um sujeito/participante nesta pesquisa, ou se sentir que fui colocado em risco, posso contatar o Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-PR.

Declaro que li todas as informações acima. Recebi explicações sobre a natureza, demanda, riscos e benefícios do projeto. Assumo conscientemente os riscos envolvidos e compreendo que posso retirar meu consentimento e interromper minha participação a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar esta carta de consentimento, não estou desistindo de quaisquer reivindicações legais, direitos ou medicamentos. Uma cópia desta carta me será dada.

Assinatura do sujeito

Palmas, / / .

Nome completo por extenso:

RG:

Certifico que expliquei ao indivíduo acima a natureza e o propósito, os benefícios potenciais e possíveis riscos associados com a participação neste estudo, respondi todas as questões que foram levantadas e testemunhei a assinatura acima. Estes elementos de consentimento informado estão de acordo com a garantia dada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-PR para proteger os direitos dos sujeitos humanos. Forneci ao participante/sujeito uma cópia deste documento de consentimento assinado.

Assinatura do investigador

Palmas, / /

Nome completo por extenso: Débora Raquel Mergen Lima Reis