

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA MARIA FORTE RAULI

**MATRIZES EMERGENTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO
CONTEMPORÂNEO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE**

CURITIBA

2009

PATRICIA MARIA FORTE RAULI

**MATRIZES EMERGENTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO
CONTEMPORÂNEO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE**

**Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.**

**Orientador:
Prof. Dr. Ricardo Tescarolo**

CURITIBA

2009

PATRICIA MARIA FORTE RAULI

**MATRIZES EMERGENTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO
CONTEMPORÂNEO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA ÁREA DA SAÚDE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em
Educação, ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Pontifícia Universidade
Católica do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

PROF. DR. RICARDO TESCAROLO
ORIENTADOR – PUCPR

PROF.^A DR.^A EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO
MEMBRO INTERNO - PUCPR

PROF. DR. CLAUDIO SAIANI
MEMBRO EXTERNO - PUC

CURITIBA, 29 DE OUTUBRO DE 2009

Dedico esse trabalho aos educadores, professores, artistas, filósofos, poetas, cientistas e profissionais da saúde que, de alguma forma, emprestam sua inteligência, sensibilidade e trabalho para a construção da dignidade humana e da harmonia planetária.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me dar o *todo*.

Aos meus pais, por me darem a *vida* e, também, minhas irmãs *Ety Cristina* e *Tatiana*.

À vida, por me dar o *perfume* dos jasmins e as *macieiras em flor*.

À paixão, por me dar meu amado marido *Luciano*.

Ao amor, por me dar meus filhos *Pedro* e *Anna Flora*.

Aos amigos, por me darem *pertencimento*.

Ao Complexo Pequeno Príncipe, por me dar sentido para *lutar* e *trabalhar*.

Aos mestres de toda a minha vida, por me darem *perguntas* e *livros*.

Às perguntas por me levarem ao *mestrado* e ao *meu orientador*.

Ao Professor Ricardo Tescarolo que, com sabedoria, ternura e paciência, me orientou em direção ao *todo*.

Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves (in A Alegria de ensinar 2000)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a investigação do universo da formação e da prática dos professores dos cursos superiores da área da saúde, visando oferecer subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que possam colaborar para uma prática docente transformadora e emancipatória. Para tanto, inicia apresentando a trajetória do pensamento ocidental, da antiguidade clássica à pós-modernidade, trazendo uma reflexão sobre a evolução da ciência e do conhecimento e suas implicações na educação e na Pedagogia. Partindo de uma análise crítica a respeito da transposição das abordagens utilizadas pelas ciências físicas e naturalistas ao estudo dos fenômenos humanos e sociais, o trabalho procura justificar a necessidade de novas concepções teóricas e metodológicas que considerem o caráter complexo e interdependente dos fenômenos humanos, sociais e planetários. A metodologia utilizada para a investigação foi de caráter qualitativo, num universo de 12 sujeitos, professores de cursos de graduação da área da saúde de uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba. Para a coleta dos dados foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada, aliada à observação participante e leitura de documentos institucionais. A análise dos dados conjugou os princípios da análise de conteúdo e mapeamento cognitivo, à luz da hermenêutica da escuta. Tal associação possibilitou a organização e sistematização das informações, bem como sua desconstrução, reinterpretação e re-significação, que, aliadas à imersão no referencial teórico, permitiram uma nova compreensão a respeito da realidade investigada. Esse referencial contemplou as obras de Tarnas, Tardif, Arroyo, Tescarolo, Gadamer, Vattimo, Freire, Boff, Nicolescu, O'Sullivan entre outros. A verificação de que os professores estão comprometidos com a busca de novos saberes, e que já experimentam uma prática inovadora, aponta para a não comprovação da hipótese levantada no início da pesquisa, que considerava a possibilidade de uma prática reprodutora do modelo bancário de educação. Os resultados indicam a necessidade de incorporação de programas de formação continuada, voltados ao desenvolvimento de saberes de ordem didático-pedagógica e educacional, no interior das próprias instituições de ensino. A busca de uma nova formação, comprometida com os avanços necessários à superação do modelo positivista- cartesiano, predominante tanto na educação em saúde, quanto nas práticas resultantes dessa concepção, exige uma nova reflexão. Considerando que o objetivo maior de qualquer ciência ou teoria deveria ser o da busca da felicidade e dignidade humana, em harmonia com os demais seres da comunidade biótica e planetária, essa reflexão precisa, necessariamente, resgatar o sentimento de pertencimento ao Outro, à Terra e ao Cosmo, reinventando novos sentidos para a ética, o cuidado e a solidariedade.

Palavras-chave: Educação superior. Pedagogia. Formação de Professores. Hermenêutica. Complexidade.

ABSTRACT

This work presents as its object of investigation the universe of the professional education of higher education teachers in medical courses, intending to produce knowledge about the organization of continuous training programs that could collaborate to a transforming and emancipatory teaching action. It begins describing the western knowledge course through human history, from the ancient classical philosophy to postmodernity thinking, analyzing the evolution of science and knowledge, and its implications on Education and Pedagogy. Based upon a critical analysis related to the transposition of the mentioned approaches used by Physics and Natural Sciences in studying the human and social sciences, this work tries to justify the need of new theoretical and methodological conceptions that consider the complexity and interdependent nature of human, social, and planetary phenomena. The methodology used in this investigation is qualitative, comprehending 12 individuals, working as teachers in medical courses in a higher education institution in Curitiba, PR (Brazil). It was employed the 'semi-structured interview technique', combined with participant observation and institutional document review. The data analysis, conjugated with the principles of the subject matter and cognitive mapping, was oriented by *'the hermeneutical of listening'*. This association permitted the organization and systematization of the collected data, as well as its deconstruction, reinterpretation, and redefinition, allied to the 'social immersion' technique, providing a new understanding to the reality investigated. The references comprised the works of Tarnas, Tardif, Arroyo, Tescarolo, Gadamer, Vattimo, Freire, Boff, Nicolescu, and O'Sullivan, among others. The confirmation that the teachers are committed to the investigation of a new pedagogical knowledge and that they actually have a new teaching practice, demonstrates that the hypothesis considered at the beginning of the research — the possibility of a reproductive teaching practice based on a "bank-style education" — was not confirmed. On the other side, the results indicate the need of organized and permanent professional education for teachers, aiming at the development of *theoretical-methodological* teaching capacities inside the very school institutions. The search for new professional skills and pedagogical knowledge, *committed to the necessary progress to surpass the paradigmatical cartesian positivism, yet prevailing in education for health care professionals, as well as in the practice resulting from that conception, requires new studies and researches. Considering that the main aim of any science or theory should be the search for human happiness and dignity, in harmony with the other beings of the biotic and planetary community, this work needs, necessarily, to renew the feeling of human pertaining to an Other, to the Earth, and to the Cosmos, inventing new comprehensions to ethics, to taking care of each other, to solidarity.*

Keywords: *Higher education. Pedagogy. Teacher education. Hermeneutics. Complexity.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Técnicas de mapeamento da cartografia cognitiva	124
Quadro 2- Sobre a escolha da graduação e da área da saúde.....	211
Quadro 3- Sobre o ingresso na carreira docente	213
Quadro 4– Sobre a formação para a docência.....	216
Quadro 5– Sobre ser professor	220
Quadro 6: Sobre as angústias relacionadas à profissão	223
Quadro 7- Sobre a educação continuada.....	226
Quadro 8- Sobre as mudanças na graduação.....	232
Quadro 9- Sobre o planejamento do ensino.....	236
Quadro 10- Sobre as metodologias de ensino	240
Quadro 11: Sobre e avaliação da aprendizagem	243
Quadro12: Sobre a transdisciplinaridade	247
Quadro 13: Sobre a crise planetária.....	249
Quadro 14: Sobre aspectos importantes na formação atual e futura	253

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa conceitual sobre a escolha da graduação e da área da saúde	133
Figura 2 - Mapa conceitual sobre o ingresso na carreira docente	136
Figura 3 - Mapa Conceitual sobre a formação para a docência	140
Figura 4 - Mapa Conceitual sobre ser professor	145
Figura 5 - Mapa Conceitual sobre as angústias relacionadas à profissão	148
Figura 6 - Mapa Conceitual sobre como os professores vêm realizando a educação continuada	151
Figura 7 - Mapa conceitual sobre assuntos de interesse na educação continuada	155
Figura 8 - Mapa conceitual sobre as mudanças na graduação	158
Figura 9 - Mapa Conceitual sobre o planejamento do ensino	163
Figura 10 - Mapa conceitual sobre as metodologias de ensino.....	168
Figura 11 - Mapa conceitual sobre a avaliação da aprendizagem	173
Figura 12 - Mapa Conceitual sobre a transdisciplinaridade.....	176
Figura 13 - Mapa Conceitual sobre a crise planetária	178
Figura 14 - Mapa Conceitual sobre aspectos importantes na formação atual e futura	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	- Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
Cmap Tools	- Software cliente-servidor
CNTE	- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico de Curso
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SUS	- Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	18
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Objetivos específicos	20
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2 A TRAJETÓRIA DO PENSAMENTO OCIDENTAL	22
2.1 DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA AO INÍCIO DA ERA MODERNA	22
2.2 A EMERGÊNCIA HISTÓRICA DA MODERNIDADE	25
2.3 A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO ALÉM DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	29
2.4 AS ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS NA EDUCAÇÃO	31
2.5 ABORDAGENS INTERPRETATIVAS EM EDUCAÇÃO: A HERMENÊUTICA, A ESCUTA E O DIÁLOGO	35
3 EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA	42
3.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE	46
4 DOCÊNCIA, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
4.1 OFÍCIO DE MESTRE E OS SABERES DOCENTES	51
4.2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES	57
4.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO, CURRÍCULO, METODOLOGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO	59
5 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E MARCOS LEGAIS	69
5.1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	78
5.2 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ÁREA DA SAÚDE	83
6 MATRIZES EMERGENTES DO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO: PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS PARA A SAÚDE, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	92
6.1 OS ABALOS NAS MATRIZES CLÁSSICAS E MODERNAS DO PENSAMENTO	93
6.2 A EMERGÊNCIA DE NOVAS MATRIZES CONCEITUAIS	96

6.3 VISÃO SISTÊMICA, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: NOVOS CAMINHOS PARA A SAÚDE, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	100
6.4 POR UMA PEDAGOGIA DO EQUILÍBRIO E DO CUIDADO	105
7 PERCURSO METODOLÓGICO	109
7.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	109
7.1.1 Aplicação	111
7.2 SOBRE O ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO.....	113
7.2.1 Aplicação	115
7.3 SOBRE O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	115
7.4 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	117
7.4.1 Observação Participante	117
7.4.2 Leitura de Documento.....	118
7.4.3 Entrevista Semi-estruturada.....	118
7.5 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	120
7.5.1 Análise de Conteúdo.....	121
7.5.2 Mapa Conceitual.....	122
7.5.3 Hermenêutica da Escuta.....	128
7.5.4 Aplicação	130
7.6 SOBRE OS ASPECTOS ÉTICOS.....	131
8 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	132
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS	186
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	204
APÊNDICE A – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES.....	205
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES.....	207
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA.....	210
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	258

1 INTRODUÇÃO

*Onde está a sabedoria
que perdemos no
conhecimento?*

T. S. Eliot

O encerramento do século XX e a crise que acompanha a entrada no novo milênio exigem uma reflexão aprofundada acerca dos caminhos percorridos pela humanidade, bem como a respeito dos desafios que se impõem à sociedade contemporânea e à educação.

É inegável o reconhecimento de que o desenvolvimento científico e tecnológico, alcançado durante os últimos séculos, propiciou aos seres humanos uma série de descobertas e avanços de ordem técnica e material. Entretanto, as disparidades sociais existentes entre países do primeiro e terceiro mundo, as agressões ambientais que assolam o planeta, aliadas ao extermínio da vida de milhares pessoas afligidas pela fome, guerras e doenças, levam a considerar o inquietante questionamento: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?” (ELIOT apud MORIN, 2004, p.17).

A constatação de que as conquistas da ciência estão restritas a um percentual muito pequeno da população, bem como colocam em risco a integridade do planeta, demonstra a fragilidade do modelo de racionalidade cientificista e positivista que serviu de sustentáculo ao desenvolvimento da modernidade.

Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar o papel da educação e suas possíveis colaborações na busca de uma nova cosmovisão, ancorada na ética, na solidariedade e no compromisso com o bem-estar coletivo e com a harmonia planetária. Por isso importa construir um novo *ethos*, que permita uma nova “convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações” (BOFF, 1999, p. 27).

Tal perspectiva está refletida no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quando afirma que “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade na sua

construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social” (DELORS, 1999, p.11). Ou ainda, nas reflexões de Tescarolo e Darós (2007, p.139) quando constataam que “é importante e urgente que a escola desenvolva valores que dignifiquem a vida e se sustentem em uma ética de dimensões planetárias”.

Assim, o desafio de repensar a escola e a educação supõe a revisão das matrizes conceituais que embasam o pensamento contemporâneo, bem como as raízes epistemológicas sob as quais se assenta o processo humano de busca pela verdade.

De acordo com Capra (1997, p.49), a visão do mundo e os sistemas de valores que estão na base da cultura ocidental foram formulados entre os séculos XVI e XVII, quando a concepção de um universo “orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção de mundo como se ele fosse uma máquina”.

Na medida em que este modelo propunha a divisão entre o domínio da mente (*ego cogitans*) e o domínio da matéria (*res extensa*), o conhecimento foi dividido e com ele foram perdidas as conexões entre razão e emoção, corpo e alma, ciência e fé, partes e todo, entre outras, o que culminou na fragmentação dos próprios seres humanos e em seu afastamento das dimensões sagradas e cósmicas de sua existência.

No transcorrer dos séculos XVIII e XIX os pressupostos vigentes no pensamento newtoniano-cartesiano extrapolam o universo das ciências exatas e passam a dominar as ciências sociais e humanas, influenciando profundamente a educação. Behrens (2005, p.21) ressalta que, no século XIX, a universidade se reorganiza e, a partir da influência positivista, “passa a credenciar como legítimo o conhecimento científico, comprovável, racional e objetivo”, constituindo os alicerces das abordagens pedagógicas presentes na educação brasileira durante o século XX.

Nesse contexto, a educação reproduzirá as premissas do modelo cartesiano vigente. Em tal acepção, o conhecimento, aceito como verdade única e imutável, será dividido em parcelas, disciplinas e matérias desconectadas. O professor terá como tarefa a transmissão absoluta do conhecimento, cabendo ao aluno o papel de simples receptor de algo pronto e acabado, constituindo, assim, o que Paulo Freire (1980) denomina de “concepção bancária” da educação.

Conforme tal perspectiva, a prática pedagógica e a ação docente assumem como principal objetivo a reprodução do conhecimento, propondo estratégias e modelos educativos voltados prioritariamente ao individualismo, à memorização e à

disciplina, constituindo uma educação acrítica, reprodutora e descontextualizada da realidade social e planetária mais ampla.

Na área da saúde, as premissas cartesianas levaram ao entendimento do corpo humano como uma máquina que poderia ser analisada em termos de suas peças. Decorrente dessa concepção, a doença passou a ser vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos e o papel do médico (e profissionais afins) seria o de consertar o “mecanismo enguiçado”, negligenciando os aspectos psicológicos, sociais e ambientais da doença (CAPRA, 1997).

Essas acepções, incorporadas ao modelo “flexneriano” de ensino adotado ao longo do século XX, levaram a reprodução de uma prática hospitalocêntrica, hiperespecializada e fragmentada, nas quais as dimensões sensíveis e humanas do cuidar são totalmente desconsideradas. Tal modelo, moldado no início do século passado, a partir de um relatório encomendado pela American Medical Association, preconizava “o estudo das doenças, não a assistência aos enfermos”, imprimindo à ciência um caráter extremamente reducionista, dissociando-a de aspectos sociais mais amplos (ibidem, p. 151-153).

Entretanto, nas últimas décadas, pensadores de todo o planeta têm trazido contribuições significativas para a busca de uma educação voltada aos processos de emancipação humana e superação dos limites impostos por aquela forma de pensar o mundo e fazer ciência.

O conceito de superação merece destaque. Superação significa que não se nega a contribuição que a concepção cartesiana deu ao pensamento humano e à ciência, aliás, decisiva para o desenvolvimento da humanidade nessas áreas. Não obstante, nega veementemente a perspectiva de que essa visão seja absoluta e definitiva, como prevaleceu até hoje. Superar essa visão cartesiana tem, portanto, o sentido de negar o que não é mais pertinente e consistente, mas admitir o que ainda prevalece como conhecimento justificado.

Mais do que realizar uma crítica, as reflexões emergentes caminham no sentido de entender a complexidade dos fenômenos e da realidade. Conforme aponta Moraes (1998, p.30), “Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude”.

Não obstante, a idéia que decorre da busca por um pensamento abrangente não propõe a substituição de pensamento linear-cartesiano/binário pelo pensamento

sistêmico. A tarefa do pensamento complexo caminha no sentido de religar esse conjunto de saberes, para que “ambos entrem numa interação mutuamente fertilizadora” (MARIOTTI, 2007, p.10).

Na educação, a busca por processos pedagógicos transformadores vem apontando para uma revisão do ensino tradicional em direção a aprendizagens significativas em que a simples transmissão de conhecimento seja substituída por processos de construção, interação e integração do conhecimento. “A aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação para vida” (BEHRENS, 2006, p.14).

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa tem como objetivo investigar o universo da formação e da prática dos professores dos cursos superiores da área da saúde, visando oferecer subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que possam colaborar para uma prática docente transformadora e emancipatória.

Considera a hipótese de que a atual prática dos professores, enquanto reflexo da ciência e da sociedade na qual é produzida, possa estar assentada no modelo bancário de educação, constituído por disciplinas desintegradas e desarticuladas da realidade, contribuindo para a manutenção de uma concepção mecanicista e reducionista do conhecimento e das ciências.

O desejo de investigar a temática proposta advém da vivência profissional da pesquisadora, professora em cursos de graduação na área da saúde, aliada a uma utopia “esperançosa”, que acredita profundamente na vocação humana para a solidariedade, compaixão e ética.

Partindo da problematização, da reflexão e da análise da prática pedagógica dos professores que atuam em cursos da área de saúde, a pesquisa se justifica pelo pressuposto de que a tomada de consciência da ação pedagógica seja um fator fundamental para a superação do paradigma positivista tradicional, e para a efetivação de uma educação transformadora, além de contribuir para a confirmação do próprio professor enquanto sujeito participante e construtor da história.

Parte do princípio de que os professores, tal como alerta Tardif (2002, p.230), não podem ser considerados técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outro, tampouco reduzidos a agentes determinados por mecanismos sociais. O professor “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua

prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade”.

Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino assume o dever de registrar o ponto de vista dos professores, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação pedagógica cotidiana. Deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. Aqui, concordando ainda com Tardif, se confirma a idéia de pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas *para* o ensino e *com* os professores (ibidem).

A investigação científica, portanto, deve contribuir para o embasamento teórico-metodológico dos processos de formação e educação continuada de professores e profissionais da área da saúde, bem como para a ressignificação das práticas vigentes, no sentido de cooperar para os avanços necessários à superação da crise que atinge a humanidade.

Justifica-se, ainda, pela crença de que os seres humanos poderão, através de uma educação transformadora, embasada na concepção complexa da vida, avançar no processo de transformação do *conhecimento* em *sabedoria*.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A delimitação do problema se deu a partir da vivência da pesquisadora na área da educação, ligada ao contexto da saúde. Essa vivência inicia na década de oitenta, durante o curso de Graduação em Psicologia, ocasião em que teve a oportunidade de trabalhar como estagiária em um hospital pediátrico de grande porte da cidade de Curitiba, estendendo-se aos dias atuais, através da função de gestora da unidade de ensino superior do mesmo Complexo Hospitalar.

O convívio diário, ao longo de mais de vinte anos, com profissionais da saúde, pacientes, familiares, professores e alunos, possibilitou uma reflexão crítica a respeito do ensino e das práticas em saúde, bem como sobre os impactos das mesmas nos usuários desses serviços. Tais experiências levaram à constatação da

urgente necessidade de mudanças no âmbito da formação profissional, de maneira a atender as exigências pela excelência técnica e científica, mas, principalmente, humana.

A constatação de que mudanças são necessárias, apontadas pela vivência pessoal, pelos movimentos sociais, pelas políticas públicas disseminadas a partir da década de 90, e, também, através de movimentos ocorridos no interior da própria universidade, implica uma reflexão coletiva no sentido de se buscar as origens de uma formação que privilegia a objetividade e a técnica.

Tal formação, focada na doença, na hiper-especialização, na divisão do corpo humano em partes desconexas, na concepção de saúde como simples ausência de doença, enfim no modelo cartesiano que incitou a divisão entre razão e emoção, corpo e alma, partes e todo, parece permanecer impregnada quer nos currículos, quer nas metodologias utilizadas no ensino, quer nas próprias concepções de saúde.

O avanço no plano conceitual, que passa a definir a saúde como “o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doença” (SCLIAR, 2007), bem como o surgimento de novos paradigmas na educação, que apontam para a complexidade dos fenômenos e para a busca de uma educação comprometida com os anseios humanitários, numa perspectiva ética, justa e sustentável, aponta para o seguinte problema:

Que concepções pedagógicas se manifestam na prática dos professores dos cursos superiores da área de saúde e em que medida elas refletem a necessária e urgente superação em direção a uma prática educativa emancipatória?

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo geral

Investigar criticamente a formação e a prática dos professores dos cursos superiores da área da saúde, visando oferecer subsídios para a elaboração de

programas de formação continuada que possam colaborar para uma prática docente emancipatória.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Investigar a formação pedagógica dos professores da área da saúde e promover análise crítica sobre a mesma;
- b) Caracterizar as concepções de educação presentes no grupo pesquisado;
- c) Identificar as estratégias e metodologias de ensino utilizadas por estes professores em sala de aula;
- d) Investigar as estratégias utilizadas pelo professor no que se refere ao planejamento, execução e avaliação de suas atividades.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação é constituída por nove capítulos, ao longo dos quais se procura estabelecer as conexões entre os objetivos propostos pela pesquisa, o referencial teórico adotado e os resultados da investigação realizada com os professores, de forma a apontar caminhos para a elaboração de programas de educação continuada na esfera da docência superior.

No primeiro capítulo apresenta-se a contextualização da temática investigada, sua problematização, bem como os objetivos gerais e específicos utilizados como norteadores do processo de pesquisa.

O segundo capítulo tem como objetivo percorrer a trajetória do pensamento ocidental, da antiguidade clássica à modernidade, visando compreender os pressupostos teóricos e metodológicos constituintes da visão moderna de mundo e seus impactos sobre a epistemologia e as ciências sociais e humanas.

No terceiro capítulo introduz-se a temática da Pedagogia, buscando demonstrar suas especificidades em relação às demais ciências e a própria educação, para em seguida, considerar os impactos da modernidade nas práticas pedagógicas.

O quarto capítulo se refere à docência enquanto ofício, arte e profissão, bem como aponta as multiplicidades de aspectos relacionados aos saberes docentes, fazendo uma reflexão a respeito da formação de professores, considerando a importância dos saberes didáticos, bem como a perspectiva dos professores como sujeitos de conhecimento.

No quinto capítulo revisita-se a história da educação superior no Brasil, da chegada dos jesuítas ao século XX, para, em seguida, adentrar nas especificidades da docência no ensino superior e no âmbito da saúde.

O sexto capítulo apresenta as matrizes emergentes do pensamento contemporâneo, com ênfase na visão sistêmica e no pensamento complexo, apontando perspectivas de transformação para a saúde, a educação e a formação de professores, tomando como pressuposto as premissas da Pedagogia do Equilíbrio, da ética e do cuidado.

O sétimo capítulo destina-se a descrição do percurso metodológico, incluindo a justificativa para a escolha da abordagem qualitativa, passando pela descrição de todas as etapas metodológicas, da coleta dos dados ao processo de análise e discussão.

No oitavo capítulo apresentam-se os resultados e análise da investigação, discutindo os achados à luz do referencial teórico adotado.

No nono, e último capítulo, são tecidas considerações finais, indicando diretrizes orientadoras a serem contempladas nos processos de formação inicial e continuada de professores, visando contribuir para a concretização de uma educação transformadora e emancipatória.

2 A TRAJETÓRIA DO PENSAMENTO OCIDENTAL

*Convicções são inimigos da verdade
mais perigosos que as mentiras.*

Friedrich Nietzsche

O desafio de contribuir para a construção de conhecimento na área educacional supõe a revisão das matrizes conceituais que embasam o pensamento contemporâneo, bem como as raízes epistemológicas sob as quais se assenta o processo humano de busca pela verdade.

Nesse sentido, acompanhar a trajetória percorrida pelo pensamento ocidental, desde os gregos até a contemporaneidade, revela a grandeza do pensamento humano, trazendo à tona a responsabilidade do educador-pesquisador, sujeito partícipe do mundo da ciência, na medida em que, esta, segundo Bachelard (citado por VALE, 2008) “não é só clareza, mas também, luz que projeta sombras”.

2.1 DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA AO INÍCIO DA ERA MODERNA

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 22), a origem da ciência está submersa em épocas iletradas, quando os seres humanos começam a levantar questões do tipo “como?” e “por quê?” a respeito do mundo. “Muito cedo, o ser humano sentiu a fragilidade do saber fundamento na intuição, no senso comum ou na tradição”, o que o levou ao desejo de saber mais e de buscar um conhecimento melhor elaborado e confiável. Entretanto o percurso entre esses primeiros desejos e a concepção ocidental do saber racional e científico, foi bastante longo.

Grande parte do que os filósofos faziam na Grécia e nas colônias jônicas da Ásia Menor e do Sul da Itália pode ser considerado como ciência rudimentar. Entretanto, o início do que hoje é chamado de ciência surge com o movimento da revolução científica dos séculos XVI e XVII, descrita por Galileu, Descartes e Newton. Naquela época, Deus ainda era considerado a causa última de tudo e a

maioria dos fenômenos do mundo inanimado e vivo ainda não era explicada em termos de causas naturais. Com o passar do tempo, explicações seculares foram se tornando cada vez mais adotadas e consideradas como ciência legítima (MAYR, 2005).

Segundo Tarnas (2005), os gregos foram os primeiros a encarar sistematicamente o mundo como uma pergunta a ser respondida, estabelecendo uma tradição dinâmica de pensamento para aquela busca.

Na visão de mundo grega a interpretação dos fatos e do próprio mundo se dava a partir de princípios arquetípicos, ou seja, como expressão ordenada de determinadas concepções primordiais, concebidas como formas, idéias, universos, absolutos imutáveis, divindades imortais, *archai*. Esses conceitos sustentavam a realidade concreta, proporcionando-lhe forma e significado, como por exemplo, as idéias matemáticas, as formas do homem, as idéias do bem, do belo, do justo e outros valores morais e estéticos. No pensamento pré-filosófico grego esses princípios assumiam a forma de personificações míticas: Eros, Caos, Céu, Terra, ou, figuras personificadas como Zeus, Prometeu e Afrodite.

Baseado nessa aparente imutabilidade e independência das formas e idéias, Platão fundamentou sua teoria do conhecimento. Para o filósofo, essas formas seriam primordiais, ou seja, não constituiriam abstrações, mas sim possuiriam uma “qualidade de ser, um grau de realidade superior ao do mundo concreto” (TARNAS, 2005, p.20). Dessas formulações, se extrairia a concepção de que o conhecimento real deriva das idéias (*episteme*) e que o conhecimento derivado dos sentidos seria apenas mera opinião (*doxa*). As idéias são, dessa forma, elementos básicos tanto para uma ontologia - teoria da existência -, quanto para uma epistemologia - teoria do conhecimento.

A epistemologia, assim, passa a ser referida como a teoria do conhecimento válido, correspondendo à própria realidade, enquanto que a *doxa* seria a opinião, relativa a um conhecimento superficial e inválido (PIETROBON, 2006, apud FORTE, 2009).

Sócrates buscou conhecer o que havia de comum em todos os atos virtuosos para extrair deles como guiar a própria conduta na vida. Para ele, sem as constantes imutáveis, que transcendiam os caprichos das intuições políticas, os seres humanos não possuiriam uma base sólida para apurar os valores verdadeiros. Assim, as

idéias serviriam tanto de base para a dimensão científica, como para a dimensão moral.

Já para Aristóteles, o conhecimento do mundo natural derivaria, em primeiro lugar, “da percepção de particularidades concretas onde se podem reconhecer padrões regulares e formular princípios gerais” (TARNAS, p.75). De tal forma, o entendimento humano do mundo começaria com a percepção dos sentidos, mas não se restringiria à experiência sensorial, estando também relacionado a algo eternamente ativo, divino e imortal.

Além de Sócrates, Platão e Aristóteles, inúmeros pensadores gregos contribuíram, com suas idéias e teorias, para o avanço de uma concepção de mundo construída por meio da observação e do raciocínio, proporcionando uma análise cada vez mais crítica em oposição às concepções mitológicas e sobrenaturais. Na mesma proporção em que aumentava a inteligência autônoma dos seres humanos, diminuía o poder soberano dos deuses.

Nessa perspectiva, por exemplo, Leucipo e Demócrito construíram uma concepção dos fenômenos em termos puramente materialistas, concebendo o mundo composto por átomos, partículas movimentadas cegamente pelo acaso da necessidade natural e não por uma inteligência. Pitágoras buscou encontrar as formas que regeriam e ordenariam os fenômenos, especialmente as matemáticas.

A grande contribuição dos gregos foi a superação das explicações do universo baseadas nos deuses, na magia e na superstição. “No lugar disso, acredita-se que a mente é capaz, apenas com seu exercício, de produzir o saber apropriado” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.22).

Não obstante, no transcorrer dos séculos que se seguiram à Antiguidade Clássica, a concepção de ciência e os métodos de constituição do saber iriam progredir pouco. Com a chegada de Alexandre Magno, durante o século IV, os gregos foram subjugados e sua cultura seria recuperada apenas após a conversão dos bárbaros ao cristianismo.

A influência dos novos povos imprimiu alterações significativas ao molde original do pensamento grego. A dimensão e confusão do novo mundo político, aliada a uma atmosfera de dúvidas e incertezas, levaram ao enfraquecimento dos preceitos de liberdade individual e da responsabilidade coletiva em relação a *polis*, fundamentais àquela cultura, abrindo espaço para a ascensão de uma nova concepção de mundo: o cristianismo.

Nessa nova visão, a fé passa a ocupar o papel principal e a razão é relegada a um distante segundo lugar. Nessa perspectiva,

A vontade de Deus regia todos os aspectos do Universo. Como sempre era possível a intervenção milagrosa, os processos da Natureza estavam subordinados à providência divina e não a simples leis naturais. Os testamentos das escrituras eram o repositório final e imutável da verdade universal (TARNAS, 2005, p. 135).

Em tal acepção, a verdade passa a ser procurada não mais através da investigação intelectual, mas, antes, é revelada, através das Escrituras, da oração e da fé nos ensinamentos da Igreja. Agostinho, um dos maiores teólogos da época, postulava que após o pecado original o homem passara a ser escravizado pelas paixões inferiores e somente a aceitação da graça de Deus o levaria à salvação, sendo esta, portanto, o único sentido para a existência.

Essa nova concepção, que perdurou por alguns séculos, só começou a ser modificada a partir da obra de Tomas de Aquino. Para o pensador, o esforço humano para chegar ao conhecimento era dotado de profundo significado religioso: a fé transcendia a razão, mas não se opunha a ela. Assim, quanto mais o mundo fosse explorado e compreendido, maior seria a reverência a Deus. Nada que pudesse ser descoberto pela razão humana seria estranho à revelação de Deus, pois razão e fé originavam-se da mesma fonte.

Condenada, e depois reconhecida pela religião católica, a obra de São Tomás de Aquino influenciou profundamente o pensamento ocidental em direção a uma nova visão de mundo. Suas reflexões e as de outros que o sucederam, aliadas às mudanças de ordem econômica, social e política, abrem caminhos para o nascimento do mundo moderno.

2.2 A EMERGÊNCIA HISTÓRICA DA MODERNIDADE

A visão moderna de mundo foi o resultado da convergência de uma série de idéias e personalidades, entrelaçadas pelos fatos históricos constituídos pelos movimentos do Renascimento, da Reforma e da Revolução Científica (TARNAS, 2005).

O Renascimento emerge em meio a uma série de desastres, lutas e convulsões sociais, como a Peste Negra, a Guerra dos Cem Anos, a decadência econômica, além do próprio enfraquecimento da igreja católica. Aliado a esses aspectos, as novas invenções trazidas do Oriente desempenham um papel fundamental na formação de uma nova era: a utilização da bússola magnética, permitindo a navegação e descoberta do Novo Mundo; o relógio mecânico, que implicará em mudanças decisivas na relação dos seres humanos com o tempo, a natureza e o trabalho; a imprensa, permitindo a ampliação do conhecimento, anteriormente concentrado nas mãos do clero; e a pólvora, que contribuirá para o fim da velha ordem feudal, possibilitando a ascensão do nacionalismo.

Essas descobertas, e sua ampla utilização, implicaram em mudanças importantes na própria consciência européia. Nas palavras de Tarnas (ibidem, p.249) “Os horizontes do Ocidente - geográficos, mentais, sociais, econômicos, políticos- mudavam e se expandiam de maneiras até então inéditas”.

De acordo com o autor, o renascimento foi, simultaneamente, uma era em si mesma e uma transição: ao mesmo tempo medieval e moderna, continuando acentuadamente religiosa, mas inegavelmente mundana. Conforme demonstra a obra de Leonardo da Vinci, o Renascimento possibilitou a eliminação de quaisquer divisões rigorosas entre os diferentes reinos do conhecimento ou da experiência humana. O Homem do Renascimento

parece ter subitamente saltado para uma situação virtualmente sobre-humana. Agora, era capaz de compreender os segredos da Natureza e refletir sobre eles tanto na Arte como na Ciência, com inigualável sofisticação matemática, precisão empírica e maravilhosa força estética. O mundo conhecido expandia-se imensamente; o Homem descobriu novos continentes e deu a volta ao globo. Desafiava a autoridade e podia afirmar uma verdade com base em sua própria opinião(...) Nenhum domínio do conhecimento, da criatividade ou da exploração parecia estar fora do alcance do Homem (TARNAS, 2005, p.246).

Esse novo espírito invade também o campo teológico, abrindo caminho para o chamado movimento da Reforma Protestante. Desencadeado pela rebelião de Lutero, que se insurge contra os descaminhos da Igreja Católica (corrupção, venda de indulgência, privilégios do clero, entre outros) o espírito protestante invade a Europa e rompe a hegemonia do catolicismo, partindo em duas a matriz da cristandade medieval. Essa cisão trará como consequência um profundo caos na

vida intelectual e cultural de toda a Europa, acarretando a eminente necessidade de uma visão esclarecedora e unificadora.

Em meio a esses abalos e transformações inicia-se a Revolução Científica, a qual irá contribuir definitivamente para a edificação da visão de mundo moderna.

A busca de uma solução mais clara para o antigo problema dos movimentos planetários incita Copérnico a realizar uma profunda revisão de toda a literatura, levando-o a postular a hipótese de um Universo centrado no Sol com uma Terra planetária.

Depois de Copérnico, a Terra deixou de ser o centro do universo para tornar-se meramente um dos muitos planetas que circundam um astro secundário nas fronteiras da galáxia; e ao homem foi tirada sua orgulhosa posição de figura central da criação de Deus. (CAPRA, 1997, p.50).

Com as descobertas de Kepler, Galileu, Descartes e Newton as hipóteses de Copérnico puderam ser corroboradas, levando a uma nova cosmologia, que serviria como fundamento para uma nova visão de mundo.

Ao combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática em busca de formulação das leis da natureza, Galileu estabeleceu critérios para o desenvolvimento das teorias científicas que subsistem até os dias atuais. Para o mesmo,

A filosofia está escrita nesse grande livro que permanece sempre aberto diante de nossos olhos; mas não podemos entendê-la se não aprendermos primeiro a linguagem e os caracteres em que ela foi escrita. Essa linguagem é a matemática, e os caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas (GALILEU, apud CAPRA, 1997, p.50)

Enquanto Galileu desenvolvia suas teorias na Itália, Francis Bacon começava a elaborar o método empírico da ciência, formulando uma teoria clara do procedimento indutivo. Segundo Capra (1997, p. 51, grifo do autor) o “*espírito baconiano* mudou profundamente a natureza e o espírito da investigação científica”, cujos objetivos desde a Antiguidade tinham sido a sabedoria, a compreensão da ordem natural e a vida em harmonia com ela. Com Bacon, o objetivo da ciência é deslocado para o domínio e controle da natureza.

Se na Inglaterra Bacon inspirou a direção da nova ciência, no continente Renée Descartes estabeleceu sua fundamentação filosófica, buscando uma base irrefutável para o conhecimento. Descartes estabeleceu esta base utilizando o

método racional. Para ele a racionalidade crítica superaria a nada confiável informação proporcionada pelos sentidos. O *cogito* cartesiano fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria, afirmando a dicotomia entre a substância pensante (*res cogitans*) e a substância extensa (*res extensa*).

Para Descartes, o universo material era uma máquina, nada além de uma máquina. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas, e tudo no mundo material podia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Esse quadro mecânico da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes (CAPRA, 1997, p.56).

Com suas formulações Descartes ajudou a emancipar o mundo material de sua associação com a crença religiosa. “O espírito humano e o mundo natural tinham agora uma autonomia sem precedentes, separados de Deus e separados entre si” (TARNAS, 2005, p.303). De acordo com o autor, a ciência levou o pensamento ocidental a uma maturidade independente da estrutura medieval e além das glórias clássicas, conquistando uma nova forma de adquirir conhecimento e uma nova cosmologia. A natureza da realidade se alterara de maneira fundamental, levando o homem do ocidente a perceber e habitar um cosmo de estrutura, proporções e significados existenciais totalmente novos.

O século XIX assiste ao triunfo da ciência. As novas descobertas e suas aplicações práticas abundam, atingindo quase todos os domínios da atividade humana: agricultura, produção de bens materiais, comunicações, transportes, saúde, entre outros. Os seres humanos percebem essas mudanças e a ciência é elevada ao status de “fonte inesgotável do progresso” (LAVILLE e DIONNE, 1999).

A objetividade pretensamente pura e a capacidade humana de manipular o mundo, com a possibilidade de fazer prognósticos seguros, passam a constituir o ideal científico (OLIVEIRA, 2002, apud TESCAROLO, 2005).

Nesse contexto, as ciências naturais, físicas e matemáticas sofrerão uma evolução prodigiosa, passando a constituir os modelos para o desenvolvimento de todas as demais ciências.

2.3 A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO ALÉM DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

A partir da segunda metade do século XIX começam a se desenvolver as ciências humanas e sociais, cujo estudo permanecera, até então, dentro da esfera filosófica. De acordo com Laville e Dionne (1999) a busca de saber sobre o homem e a sociedade adotará o modelo das ciências físicas, refletindo o modelo “confiável e prático” das mesmas, abrigado de qualquer princípio de interpretação ou religiosidade.

A física com fundamentação matemática se tornou a ciência exemplar dominando, a partir de Descartes Galileu, Newton e todos os outros gigantes da Revolução Científica, o pensamento dos filósofos da ciência pelos 350 anos subseqüentes. A matemática permaneceu como a marca registrada da verdadeira ciência (MAYR, 2005, p.30).

A partir desses pressupostos, as ciências sociais e humanas irão se desenvolver segundo uma construção do saber científico denominada *positivismo*. Esse termo tem sua origem na obra do filósofo francês Augusto Comte que, no início do século XIX, propõe uma “sociologia positivista”. Para o mesmo, “o método de estudo dos fenômenos sociais deveria aproximar-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais” (LÚDKE e ANDRE, 1986, p.6).

Assim sendo, as ciências sociais e humanas adotaram os princípios extraídos das ciências exatas, tais como: o “empirismo”, que postula que o conhecimento tem como origem a experiência da realidade; a “objetividade”, que defende a neutralidade do sujeito conhecedor; a “experimentação”, que exige a observação dos fenômenos, a suposição de uma hipótese e o teste dos fatos; a “validade”, que preconiza a mensuração, reprodução e generalização dos resultados; e, ainda, a busca de estabelecimento de “leis” com relação ao domínio humano, possibilitando a previsão e gestão dos comportamentos sociais (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 27-28).

Entretanto, a tentativa de transposição do modelo utilizado pelas ciências naturais às ciências sociais e humanas encontrou, no início do século XX, uma série de limitações e inadequações, acarretando o questionamento de seus pressupostos.

O início daquele século vê florescer, no meio intelectual alemão, a controvérsia entre duas posições. De um lado se colocavam aqueles que defendiam a aplicação dos métodos utilizados pelas ciências naturais (*Naturwissenschaft*) ao

estudo das ciências do homem ou do espírito (*Geistwissenschaft*), defendendo, assim, uma unidade metodológica entre as ciências. De outro, aqueles que preconizavam a rejeição desses métodos, constituindo uma corrente que defendia a autonomia metodológica no estudo das ciências humanas.

Auguste Comte e os positivistas posicionavam-se na primeira corrente, defendendo a unidade metodológica das ciências. Entretanto, diversos outros filósofos se opuseram a esta tese, fundamentando sua argumentação no fato de que “os seres humanos se diferenciavam dos animais e dos outros seres pela sua capacidade de estabelecer e de partilhar significados” e devido a esta condição deveriam ser estudados “em termos de criação de sentido de uns relativamente aos outros no seio de sua organização social” (ERICSON, 1986, p.123, apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p.56).

Willian Dilthey, partidário da corrente da autonomia filosófica, defendia que o mundo comportava três grandes realidades: a “mecânica”, a “orgânica” e a “humano-histórica”, sendo que essa última seria irredutível aos métodos de explicação naturalistas, ultrapassando a perspectiva da explicação, para chegar à compreensão dos fatos. Para Dilthey os métodos das ciências humanas deveriam ser hermenêuticos ou interpretativos (ibidem, p. 56-57).

Entretanto, conforme apontam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p.58) desde a época de Dilthey, a concepção compreensiva se desdobrou em várias abordagens. Citando Herman (1983), os autores apresentam quatro correntes: o *verstehen* psicológico; a fenomenologia; a etnometodologia e a hermenêutica. Essa última acentua a interpretação das linguagens, da cultura e da história, implicando numa forma de “holismo semântico”, segundo o qual “é preciso ter compreendido o todo para compreender suas partes”.

A partir dessas novas perspectivas, em oposição a uma concepção fisicalista e quantitativa, começam a ganhar espaço as abordagens epistemológicas de cunho qualitativo. Para seu desenvolvimento, também foi de fundamental importância a influência recebida pela sociologia, marcadamente pelos estudos de caráter etnográfico.

Na década de 20 a etnografia, utilizada até então nos EUA para o estudo das culturas indígenas, volta-se, através da Escola de Chicago, ao estudo das microculturas urbanas, reunindo-se em torno da preocupação com a pobreza, a marginalidade e com os comportamentos desviantes. Nesse cenário, a antropóloga

Margaret Mead enuncia os princípios do interacionismo-simbólico, conferindo um papel primordial às interações indivíduos-mundo na criação dos significados que as coisas e as ações tomam.

2.4 AS ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS NA EDUCAÇÃO

Após a segunda guerra mundial, estudiosos como Spindler (Stanford) e Kimball (Columbia) passam a se interessar pelas teorias e práticas de Mead na esfera específica da educação.

Já na década de 60 a investigação qualitativa toma forma na Inglaterra, impulsionada pelos trabalhos de Stenhouse e colegas. A partir da década de 70, a influência da fenomenologia torna-se marcante na investigação qualitativa em educação.

De tal forma, no transcorrer do século XX, a educação adotará duas perspectivas distintas: a abordagem positivista/ behaviorista, centrada no estudo do comportamento e a abordagem interpretativa.

Na primeira perspectiva, duas metáforas passam a orientar a investigação educativa: “a metáfora da classe encarada como uma caixa skinneriana e a metáfora do sistema escolar e da sociedade como um agregado de elementos diferentes formando uma grande máquina” (ERIKSON, 1986, p.126, apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p.38). Assumindo como princípio a uniformidade da vida social, esse modelo visa à descoberta e a verificação de leis gerais, sendo o individual considerado sem interesse e não significativo.

Já na abordagem interpretativa, centrada no estudo da ação/significado, os comportamentos observáveis estão relacionados aos significados atribuídos, criados e modificáveis pelo espírito. Nesta, a investigação em educação se voltará ao modo como se desenvolvem e mantêm os sistemas de significados, e não sobre os comportamentos observáveis. O objetivo geral da interpretação é o “mundo humano” enquanto criador de sentido. Deste modo, a investigação qualitativa interpretativa tem como objetivo

a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos 'comportamentos' que manifestam (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p.175).

Do ponto de vista epistemológico a transição do modelo positivista a uma perspectiva interpretativa, perpassa a reconceitualização dos próprios critérios que definem a ciência como tal, redefinindo aspectos como a objetividade, a experimentação, a validade, o controle, a previsibilidade, entre outros.

Magro (1999) aponta que a idéia de objetividade, como independência do investigador e conformação com fatos de um mundo externo, está estreitamente relacionada à idéia de verdade e racionalidade. Dessa forma as ciências naturais passaram a constituir o próprio paradigma da racionalidade humana.

Entre os diversos mitos que compõem a tradição cultural do Ocidente está o de que a ciência se caracteriza - e ao mesmo tempo se notabiliza e se autorratifica - pelo acesso privilegiado a uma realidade objetiva independente e dada, cujas leis de funcionamento cumpre a ela 'descobrir' (ibidem, p.93).

O acesso a essa pretensa realidade objetiva é conquistado graças ao cumprimento fiel de uma série de procedimentos com a aplicação sistemática de um método particular, o chamado método científico, que, se acredita, tem o poder de afastar do processo de investigação, e dos resultados da análise, quaisquer ingerências indesejáveis do pesquisador, sendo estas pejorativamente caracterizadas como subjetivas e circunstanciais. Dessa forma, o conhecimento produzido é considerado totalmente independente do pesquisador, de seus interesses, de seu senso ético e de sua postura política.

Em se tratando de assuntos como ética e responsabilidade, são marcantes as expressões 'a responsabilidade da ciência ou a ética científica' em detrimento de 'a responsabilidade/a ética dos cientistas. É como se a ciência não fosse exatamente o conjunto de redes conversacionais dos cientistas aceitas pelas comunidades que lhes reservam papel decisório em disputas das mais cotidianas. Mas a ciência é o nome abstrato dado ao conjunto das práticas daqueles que as constroem, por elas se apaixonam, a elas se dedicam e nelas acreditam (ibidem, p.97).

Todavia, esse modo de pensar a ciência e sua relação com a linguagem não precisam ser mantidos e correspondem a uma desvalorização "tanto do que fazemos ao fazer ciência quanto do que fazemos ao estar na linguagem" (MAGRO, 1999, p.98).

Para exemplificar sua argumentação, a autora se apóia nos experimentos sobre a visão, realizados por Humberto Maturana, o qual afirma que os seres vivos são constitutivamente incapazes de observar um mundo de objetos independentes de sua própria observação. Para o mesmo, perceber não é, como a tradição ocidental insiste em fazer crer, “a captação de um mundo exterior a um organismo independente dele, e a conseqüente computação desse meio em representações internas”. Aplicando recursivamente as idéias construídas no ramo da neurofisiologia, constituindo uma “epistemologia experimental”, Maturana concluiu que “uma explicação científica, como qualquer outra, é a reformulação de nossa experiência de uma maneira aceita pelo conjunto de observadores envolvidos na explicação” (MATURANA, 1997c, 1990, apud MAGRO, 1999, p.99).

Dessa forma, o critério de validação das explicações científicas não é o acesso privilegiado a uma realidade objetiva e independente. Antes, as nossas explicações, científicas ou não, são validadas por critérios estabelecidos pela própria comunidade, que as aceita ou rejeita como explicações com bases nesses critérios. Para entendermos o que é fazer ciência, é preciso entender “nosso observar, e este se dá na comunidade do viver na linguagem, na qual tornamos possível o mundo de sujeitos e objetos no qual vivemos” (ibidem, p.99).

Em outros termos, o conhecimento é inseparável da prática social de justificar nossas afirmações uns para os outros, e não consiste na apreensão de objetos empíricos de conhecimento apresentados diretamente à nossa mente. Nada há fora das nossas sentenças que nos permita justificá-las (p.100)

Segundo a autora, é nas redes de conversação, apenas nelas e dependentes delas - porque nenhuma regularidade ou essência ou realidade há fora dos jogos de linguagem daqueles que ‘linguajeiam’- que configuramos maiores ou menores zonas de concordância. Isto é o que devemos, então, compreender como ‘objetivo’ e ‘verdadeiro’, e junto podemos trazer para nossa reflexão a articulação entre a ética e a prática, seja ela cotidiana ou científica (ibidem, 1999).

Oliva (2001, p.13-16) amplia a reflexão, ao afirmar que a polêmica assumida entre as perspectivas naturalistas e antinaturalistas apresenta conflitos resultantes do fato das teorias sociais se organizarem a partir de pressupostos metodológicos, ontológicos e axiológicos divergentes, lidando, em muitos casos, com fatos pré-interpretados. Para o autor, os atributos da autoconsciência, da comunicação

simbólica e da agência moral presentes nos enredos da vida social, demandam uma metodologia que desponte como capaz de efetivamente explicá-los.

Os critérios de cientificidade impostos às ciências sociais devem considerar a peculiaridade de que as mesmas lidam com fatos pré-interpretados, necessitando muitas vezes que o pesquisador desenvolva um tipo de enfoque que tem a forma da compreensão da compreensão - “longe de inventariar fatos, é colocado diante da necessidade de estabelecer um diálogo com o que estuda” (ibidem, p. 25).

Para o autor, as estruturas teóricas, que em ciências sociais, se afastam dos requisitos realistas nos quais se apóiam as posições-padrão da epistemologia tradicional, têm a obrigação de buscar segura fundamentação para os procedimentos de pesquisa que adotam. À luz dos requisitos de uma visão epistemológica tradicional, o que é *compreensão da compreensão* deve ser encarado mais como “um problema de intertextualidade, sujeito a ser tratado com ‘circularidade hermenêutica’, do que como um processo por meio do qual se tenta colocar uma teoria em correspondência com as ‘realidades’ estudadas” (ibidem, p.26).

Não se trata, todavia, de desqualificar a necessidade de uma justificação epistêmica para a pesquisa no âmbito das ciências sociais.

A natureza metadiscursiva de muitas edificações explicativas das teorias sociais não torna dispensável a preocupação com a elaboração de uma metodologia especial que se mostre capaz de lidar com a problemática da empiricidade e da justificação epistêmica (ibidem, p.40).

Tal perspectiva é reforçada por Laville e Dionne (1999, p.35), quando afirmam que o fato do pesquisador em ciências humanas ser um ator que influencia seu objeto de pesquisa, e do objeto de pesquisa ser capaz de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção de saber cuja medida do verdadeiro difere da obtida nas ciências naturais.

A busca por uma construção de saber, que contemple a complexidade das ciências humanas e sociais, aponta para a importância da perspectiva interpretativa no âmbito da investigação humana. Nesse contexto, destacam-se as abordagens que propõe uma maior liberdade de reflexão, substituindo a idéia de uma conformação possível entre a verdade e a realidade, pela idéia de interpretações diversas da realidade.

2.5 ABORDAGENS INTERPRETATIVAS EM EDUCAÇÃO: A HERMENÊUTICA, A ESCUTA E O DIÁLOGO

De acordo com o Dicionário Houaiss (2007), a palavra *hermenêutica* pode ser empregada com os seguintes significados:

1. “ciência, técnica que tem por objeto a interpretação de textos religiosos ou filosóficos, especialmente das Sagradas Escrituras”;
2. “interpretação dos textos, do sentido das palavras”;
3. “teoria, ciência voltada à interpretação dos signos e de seu valor simbólico”;
4. “conjunto de regras e princípios usados na interpretação do texto legal”.

Do ponto de vista etimológico, o termo encontra suas raízes na mitologia grega, segundo a qual Hermes era um deus menino, que tinha como função levar à humanidade as mensagens dos deuses.

De acordo com Hermann (2002, p.15), a hermenêutica origina-se de uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação de textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica, referindo-se à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários.

Para a autora, a hermenêutica moderna surge como forma de oposição à pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade. Nesse sentido, pretende demonstrar a inviabilidade de manutenção do “monismo metodológico”, e do predomínio da visão positivista, trazendo a perspectiva do interpretar e de produzir sentido, bem como a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado.

Em tal perspectiva, admite uma outra “racionalidade”, na qual o fundamento da verdade não se encontra nem nos dados empíricos, tampouco na verdade absoluta. É, antes, “uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (ibidem, p.20).

O ressurgimento moderno desta concepção filosófica se deve em grande parte às contribuições de Hans-Georg Gadamer, que na década de 60 retoma a concepção hermenêutica a partir das obras de Heidegger.

A perspectiva heideggeriana parte da historicidade e temporalidade do ser, buscando a compreensão para o *dasein*, “ser-aí”, ou seja, “o modo de ser do homem no mundo”. Dessa forma, sugere o rompimento das dicotomias sujeito-objeto,

essência-aparência, corpo-alma, propondo a compreensão menos como conhecimento e mais como uma “inserir-se no mundo” (HERMANN, 2002, p.32-37). Ao conceber o homem como um ser-no-mundo, um ser-com-os outros, Heidegger aponta para interdependência da condição humana (MARIOTTI, 2007).

Ao ressuscitar o tema do ser, Heidegger ultrapassa a concepção precedente abrindo uma nova perspectiva para o conceito da compreensão: “compreender é o caráter ôntico original da própria vida humana”. Nesse contexto, o homem compreende o mundo dentro de um “projeto interpretativo que se efetua pela linguagem”, sendo que o *dasein* determina o modo como o próprio homem se compreende em sua linguagem: “o ser do homem se funda na fala, mas esta acontece primeiro no *diálogo*” (HEIDEGGER 1971, apud HERMANN 2002, p. 94, grifo do autor). O primeiro plano da fala implica na existência de um repertório de palavras e sintaxe, mas o diálogo pressupõe a fala, e a escuta, de uns com outros a respeito de algo. Desta forma a fala é um meio para chegar um ao outro.

Partindo das idéias de Heidegger, Gadamer (citado por HERMANN, 2002) propõe que o conhecimento não resulta da pura subjetividade, mas se dá na historicidade e na linguagem, admitindo que a consciência hermenêutica pressupõe a inclusão de opiniões prévias, preconceitos, ou seja, a incorporação de uma tradição. A busca de verdade se dá no horizonte de uma tradição à qual pertencemos, à qual estamos sujeitos, de modo que nossa historicidade é condição de nossa compreensão. De tal forma, a experiência hermenêutica pressupõe o reconhecimento do outro, rompendo com a soberania do processo compreensivo e admitindo que a compreensão seja uma conversação. A verdade é uma abertura de sentido que pressupõe a possibilidade da pergunta e do diálogo.

A hermenêutica de Gadamer é entendida como um “constante entrar-em-diálogo com o texto” (GADAMER, 2008, contracapa). Para o filósofo, a hermenêutica, o compreender, constitui um fenômeno universal porque é fundamento não apenas dos textos da tradição, mas de todo e qualquer saber humano.

O processo dialógico de produção de sentido realiza-se por meio da linguagem, através da qual os interlocutores produzem acordos. A linguagem denota o pertencimento à tradição, e esta se torna acessível pelo ouvir. Assim, “aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002).

Gadamer (1992, p.207, apud HERMANN, 2002, p.92) distingue vários tipos de diálogo em sua obra e, dentre eles, o diálogo pedagógico. Apesar de reconhecer o diálogo como constitutivo na tradição pedagógica, o filósofo demonstra que o professor foi adquirindo uma incapacidade para o diálogo, resultante do fato do mesmo ser o “transmissor autêntico da ciência” e de seu método.

Uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda a radicalidade. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que “só podemos aprender pelo diálogo”, porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar- que é educar-se (Hermann, 2005, p.94).

“A educação é, por excelência, o lugar do diálogo”, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para conduzir os sujeitos à formação pessoal. Nesse sentido, deixar os que se educam “dizer a palavra (a palavra da ciência, do ético, do estético, da dor, da poesia) é radicalizar a idéia de que o homem possui linguagem”, possibilitando a educação criar um espaço de compreensão mútua entre todos os envolvidos (ibidem, p.95).

Nessa mesma perspectiva desdobra-se a obra freiriana. Ao realizar a crítica aquilo que descreve como educação bancária, em que o educando é reduzido a condição de objeto, simples depositário do conhecimento do professor, Freire (2005) enfatiza a importância da relação dialógica entre educadores e educandos.

A educação libertadora, tal qual proposta pelo autor, não pode se fundar numa compreensão do ser humano como algo a ser preenchido, mas, antes, precisar buscar a consciência intencionada. Implica a problematização das suas relações com o mundo e a dialogicidade. Implica a compreensão de que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.22).

Para Freire (2005) a realização da educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, só se concretiza como prática da liberdade através da superação da contradição entre educador e educandos. E esta só é possível através do diálogo. É através do mesmo que se rompem os argumentos do autoritarismo e abre-se espaço para que o processo de educação seja mútuo. A esse respeito, dirá Freire (idem, p.79): “Já agora ninguém

educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nessas condições, educador e educando tornam-se verdadeiros sujeitos do processo de aprender e ensinar, cujo objetivo principal ultrapassa a simples memorização para tornar-se uma ação crítica, curiosa, criadora e transformadora.

O diálogo pressupõe a existência de dois sujeitos, o *eu* e o *tu*, que estabelecem uma relação na qual não há espaço para dominação de um sobre o outro, mas antes um encontro que se funda no amor, na humildade e na fé nos próprios homens. Esta relação, que se pretende horizontalizada, exige, entre outros aspectos o saber escutar.

se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* (FREIRE, 1996, p.113).

Para Freire a vida humana só tem sentido na comunicação. Assim, a existência humana não pode ser muda, muito menos pode se nutrir de falsas palavras, pois “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo” (FREIRE, 2005, p.90, grifo do autor).

“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um”, significando a disponibilidade permanente por parte daquele que escuta para a abertura “à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p.118).

Nesse contexto, a educação assume uma perspectiva transformadora e utópica, que se realiza através da palavra. Para Freire a utopia não se confunde com idealismo, tampouco com algo irrealizável. Consiste na “dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p.27).

Em tal perspectiva, o diálogo ultrapassa a dimensão de simples procedimento pedagógico, assumindo uma dimensão transformadora. Paulo Freire fala de um “movimento dialógico que se revela na relação amorosa entre duas pessoas para a construção de um tempo e de um lugar que ainda não existem, ou seja, de um tempo e de um lugar em construção” (MONTEIRO, 2004).

Numa nova perspectiva a respeito do diálogo, e da própria hermenêutica, destaca-se a importância no debate contemporâneo da chamada *hermenêutica da escuta*. Essa concepção, formulada pelo filósofo italiano Gianni Vattimo, pressupõe uma compreensão que vai além da adequação entre sujeito e objeto, reconhecendo a alteridade como um elemento constitutivo para a compreensão de si. Nesse sentido, a hermenêutica se converte na compreensão de si, através da via mediada pela compreensão do outro.

Nascido na cidade de Turim, Itália, em 1936, Vattimo estudou com Luigi Pareyson, Hans-Georg Gadamer e Karl Lowith. Em 1964 tornou-se professor de Estética da Universidade de Turim e em 1982 começou a lecionar na mesma universidade a disciplina de Filosofia Teorética. Trabalhou como professor visitante em diversas universidades americanas e participou de seminários e conferências em universidades por todo o continente europeu e americano. Em 1999 foi eleito deputado no parlamento europeu e é reconhecido como um dos principais filósofos italianos contemporâneos. Sua obra está focada na preocupação a respeito do entendimento das novas condições de existência no mundo industrial tardio.

O filósofo fundamenta sua obra a partir do estudo de Nietzsche, Heidegger e Gadamer, propondo uma maior liberdade de reflexão sobre a realidade e o ser, opondo-se às certezas do pensamento clássico a respeito do fundamento único da realidade, para construir uma filosofia que dá margem a interpretações mais amplas (<http://www.eco.ufrj.br>).

Vattimo analisa que a partir das filosofias de Nietzsche e Heidegger instaura-se uma crise irreversível nas bases cartesianas e racionalistas do pensamento moderno. A partir desta perspectiva propõe uma filosofia baseada no *enfraquecimento do ser* como chave de leitura da pós-modernidade. O pensamento fraco é uma atitude pós-moderna que aceita o peso do "erro", ou seja, do efêmero de tudo o que é histórico e humano. Nesse sentido, é a "noção de verdade que se deve adequar à dimensão humana, e não vice-versa" (<http://pt.wikipedia.org>).

O filósofo analisa que a tradição moderna, ao optar pelo uso de categorias unificadoras e generalizantes, privilegiou um pensamento violento. Para o mesmo categorias como "o ser e seus atributos, a causa primeira, o homem como 'responsável' e a vontade de poder", são categorias violentas (VATTIMO, 1988, p. 13).

Fazendo referência ao pensamento de Vattimo, Teixeira (2005) afirma que o fim da chamada “tirania objetivante, que coisifica tudo aquilo que toca”, exige o abandono do pensamento da objetividade e do fundamento, “o pensamento das consciências e sujeitos fortes”, colocando-se em seu lugar um *pensamento débil*.

A reivindicação de um ‘sujeito débil’ é, para Vattimo, um termo correlativo à carência de fundamento (*Grund*) do pensamento. A pretensão de um ‘pensamento forte’, que acredita ser objetivamente o que é a realidade, que busca uma fundamentação para suas afirmações, é uma consciência forte, estável, indubitável. O sujeito forte é correlativo ao pensamento da objetividade, e por trás deste pensamento, assim como enxergaram Nietzsche, Adorno e Horkheimer, se esconde o desejo de dominação (TEIXEIRA, 2005, p.86).

No lugar do pensamento calcado na objetividade, Vattimo sugere

um *pensamento débil* semelhante a uma *aurora da manhã* (Nietzsche), que porta consigo a fruição e o gozo que desvela a riqueza inesgotável da vida. Para tanto, é necessário abandonar o pensamento crítico, viver até o fundo a experiência da necessidade do erro- o ‘incerto erro’, buscando aquele ‘primeiro centeio do evento (*Ereignis*)’, que se anuncia nesta situação cultural do pensamento do nosso tempo (ibidem, p.87).

Nessa perspectiva, a superação da visão cartesiana e positivista, que tem como pressuposto a primazia da técnica, a dominação do homem, a devastação da natureza, a crença de um progresso seguro e inabalável, requer uma nova relação onde “a racionalidade se reconcilie com as suas raízes que se afundam no imaginário, no símbolo, no mito” (ibidem, p14-15).

Para Teixeira (2005), a hermenêutica está situada no espaço relacional e ético, da “lógica dialogal do ‘encontro’ entre o saber que aspira à universalidade e o saber que habita a individualidade”. Apresenta-se como uma teoria filosófica de caráter interpretativo de toda experiência da verdade, representando uma mudança de eixo: da descrição do mundo para a interpretação do mundo (ibidem, p.75).

Diante do processo irreversível da secularização, emerge a necessidade de uma leitura hermenêutica da história eu seja capaz de recolocar-se a questão do sentido e da verdade, superando a suspeita ideológica e a simples utopia. Significa abrir um espaço teórico, não apenas para confrontar a crise da modernidade e a metamorfose da pós-modernidade, mas de modo especial, tendo em vista uma nova solidariedade entre razão e fé, teologia e filosofia (TEIXEIRA, 2005, p.48).

“O pensamento hermenêutico é consciente de que existir significa estar ‘lançado’ dentro de horizontes lingüísticos” (TEIXEIRA, 2006, p.6).

Fundamentada numa perspectiva de abertura de sentidos, diálogo e interpretação, a hermenêutica abre possibilidades para a superação da visão positivista tradicional. Lembrando, sempre, que a intenção não é nunca a de descartar as contribuições da mesma, mas antes avançar no processo de busca do conhecimento e verdades.

No âmbito da educação, pode contribuir para a construção de critérios metodológicos que amparem a rigorosidade necessária à investigação científica, sem deixar de considerar as especificidades pertinentes a esta área que, conforme descrito a seguir, se constitui como uma prática social complexa.

3 EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

*É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo,
em seus programas e em seus métodos -
adaptada ao fim que se persegue:
permitir ao homem chegar a ser
sujeito, construir-se como pessoa,
transformar o mundo...*

Paulo Freire

Do latim *educare*: alimentar, cuidar, criar; *educere*: conduzir para, modificar um estado.

De forma genérica, pode-se afirmar que a educação surge no momento em que se inicia a história humana. “Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana” (ARROYO, 2008, p.53).

A educação se faz no processo de construção de si e do mundo, realizado pelos seres humanos. Constitui-se, assim, no ato de organizar a vida e as condições em que ela se desenvolve, conduzindo-a sob responsabilidade própria. De acordo com Marques (1996), tal processo se dá através de três aspectos fundamentais: a incorporação, pelas novas gerações, ao processo sócio-cultural em seu meio; o desenvolvimento mental resultante da produção de conhecimento, ou, ainda, como resultado do processo de preparação para o trabalho. Assim, em oposição ao processo natural da interação humana ao meio ambiente, a educação se faz como “ação proposital”, cuja prática exige uma teoria que a constitua e oriente. Esse saber é o que se denomina de Pedagogia.

Analisando a trajetória da pedagogia ao longo da história, Gauthier et al (1998) demonstram que a partir do século XVII começa a se instalar a chamada “tradição pedagógica”.

Foram diversos os fatores que contribuíram para que esta tradição tivesse origem naquele momento. Dentre eles os autores destacam: a Reforma Protestante e a Contra Reforma Católica; a emergência de uma nova percepção da infância; os problemas inerentes à crescente urbanização, bem como o conseqüente aumento de jovens ociosos.

A instalação de uma nova ordem social leva à emergência de novas práticas educativas. A partir dessas mudanças, os professores passam a codificar seu “saber ensinar”, surgindo, então, uma pedagogia baseada na ordem. Nesse contexto, destaca-se a obra de Comênius, propondo um método de ensinar “tudo a todos”, de forma rápida e melhor (GASPARIN, 1997).

A pedagogia dessa época é a codificação do fazer dos professores experientes, incluindo não apenas aspectos relacionados ao conteúdo, mas também aos demais aspectos da sala de aula, como a organização do tempo e do espaço, a gestão dos comportamentos, abrangendo desde os mínimos acontecimentos às grandes etapas pertinentes ao desenrolar do ano letivo.

Todavia, a idéia de transformar verdadeiramente a pedagogia numa ciência fortaleceu-se nos Estados Unidos e na Europa apenas no final do século XIX. O objetivo era o de fazer da pedagogia uma ciência aplicada, alicerçada nas descobertas da psicologia e das ciências puras. Esperava-se, dessa forma, que o pedagogo se tornasse uma espécie de engenheiro ou técnico do ensino, empregando aos problemas de sua área soluções estabelecidas cientificamente.

Não obstante, a partir da evolução das próprias pesquisas, que levaram à compreensão da impossibilidade de utilização de uma abordagem analítica em educação e à constatação da realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo, tais pretensões foram se desvanecendo.

Assim sendo, o ideal de criar uma “pedagogia científica”, conforme apontado por Gauthier et al (1998), foi perdendo força. As críticas epistemológicas formuladas por Schön (1994), apud Gauthier et al (1998), em relação à racionalidade técnica, demonstrariam que esta pedagogia possuía o defeito de não levar suficientemente em conta “a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica”.

Os avanços de ordem epistemológica e conceitual fazem com que a pretensa “Pedagogia científica” enfrente uma série de críticas. No transcorrer do século XX, as premissas de uma Pedagogia racional e experimental são inicialmente questionadas pelo movimento da Escola Nova e, mais recentemente, na entrada do século XXI, interrogadas por inúmeros pensadores que postulam a busca de uma nova concepção que possa contribuir para a superação da visão positivista que prevalece na educação e na Pedagogia, enfatizando o caráter teórico-prático dessa ciência.

Conforme afirmam Gauthier et al (1998), a razão pedagógica torna-se uma prática, uma razão que visa não o conhecimento puro, mas a ação. Assim, difere da racionalidade técnico-científica, voltada unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos. Nesse sentido, os autores defendem uma teoria da Pedagogia como uma construção conceitual que

integraria dimensões especulativas e empíricas, que estaria preocupada ao mesmo tempo com os elementos primordiais da tradição pedagógica, com os saberes oriundos das ciências da educação e com os saberes essenciais oriundos do encontro, com a confrontação com o diálogo entre os práticos e os pesquisadores; uma teoria preocupada com o ensino e a aprendizagem, com o conjunto dos métodos, com os processos e procedimentos através dos quais se ensina e se aprende na complexidade do contexto real da sala de aula comum (GAUTHIER et al, 1998, p.394).

Schmied-Kowarzik (1983, p. 7-10) define a relação entre teoria e prática como a mais fundamental da Pedagogia, aparecendo em todos os seus campos: *na prática da educação*, sob as formas da elaboração teórica das experiências práticas; *na pesquisa da ciência da educação*, nas dificuldades que surgem numa pesquisa que pretende elucidar a práxis para poder orientar a prática dos agentes; *na formação de professores*, nas estratégias do encadeamento de ambas- prática e pesquisa- enquanto compreensão teórica da prática e condução prática à práxis através da teoria.

Para Marques (1996), as relações entre teoria e prática são referências obrigatórias em qualquer ciência, mas, no caso da Pedagogia, tornam-se fundantes: em sua especificidade de ciência referida a uma prática determinada, a Pedagogia não é apenas conhecimento *da* educação feita ou *para* a educação a fazer-se, mas conhecimento que se constrói ao fazer-se a educação. Concebida como ciência articuladora entre saberes e práticas, a pedagogia se apresenta como a ciência capaz de obter a unidade teórica entre as distintas regionalidades do saber que compõem a área da educação, tais como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a lingüística, a filosofia, entre outras. Nessa perspectiva, apresenta-se como uma meta-educação, ou seja, como um “discurso sobre a educação e como organização e condução do processo educativo” (ibidem, p.52).

A concepção da pedagogia como ciência unificadora e organizadora do processo de educação é reforçada por Libâneo (2008). O autor afirma que a pedagogia não é a única área científica que tem a educação como objeto de estudo,

sendo que outras ciências como a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, também podem ocupar-se de problemas educativos para além de seus próprios objetos de investigação.

Não obstante, cada uma dessas ciências aborda o fenómeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, sendo a Pedagogia a única que pode postular o “educativo propriamente dito” e ser “ciência integradora” dos aportes das demais áreas. A Pedagogia se distingue, então, por sua capacidade de integrar os enfoques parciais das diversas ciências em razão de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos.

Não se trata, de nenhum modo de negar os aportes das ciências da educação para a construção do objeto de estudo da Pedagogia, a prática educativa, que, por natureza, é pluridimensional. O que a teoria pedagógica faz é integrar num todo articulado os diferentes processos analíticos que correspondem aos objetos específicos (e parciais) de estudo de cada uma das ciências da educação (SARRAMONA e MARQUES, 1985, apud LIBÂNEO, 2008, p.29).

O autor adverte ainda, que o senso comum dissemina a idéia de que a Pedagogia se refere ao “modo como se ensina”, reduzindo-a aos processos metodológicos e procedimentos. Entretanto, para o mesmo, esta ciência se ocupa “dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar”, mas antes disso, ela tem um significado muito mais amplo, constituindo-se no “campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (idem, p. 30-31).

Para Houssaye (2004, p.10), a Pedagogia é “a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa”, sendo o pedagogo um teórico-prático da ação educativa. Neste sentido, não é possível que o pedagogo seja apenas um prático, ou, tampouco, apenas um teórico - ele é o “entremeio”, situado no contínuo entre a teoria e a prática. O pedagogo produz um saber que está além dos saberes práticos, constituindo-se num teórico da educação e não em um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas um saber sobre a educação, um sistema e um sentido.

Entendida como ciência da vida e para a vida, entrelaçando teoria e prática de maneira inseparável, a Pedagogia se revela como ciência complexa e integradora. Voltada à compreensão do todo, capaz de re-unir, re-ligar, aspectos que foram se dissociando com o “evoluir” da civilização ocidental, revela a possibilidade de uma

mudança paradigmática em busca de novos rumos para ciência e para a própria humanidade.

Entretanto, o caminho em direção a uma perspectiva complexa e integradora para a Pedagogia e a Educação acompanha as vicissitudes sofridas pelas ciências no transcorrer dos últimos séculos. Conforme descrito a seguir, as transformações necessárias a uma ação comprometida com uma nova visão de mundo dependerão de avanços de ordem conceitual e prática, exigindo um esforço no sentido de formar e “reformular” teorias, cabeças, pensamentos e concepções.

3.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE

Enquanto prática social, a educação reflete as concepções de mundo e ciência presentes em cada época. Assim, a educação que emerge na modernidade reproduzirá os pressupostos reducionistas e mecanicistas vigentes no pensamento newtoniano-cartesiano.

Acompanhando a trajetória da educação, Behrens (2005, p.21) ressalta que, no século XIX, a universidade se reorganiza e, a partir da influência positivista, “passa a credenciar como legítimo o conhecimento científico, comprovável, racional e objetivo”.

A influência do pensamento newtoniano-cartesiano levou à fragmentação do saber, à repartição do todo em partes. Essa condição acabou por estabelecer a divisão dos cursos em disciplinas estanques, períodos e séries, restringindo cada profissional à sua especialidade e provocando o afastamento da realidade em sua plenitude. Ao ser fragmentado, o conhecimento isolou os seres humanos das emoções que a razão desconhece. Em nome do racionalismo deixou de contemplar sentimentos como a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (idem, p.22).

Para Moraes (1998, p. 51), apesar das diversas correntes filosóficas que disputam o espaço pedagógico, a escola atual continua influenciada “pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido”. Uma escola que continua fragmentando o conhecimento em partes, na

qual o professor “deposita” o conhecimento sobre o aluno, de forma transmissiva e autoritária. Uma escola que produz “seres subservientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade”.

Mizukami (1986, p.7-18) analisa as características predominantes nas práticas educativas contemporâneas, distribuindo-as em cinco abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural.

A abordagem tradicional assenta-se numa epistemologia que considera que o conhecimento provém essencialmente do meio, sendo transmitido ao indivíduo na escola. Do ponto de vista da relação de ensino-aprendizagem, a ênfase é dada às situações de sala de aula, centrada nas ações do professor, considerando o aluno um receptor passivo. O ensino é caracterizado pelo verbalismo do mestre, com frequência das aulas expositivas e pela memorização do aluno. Neste contexto, a avaliação visa à reprodução do conteúdo, assumindo um caráter eminentemente quantitativo. As notas obtidas pelo aluno funcionam como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

Para a abordagem comportamentalista, os seres humanos são considerados como produtos do meio e, nesse contexto, a educação visa ao arranjo de contingências para que a transmissão cultural seja possível. A metodologia e os princípios derivam da análise experimental do comportamento, sendo o professor considerado um planejador de contingências ou, ainda, um engenheiro comportamental. Utiliza a instrução individualizada, com ênfase na instrução programada. A avaliação é vista como um elemento da própria aprendizagem, fazendo parte de todo o processo (ibidem, p. 19-36).

Na abordagem humanista, a ênfase recai sobre as relações interpessoais, centrando-se no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Nesta, a educação assume um significado amplo, voltada ao ser humano e não apenas da pessoa em situação escolar. O ensino é centrado no aluno, com uma abordagem não diretiva, sendo o professor considerado como um facilitador da aprendizagem. Tal concepção não enfatiza nenhum método ou técnica, apenas que as informações devem ser significativas, e o aluno deve ser incitado a buscá-las através da pesquisa. Considera que a melhor forma de avaliação é aquela realizada pelo próprio aluno, cabendo a este definir e aplicar critérios para atingir os objetivos da aprendizagem pretendida (ibidem, p. 37-57).

Com relação à abordagem cognitivista, a autora (ibidem, p.59-84) enfatiza o aspecto interacionista da mesma. O conhecimento é considerado como uma construção contínua, cabendo à escola propiciar situações desequilibradoras para o aluno, de forma a permitir a construção progressiva de novas noções e operações. O ensino é baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação e na solução de problemas. O professor deve criar condições para o estabelecimento de reciprocidade intelectual e cooperação com o aluno. Cabe ao aluno um papel essencialmente ativo. A avaliação considera o erro como parte do processo.

A quinta abordagem enfatiza os aspectos sócio-político-culturais, tomando por referência a obra de Paulo Freire. Nesta, o homem é considerado como sujeito da educação, sendo que a mesma assume um caráter amplo, que não se restringe à escola. A relação professor-aluno é horizontal, dialógica, devendo permitir que o educador se torne educando e vice-versa. A ação do professor deverá conduzir à desmistificação e ao questionamento da cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura do aluno, criando condições para que cada um analise seu contexto e produza cultura. A avaliação consiste na auto-avaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos (ibidem, p. 85-103).

Utilizando como critério a posição adotada em relação aos condicionantes sociopolíticos, Libâneo (1986), apresenta uma classificação que divide as tendências pedagógicas em liberais e progressistas. Na primeira categoria, o autor inclui a pedagogia tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Já na segunda, estão compreendidas a pedagogia libertadora, a libertária e a crítico social dos conteúdos.

Entretanto, o próprio autor alerta que, apesar dos esforços de classificação, as diversas tendências e abordagens não se apresentam de forma pura e isolada no trabalho do professor.

Ainda que se considerem as similaridades, aproximações, mesclas ou mesmo as divergências presentes nas tendências apontadas, importa ressaltar que as mesmas refletem, em maior ou menor grau, as premissas que dominaram o cenário da modernidade. Ressalta-se, nesse sentido, a ênfase na divisão (partes e todo, corpo e alma, seres humanos e natureza, entre outras) e o forte acento antropocêntrico.

Em tal perspectiva, O'Sullivan (2004) reflete que os empreendimentos educacionais do século XX atendem as necessidades de um sistema industrial

disfuncional, alimentando o industrialismo, o nacionalismo, o transnacionalismo competitivo, além do individualismo e o patriarcado, reforçando a lógica da globalização e exacerbando a crise ora vivida.

Neste momento histórico quase todas as instituições educacionais estão voltadas para o ensino das qualificações necessárias para satisfazer as necessidades da fase de consumo industrial desse período terminal cenozóico. “Nesse contexto, podemos dizer, claramente, que a educação faz mais parte do problema que da solução” (p. 84)

Para Nicolescu (1999, p. 137), a educação atual privilegia a inteligência dos seres humanos em detrimento de sua sensibilidade e de seu corpo. Entretanto, a persistência dessa situação, necessária durante determinada época, arrastará a humanidade para a “lógica louca da eficácia pela eficácia, que só pode desembocar em nossa autodestruição”.

Os diversos autores alertam para a necessidade de uma mudança radical de perspectiva no seio das instituições educativas, de forma a se tornarem capazes de enfrentar os problemas em nível planetário. Esse cenário conduz à busca da superação do pensamento positivista-cartesiano no âmbito da educação (e também no das demais ciências), apontando para a necessidade de uma reflexão pedagógica que considere a complexidade da vida, bem como o caráter interpretativo da realidade dos fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, Behrens (2005) aponta para a emergência de novas abordagens pedagógicas, que passam a considerar as mudanças paradigmáticas da ciência. A autora propõe uma aliança entre a visão sistêmica ou holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, entendendo que essa reunião possibilita a aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica. Em tais concepções, o processo educativo e a ação docente têm como foco principal ultrapassar a reprodução para a produção de conhecimento, encarando o aluno e o professor como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O aluno é compreendido como um partícipe da ação educativa – sujeito ativo, sério, crítico, criativo, ser complexo, original e indiviso, considerado com suas múltiplas inteligências. As metodologias buscam o “aprender a aprender”, o “aprender a ser”, o “aprender a fazer” e o “aprender a conviver”, ressaltando o compromisso com a formação da cidadania e o diálogo com o outro. Propõe, ainda, a redução do tempo de aulas expositivas, substituídas pela pesquisa, a qual é trabalhada a partir dos

níveis de interpretação reprodutiva e própria, até chegar ao nível de construção, criação e descoberta. Nesse contexto, a avaliação visa ao processo e ao todo, é gradual e contínua, deixando de ser considerada um instrumento de punição, para tornar-se parte do processo de produção do conhecimento.

Todavia, em meio à emergência de novas abordagens e perspectivas, é preciso destacar que, se por um lado, a educação moderna carrega o ônus do pensamento cartesiano-newtoniano, linear e antropocêntrico, também não se podem desconsiderar os avanços trazidos por essa forma de conceber o conhecimento. Nesse aspecto, são inegáveis as contribuições trazidas pelas ciências e pela tecnologia para a vida dos seres humanos. Tal afirmação reforça a idéia de que o conceito de superação não implica numa negação destrutiva da modernidade, mas antes, continua a admitir o que ainda prevalece como conhecimento justificado.

4 DOCÊNCIA, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*O mestre nasce da exuberância da felicidade.
E, por isso mesmo, quando perguntados
sobre sua profissão, os professores
deveriam ter coragem para dar
a absurda resposta:*

“Sou um pastor da alegria...”

Rubem Alves

O desafio de avançar na construção de conhecimento em busca de uma educação comprometida com a visão de mundo complexa, integradora e humanitária passa, necessariamente, pela reflexão a respeito dos saberes docentes, bem como pela revisão dos processos implicados na formação dos professores.

4.1 OFÍCIO DE MESTRE E OS SABERES DOCENTES

Compreendendo a educação como um processo social cujas origens se fundem às próprias origens da humanidade, depreende-se que o ato de ensinar está presente desde sempre na história humana. Neste sentido afirma Arroyo (2008, p.09), “trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana”. A prática docente se orienta por “saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social”. Já na Grécia antiga se criou uma figura especializada em conduzir a infância: o pedagogo.

Nos caminhos percorridos por esta antiquíssima profissão, desdobram-se inúmeros conceitos: “Fomos descobrindo que é difícil identificar nosso ofício de mestres com uma imagem única, que somos múltiplos, plurais” (ibidem, p.13). A imagem social do professor não é única, pois existem hierarquias, níveis e graus diversos, além de diferenças de salário, titulação, carreira, prestígio, o que imprime auto-imagens diversas também.

Para o autor, o ato de educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte aprendida no diálogo de gerações e neste percurso alguns saberes se perderam e

novos saberes foram sendo constituídos. Apesar das modificações, os traços mais definidores da ação educativa perduraram, constituindo uma “cultura docente” que resiste às tentativas de racionalização empresarial e à busca de ingerências comunitárias ou externas impostas à escola. Na construção de sua imagem estes “mestres do ofício” mesclam traços dessa longa história: mestre, artífice, artesão, alfabetizador, trabalhador? Quem somos, afinal?

Citando Barlow (1999, p. 145-156), Mellouki e Gauthier (2004, p.543) afirmam que o ensino é uma profissão tão paradoxal e complexa que

quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada.

Para os autores o professor é um intelectual: mediador, intérprete e tradutor de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, portador da cultura, agente de socialização e guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e maneiras de ser valorizadas pela escola e pela sociedade.

“Educador, ser de cultura e eloquência, transmissor de conhecimentos, operário do pensamento, agente de inculcação ideológica e de conservação da ordem estabelecida ou motor das mudanças sociais (...)”, não faltam metáforas para definir seu saber, papel e lugar na sociedade. O que falta é um enfoque que não defina o professor não somente pelo que sabe, pensa, diz ou faz, mas “por tudo isso e por outras coisas ao mesmo tempo” (ibidem, p.549).

Do ponto de vista da competência profissional o que diferencia o professor de outros agentes que atuam na distribuição cultural não é o domínio da disciplina, embora este seja indispensável ao exercício profissional, mas o que lhe é peculiar “é a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo” (ibidem, p.551).

O professor desempenha o papel fundamental de herdeiro, crítico e intérprete da cultura, cabendo ao mesmo despertar nos alunos o desejo de aprender e de

exercer seu próprio julgamento. Esse mestre é como um guia que durante uma viagem

lança um olhar ora grave ora jocoso sobre a paisagem que conhece tão bem e partilha com seus passageiros, que são seus alunos, seu entusiasmo e sua sede de conhecimento. Mas nunca lhes impõe suas maneiras de ver e de compreender a paisagem. Propõe-lhes itinerários que já explorou, mas nunca lhes revela as surpresas que os esperam no fim da trilha (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004, p.558).

Os autores apontam, ainda para o caráter militante da profissão, demonstrando que, por intermédio do ensino, os professores vêm, ao longo da história, lutando “contra todas as formas de mascaramento da dignidade humana: a pobreza, a segregação, o analfabetismo e a hegemonia de determinadas culturas” (idem, p.549).

Numa perspectiva crítico-progressiva, a obra de Paulo Freire (1980, p.39) caminha em busca de uma educação que permita ao homem (aos homens e mulheres, como diria mais à frente em seus escritos) “chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

Ao analisar os saberes fundamentais à prática educativo-progressiva, Freire (1996, p. 22-45) enfatiza a multiplicidade de fatores presentes na ação docente, ressaltando o caráter ético, crítico e transformador desta práxis. Nessa perspectiva,

- a) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, num processo em que ambos, educador e educandos, aprendem e se transformam;
- b) “ensinar exige rigorosidade metódica, implicando no reforço à capacidade crítica, à curiosidade e insubmissão dos educandos, de forma que os mesmos se transformem em sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado”;
- c) faz parte da tarefa docente “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”;
- d) “ensinar exige pesquisa”, processo de busca e indagação, que permite aos sujeitos ultrapassarem da condição de ingenuidade à curiosidade epistemológica;

- e) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e, mais do que isso discutir a relação destes saberes com o ensino dos conteúdos;
- f) “ensinar exige criticidade”, implicando num processo de superação da curiosidade ingênua, para a curiosidade epistemológica;
- g) “ensinar exige estética e ética”, ou nas palavras de Freire, “decência e boniteza de mãos dadas”. Não é possível pensar os seres humanos fora da ética e é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador;
- h) “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”;
- i) “ensinar exige a rejeição a qualquer forma de discriminação”;
- j) “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, envolvendo o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer;
- k) “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

A tarefa do educador progressista está comprometida com a libertação dos seres humanos oprimidos, empenha-se na restauração de sua humanidade. A “humanização negada na injustiça, na exploração e na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade e de justiça, na luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, apud ARROYO, 2008, p. 247).

Ao denunciar as condições de opressão que roubam aos homens a possibilidade de viver plenamente sua condição humana, Paulo Freire (2005, p.41) convida os professores a participarem da luta pela emancipação.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Nesse sentido, a proposta de uma “pedagogia do oprimido” se coloca como a pedagogia dos homens empenhados na luta por sua libertação, exigindo para tanto o enfrentamento da cultura da dominação.

Numa perspectiva semelhante, Campos (2007, p. 09), afirma que o sentido da docência “encontra-se na humanidade, em fazer no outro a humanidade: esculpindo

no outro, pelo fazer humano, valores, personalidade e caráter, fazendo o outro sujeito de si”.

Tal concepção evidencia o caráter teórico-prático da ação docente. Para o mesmo é na prática, através da intuição, criatividade e improviso, que o professor se faz docente. Este conhecimento tácito, mobilizado pela ação, também se faz pela reflexão-na-ação, permitindo ao professor recriar, refazer, reelaborar e tomar decisões no momento de sua ação. Apropriando-se de Bruner (2002), o autor afirma que os saberes docentes estão profundamente vinculados ao mundo cultural sendo a atividade do professor compartilhada com outros sujeitos e mediada pelo diálogo. Assim sendo, “cultura e diálogo constituem os ingredientes na construção dos saberes docentes” (idem, p. 23).

Tardif (2002) aprofunda a reflexão a respeito dos saberes docentes, interrogando-se a respeito dos conhecimentos, competências e habilidades mobilizados pelos professores em sua ação cotidiana. Para responder a esses questionamentos, o autor estabelece uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores.

O saber dos professores é um saber social na medida em que as representações ou práticas de um professor específico ganham sentido quando colocadas em relação a uma situação coletiva de trabalho. É social porque faz parte de um sistema (universidade, sindicato, administração escolar, MEC, etc.). Social porque seu objeto de trabalho são objetos sociais- “ensinar é agir com outros seres humanos”, o saber não é fechado em si mesmo, manifesta-se a partir de relações complexas entre os professores e seus alunos. O saber também é considerado social porque as disciplinas, os programas e a forma de ensinar evoluem com o tempo, constituindo-se não como um conjunto de saberes cognitivos, mas como um processo em construção (ibidem).

Todavia, ao tentar escapar de uma posição mentalista, que restringe o saber a processos mentais suportados por estruturas cognitivas do indivíduo, a reflexão não deve cair no sociologismo. Esta posição tende a eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente dos contextos concretos de trabalho e subordinada a forças sociais exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a inculcação da cultura dominante, entre outras. O saber dos professores é associado a outra coisa que não a si mesmo, privando os

atores de qualquer capacidade de conhecimento e transformação de sua própria situação e ação. Nesse contexto o professor não fala, está encoberto por uma opacidade ideológica, o saber vem das ciências sociais, dos outros que falam por ele (ibidem).

O saber dos professores não é um saber de foro íntimo, mas um saber “sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (ibidem, p. 15). Assim, tal saber se situa na interface entre o social e o individual, entre o ator e o sistema. É também plural, envolvendo em sua composição saberes de naturezas diferentes, irredutíveis a uma racionalidade única, como na ciência empírica ou na lógica binária clássica, constituindo-se por:

- a) saberes da formação profissional: provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica;
- b) saberes disciplinares: saberes constituídos pela instituição universitária (matemática, história, literatura...), emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes;
- c) saberes curriculares: apresentam-se sob a forma de programas escolares, incluindo objetivos, métodos, conteúdos, que os professores devem aprender a aplicar;
- d) saberes pedagógicos: concepções provenientes de reflexões sobre a prática pedagógica num sentido amplo;
- e) saberes experienciais ou práticos: saberes que brotam da experiência do trabalho cotidiano.

Além desses aspectos, Tardif aponta que, apesar de sua antiguidade e relevância, o magistério não encontra ainda o devido reconhecimento social, representando uma ocupação pouquíssima valorizada nos países ocidentais. Seus escritos com Lessard (2008) ressaltam que, nos últimos cinquenta anos, o ensino se tornou uma atividade mais estável e especializada, trazendo à tona a questão da formação. Essa evolução, aliada às transformações sociais, econômicas e culturais, passaram a exigir novos conhecimentos e competências em diversos campos.

No cenário desses novos conhecimentos, os autores destacam: a cultura geral e os conhecimentos disciplinares; a psicopedagogia e didática; os conhecimentos dos alunos e de seu contexto sociocultural e familiar; o

conhecimento do sistema escolar e suas finalidades; o conhecimento das matérias do programa, das tecnologias da informação; a habilidade na gestão da classe e nas relações humanas, além de habilidades de comunicação e empatia, entre outras. Em resumo, “o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa que exige, daqueles e daquelas que a exercem, um verdadeiro profissionalismo” (idem, p.09).

Apesar do ritmo acelerado das mudanças, os autores constatarem que a escola e o ensino apresentam ainda características que repetem as formas tradicionais do trabalho docente. Mencionando os estudos de Larry Cuban, realizados na década de 90, que demonstram que “a grande maioria dos professores ensinam hoje mais ou menos como seus predecessores faziam há um século” e Hargreaves (1994), que apontam para a escola como uma estrutura congelada no tempo, fossilizada, Tardif e Lessard (ibidem) alertam para o fato de que, longe de aderir às mudanças e reformas, os professores se mostram tradicionalistas e desconfiados em relação às tentativas de transformação do seu ofício.

Entretanto, se eles mudam, é sempre integrando o novo ao antigo e incorporando a inovação às tradições estabelecidas. Em outras palavras, se os docentes transformam suas práticas pedagógicas e as adaptam, é sempre lentamente e como que em marcha a ré. (TARDIF e LESSARD, 2008, p.12-13).

Em tal perspectiva, a discussão sobre a formação dos professores assume primordial importância, sendo um dos aspectos mais presentes nas pesquisas contemporâneas sobre educação.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

Refletindo sobre a importância da formação, Tescarolo (2005) ressalta que, em meio às profundas transformações na visão de mundo e concepção de conhecimento, a atualização dos agentes formadores assume importância estratégica, sendo que a eficácia da escola será principalmente resultado da qualidade da agência formadora em seu interior.

Tardif (2002) aponta para a necessidade de se encontrar uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora a formação para o magistério estava dominada pelos saberes disciplinares, produzidos sem conexão com a ação profissional, devendo ser aplicados na prática. Entretanto é preciso parar de considerar o professor como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros. O professor é um ator, ou seja, um sujeito que “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui um conhecimento e um saber- fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (idem, p. 230). A prática não é apenas um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática. O professor é um *sujeito do conhecimento*, um ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Reconhecendo o professor como sujeito do conhecimento, o autor ressalta que os professores têm o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional. Além disso, esta deveria se basear nos conhecimentos específicos ao cotidiano de sua prática. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, históricas, filosóficas, psicológicas, didáticas, entre outras, que foram concebidas sem nenhum tipo de relação com o ensino, nem com as realidades cotidianas do professor. Nesse contexto, o principal desafio para a formação nos próximos anos será o de “abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (idem, p. 241).

Perspectiva semelhante é apresentada por Imbernón (2009). Ao refletir sobre as novas tendências na formação do professorado, o autor refere que os desafios da contemporaneidade, como a economia globalizada, a “mundialização” e as tecnologias, aliados às inúmeras reivindicações impostas aos professores, exigem uma mudança radical nos processos de formação permanente. Segundo o mesmo, o professorado se encontra numa imensa pausa, na qual os modelos de formação anteriores não mais respondem as necessidades do século que se inicia, mas tampouco se sabe o caminho a trilhar. De forma geral, avança a opção que supera a análise da formação como o domínio de disciplinas científicas ou acadêmicas, para dar espaço a propostas que considerem a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Nesse cenário, os

processos formativos precisam considerar as mudanças sociais vigentes e a perspectiva dos próprios professores, para que possam enfrentar os desafios de formação que responda as necessidades de inovação na educação.

Tal perspectiva leva à necessidade de superar os modelos que tratam os professores como seres ignorantes, colocando a tarefa da formação nas mãos de *experts*, que vem de fora para os “culturizar e iluminar” (ibidem, p.8).

Severino (1994) ressalta a importância da inclusão, nos currículos de formação de professores, de componentes ligados à Didática em geral e às Metodologias específicas ao ensino das diversas disciplinas. Para o autor, o processo de preparação e formação dos educadores precisa contemplar “um maior rigor científico na aprendizagem, maior domínio de informações precisas, aquisição mais sistemática das habilidades e técnicas específicas, fundamentação teórica mais rigorosa, enfim, mais ciência” (ibidem, 1994, p.89).

O autor (ibidem, p.91) conceitua a didática de uma maneira abrangente: “ela estuda o processo do ensino em seu conjunto, envolvendo, portanto, princípios, finalidades, condições, meios, conteúdos e métodos”, articulando-se intimamente com as demais disciplinas e áreas. Nesse contexto, não pode perder de vista sua tarefa de servir de mediação, incluindo aspectos técnicos, mas também éticos e políticos, contribuindo para que o trabalho docente possa assegurar aos aprendizes o domínio dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais.

Também para Veiga (2008) o domínio do conhecimento da didática é essencial para a docência, constituindo-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico, sendo, assim, imprescindível para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

4.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO, CURRÍCULO, METODOLOGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

O planejamento educacional é definido por Gil (2005, p.35) como “o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto das metas estabelecidas”.

O autor enumera três níveis de planejamento no âmbito do ensino superior: geral, curricular e de ensino. O primeiro, que prevê a estruturação e o funcionamento do sistema educacional como um todo, está a cargo do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos órgãos municipais e estaduais ligados à área. Os outros dois níveis são desenvolvidos no âmbito da própria escola.

O planejamento de ensino é organizado a partir da ação do professor, tendo como objetivo direcionar as atividades desenvolvidas junto aos alunos para alcançar os objetivos pretendidos. O planejamento do professor reúne informações e decisões a cerca dos objetivos, conteúdos, estratégias e recursos de ensino/aprendizagem, bem como de avaliação. Como atividade contínua e flexível, poderá sofrer alterações de forma a responder aos *feedbacks* dos alunos, bem como acrescentar novas informações e novas experiências adquiridas ao longo do processo (ibidem).

Para Tescarolo (2005) o planejamento implica um processo de querer, julgar, agir e coagir, para enfim, decidir. Exige a tomada de decisões orientadas para além do presente, assumindo o risco dos erros e incertezas, bem como requer paciência e tolerância para negociar o consenso.

Refletindo a respeito da temática, Masetto (2003, p. 60) aponta para a importância da inserção do professor na construção do Projeto Político Pedagógico institucional. Para o autor esse projeto é entendido como um todo “orgânico e articulado”, que tem por função organizar as atividades acadêmicas e estabelecer o sentido do compromisso social que a instituição assume perante a sociedade.

Na esfera da graduação, o projeto pedagógico é o documento que define os perfis dos profissionais que pretende formar, explicitando sua visão de ensino superior e de sociedade, incluindo desde o planejamento dos cursos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao detalhamento da infra-estrutura física e acadêmica necessárias ao desenvolvimento dos mesmos. O projeto envolve uma “interação profunda” entre os diversos setores e profissionais que compõem a instituição, buscando uma articulação entre o real e o desejado, reduzindo distâncias entre valores e discursos e entre as ações acadêmico-pedagógicas e administrativas, que visam à formação do profissional desejado (ibidem, p. 61). Nesse contexto, o papel do professor extrapola o ato de ministrar uma disciplina, tornando-se co-responsável não apenas pela aplicação, mas pela concepção da formação pretendida, o que

exige a interação contínua com seus pares em busca do compartilhamento de idéias e propostas.

As características do Projeto Político Pedagógico e seus desdobramentos do ponto de vista curricular exigem uma construção coletiva, implicando a participação do professor em todas as etapas envolvidas, ou seja, desde a constituição, implantação, execução, até a avaliação. Entretanto, Masetto (ibidem), alerta para o fato que, de forma geral, os professores são contratados para ministrarem disciplinas, adentrando a sala de aula sem informação alguma a respeito dos projetos pedagógicos e currículos, restringindo-se ao conhecimento dos programas, bibliografias e horários de suas disciplinas. Como consequência as disciplinas são tratadas de forma isolada, desconsiderando sua articulação horizontal (com as disciplinas do mesmo período) e vertical (com as disciplinas dos períodos antecedentes e consequentes), desconsiderando também seu papel na formação profissional desejada (ibidem, p. 71-72).

Partindo da discussão a respeito dos desafios a serem enfrentados pela graduação na superação do modelo da universidade “organizacional” com vistas a assumir sua condição de instituição “social”, Pimenta e Anastasiou (2002) também destacam a importância da construção coletiva do projeto institucional. Segundo as autoras, na medida em que discute o ensinar e o aprender no processo de formação e construção de cidadania, este projeto possui um caráter pedagógico e político. De tal forma, sua construção perpassa a discussão a respeito das finalidades do ensino de graduação, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, além da relação entre professor, aluno e conhecimento.

Cunha (2008, p. 67) aponta para a existência de uma “relação estreita entre o projeto pedagógico e a seleção e o trato do conhecimento, incluindo uma visão epistemológica coerente com a visão educativa que preside seus pressupostos”. Nesse sentido, o projeto pedagógico precisa se pautar por objetivos amplos, dotados da autonomia necessária à sua ressignificação diante dos contextos sociais e culturais aos quais se destinam.

De forma geral, os autores enfatizam a importância de todos os segmentos acadêmicos, com ênfase na participação dos professores, na concepção e construção do Projeto Político Pedagógico institucional, entendendo que todas as ações da escola/universidade devem estar integradas ao mesmo.

Os projetos pedagógicos dos cursos, a concepção curricular, bem como os planos de ensino e de aula, constituem desdobramentos do Projeto Institucional, e assim sendo, devem necessariamente estar articulados ao mesmo. Ao refletir sobre a organização curricular numa perspectiva sistêmica, Tescarolo (2005, p.96) aponta que o currículo, seja do ponto de vista formal ou vivencial, sistematiza os processos “de seleção e organização dos conteúdos escolares, com as seqüências didáticas, a mediação com os procedimentos didáticos, o planejamento das diversas atividades com a avaliação da aprendizagem e do desempenho institucional”, além dos programas de formação, conectando todos esses subsistemas. Nesse contexto, o currículo representa o nexo existente entre o sistema escola e o conhecimento. Entretanto, segundo o autor, a compreensão deste subsistema como rede é dificultada por uma rotina metodológica que considera os objetos isolados, estáticos e definitivos. Assim, a transposição didática, entendida como a ação de ensinar o sujeito a aprender, necessita superar o instrucionismo linear, dando lugar à desconstrução e reconstrução do conhecimento, de forma a articulá-lo com objetivos e situações didáticas que favoreçam uma aprendizagem ativa e significativa.

Masetto (2003, p. 66-67) enfatiza a importância da superação das concepções que consideram o currículo apenas como “ordenação de disciplinas autônomas e isoladas”, analisando também aspectos relacionados ao currículo oculto, para chegar a uma construção mais ampla. Nesse conceito ampliado, o currículo é definido como um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores “que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem”. Tal concepção assume a disciplina como um elemento importante, mas que precisa estar articulada às demais disciplinas e ao projeto de formação.

Masetto (ibidem) também ressalta que o currículo precisa refletir as necessidades da sociedade, incluindo as mudanças que estão sendo operadas e as novas exigências profissionais. É necessário, ainda, considerar o impacto do progresso científico e tecnológico na gestão e produção do conhecimento, reconhecendo que a universidade deixou de ser o espaço exclusivo para a produção do mesmo e que, tanto os professores, quanto os alunos, pesquisam e adquirem informações através dos meios tecnológicos. A organização do currículo exige a definição dos valores, atitudes, características profissionais e humanas que se

pretende construir. Exige uma integração clara entre os aspectos teóricos e práticos das áreas e disciplinas do conhecimento, implicando a definição dos princípios que orientarão os processos de aprendizagem, seleção de conteúdos, recursos e técnicas, além dos princípios de avaliação. E ainda,

A organização do currículo também coloca seus construtores numa perspectiva de perscrutar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras. Permite ainda que se possa propor um projeto educacional para a formação de profissionais que estejam voltados para a **transformação da ordem social** (ibidem, p. 68, grifo nosso).

Além dos aspectos relacionados ao planejamento e à organização curricular, a prática pedagógica necessita conhecimentos aprofundados das estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação. Evidentemente a aplicação dessas estratégias está diretamente ligada às concepções teóricas e epistemológicas, refletindo ora uma perspectiva mais centrada no professor, com destaque ao processo de ensino, ora mais centrada no aluno, enfatizando o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Gil (2005) refere que os conceitos de ensino e aprendizagem se encontram indissociavelmente ligados, sendo que o ensino está associado a termos como instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos, indicativos do professor como elemento central do processo. A ênfase no papel do professor como transmissor e do aluno como mero receptor está presente nas abordagens educacionais consideradas conservadoras, clássicas ou tradicionais. Numa perspectiva voltada a aprendizagem, evidenciam-se os conceitos de descoberta, modificação de comportamentos e aquisição de conhecimentos, colocando o aluno como elemento principal do processo.

Gil (ibidem) afirma, ainda, que na busca pela facilitação desse processo, o professor se utilizará de estratégias de ensino-aprendizagem. De acordo com o mesmo, autores diversos utilizam terminologias diferentes para se referir a essas estratégias, tais como: métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, atividades de ensino, etc. Assim sendo, vê-se, a seguir, o emprego do termo “estratégias de ensino-aprendizagem” por autores como Gil e Masetto. Já Cimadon, fará referência às “técnicas de ensino”.

Para Gil (ibidem), a escolha de uma determinada estratégia deve considerar sua adequação à clientela, bem como aos objetivos pretendidos e, além disso,

observa a necessidade de que o professor conheça as aplicações, vantagens e limitações de cada uma delas, tal como proposto a seguir:

- a) aula Expositiva: consiste numa preleção verbal que tem por objetivo transmitir informações. Como aspectos positivos o autor ressalta a flexibilidade, a economia de recursos e tempo, a não exigência de grandes domínios pedagógicos por parte de quem a utiliza. Entretanto, apesar das facilidades e da eficiência obtida quando o objetivo é a transmissão da informação, esta modalidade se revela bastante inadequada quando se exigem níveis mais elevados em termos cognitivos e o envolvimento de domínios afetivos e psicomotores;
- b) discussão: pode ser realizada com toda a classe, em pequenos grupos ou na forma de seminários. Possibilita a reflexão a cerca de um conhecimento já apreendido, oportunizada a conceituação por parte do aluno, facilita a aceitação de idéias contrárias às crenças tradicionais, entre outros. O autor considera que esta modalidade não visa à aprendizagem específica de alguma coisa, mas a transferência de algo que foi aprendido;
- c) simulações: são estratégias que têm em comum simular algum fato da realidade, possibilitando ao aluno assumir papéis e comportar-se de acordo com as exigências da vida real. O autor enumera quatro tipos de simulação mais utilizadas no ensino superior: a demonstração, o estudo de caso, o processo do incidente e a dramatização;
- d) recursos Audiovisuais: são ferramentas que têm por objetivo facilitar o processo de comunicação, tornando-o mais claro e preciso. O autor classifica estes recursos em cinco categorias: 1) recursos visuais (quadro-de-giz, flanelógrafo, cartazes, mapas, mural didático, etc); 2) recursos auditivos (rádio, discos, fitas); 3) recursos audiovisuais tradicionais (televisão, videocasste, diapositivos com som, cinema, etc); 4) recursos audiovisuais integrados ao computador (CD-ROM, bases de dados, projetor multimídia, etc); 5) recursos audiovisuais baseados na Internet (bases de dados, e-mail, áudio e videoconferências). As categorias mais utilizadas no ensino superior, de acordo com o mesmo, são o quadro-de-giz, o retroprojetor, o bloco de papel, o álbum seriado, o videocasste e o projetor multimídia.

O autor alerta que, de forma geral, apesar da diversidade de estratégias existentes, os professores universitários dominam unicamente a estratégia expositiva.

Masetto (2003, p. 86) conceitua as estratégias para a aprendizagem como a “arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço da sala de aula (...) até a preparação do material a ser usado”. Reforçando as considerações de Gil, esse autor também reconhece que, apesar da necessidade de que o professor conheça várias técnicas/ estratégias para que possa aplicá-las em diferentes contextos, a maioria dos professores se restringe à utilização de aulas teóricas expositivas e de aulas práticas.

Cimadon (2008) aponta que as técnicas de ensino jamais devem ser consideradas um fim em si, mas um meio para que a universidade cumpra suas funções sociais e para que o professor promova a melhor aprendizagem. À medida que a universidade assume um papel mais dinâmico, interrelacionando ensino, pesquisa e extensão, de forma contribuir para a resolução dos problemas da sociedade, as metodologias necessitam reconfigurar seus moldes originais. Nesse cenário, as metodologias transmissoras abrem espaço a métodos problematizadores da realidade.

Além das questões relacionadas ao planejamento e avaliação, a formação pedagógica necessita contemplar aspectos relacionados à avaliação do ensino-aprendizagem. Partindo da premissa de que “em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação”, Romão (2005, p.56) classifica as concepções avaliativas em dois grandes grupos, referenciadas nas visões de mundo positivista e dialética. Segundo o autor, na perspectiva positivista, o mundo é entendido como algo dado, conseqüentemente o sistema educacional tenderá para a busca das “verdades absolutas e padronizadas”. Ao contrário, se a vida é encarada como processo, a educação se voltará para a criação e transformação. No primeiro caso a avaliação tenderá ao julgamento dos erros e acertos, assumindo um caráter classificatório. No segundo, será potencializada uma concepção voltada ao desempenho dos agentes ou instituições, sendo a avaliação entendida como diagnóstico, processo de verificação e pesquisa das mudanças de estratégias e instrumentos que interferem na condução do processo educativo.

Para o autor a educação brasileira se encontra prensada entre a corrente classificatória e a diagnóstica. Entretanto, alerta, que tais posições devem ser complementares, abrangendo as funções prognóstica, diagnóstica e classificatória no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, considera que a avaliação interna – diagnóstica, qualitativa e referenciada em códigos locais, sociais e pessoais - seja fundamental nos pontos de partida da trajetória pedagógica de cada aluno. Por outro lado, a avaliação externa - quantitativa e referenciada em padrões socialmente aceitos- é essencial nos pontos de chegada. Citando Demo (1994), o autor enfatiza que os aspectos quantitativos e qualitativos são dimensões que “fazem parte da realidade vida”, constituindo-se em facetas do mesmo todo e, portanto, ambos perpassam todo e qualquer tipo de avaliação.

Numa perspectiva positivista a ênfase é colocada na permanência, na estrutura, no produto, já na construtivista o acento é colocado na mudança, na dinâmica, no processo. E conclui:

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois pólos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas a reflexão exige ‘fixidades’ provisórias para se desenvolver (ROMÃO, p.89).

Para Tescarolo (2005) a avaliação não pode ser analisada de forma autônoma, mas antes, constitui uma das dimensões da problemática geral das aprendizagens, assumindo a parte mais importante de sua função reguladora. Nesse sentido, precisa estar articulada ao planejamento institucional, contribuindo para a gestão dos processos e instrumentos pedagógicos, tendo por função primordial a orientação e facilitação dos processos de aprendizagem.

Perspectiva semelhante é apresentada por Masetto (2003) que aborda a questão do processo de avaliação aliada ao processo de aprendizagem, assumindo uma dimensão diagnóstica, prospectiva e formativa. Assim sendo, o processo avaliativo precisa estar integrado ao processo de aprendizagem, como um elemento de motivação, realizando o acompanhamento em todos os momentos, quer positivos ou negativos. Deve se constituir num *feedback* contínuo, presente durante todo o processo e não apenas nos momentos de prova. A avaliação não é um processo de atribuição de nota, mas antes precisa contribuir com informações para a aprendizagem. A nota, ou conceito, deverá simbolizar o aproveitamento obtido

durante todo o percurso da aprendizagem. A prova deverá ser um dos aspectos definidores da nota, mas não o único, pois todas as atividades desenvolvidas pelo aluno tanto nas aulas, quanto fora das mesmas, deverão integrar o processo avaliativo.

O autor ressalta, ainda, a necessidade de avaliação não apenas do desempenho do aluno, mas também do docente. A avaliação do desempenho do professor é fundamental, pois, muitas vezes, os casos de não-aprendizagem do aluno acontecem pela falta de preparo, improvisação, falta de planejamento, do próprio docente. Além disso, o processo contínuo de avaliação deverá contar com a hetero e a auto-avaliação. Deverá conter informação das pessoas que colaboraram, como professores, colegas, especialistas, e com informações a respeito do próprio processo de aprendizagem (ibidem).

Cimadon (2008) refere que o estudo sobre a avaliação da aprendizagem constitui um aspecto polêmico, implicando em esforços, constrangimentos, temores e até desavenças. Entretanto, enquanto parte da ação humana, a avaliação representa um aspecto essencial para a metodologia de ensino, não podendo ser entendida como etapa final, como objetivo, mas antes como uma estratégia para sua efetivação.

As perspectivas apontadas demonstram a complexidade da tarefa docente e a vastidão dos desafios relacionados à formação dos professores. Os autores reforçam a percepção de que, cada vez mais, é preciso que se restitua aos mestres a dignidade frente ao importante papel que lhes cabe na sociedade e, além disso, que o próprio professorado se assuma como sujeito de sua ação que é, a um só tempo, prática teórica e existencial. E, mais uma vez citando Arroyo (2008, p.34)

No convívio com professoras e professores percebo que há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.

A busca pela compreensão da arte e do ofício de ser professor passa, necessariamente, pela compreensão da história e das condições do ensino no âmbito da sociedade em que se insere. Nesse sentido, é preciso analisar de que

maneira se constituiu a educação brasileira, com ênfase nos aspectos relacionados ao ensino superior, para, mais adiante, adentrar nas especificidades da docência universitária na área da saúde, objeto do presente estudo.

5 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E MARCOS LEGAIS

*A universidade da subversão ética
terá, primeiro, de subverter-se
a si própria.*

Cristovam Buarque

As origens da educação brasileira remontam ao século XVI, com a chegada dos jesuítas que aqui aportam com a missão de manter e propagar a fé católica. Durante os duzentos anos seguintes os caminhos do ensino seriam ditados pela união de interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus, condição que só viria a ser modificada em meados do século XVIII.

No transcorrer daquele século, com a emergência das idéias iluministas, e a ascensão da burguesia mercantil, a estrutura social, política e religiosa europeia, até então dominada pelo clero e pela nobreza, é lentamente substituída por uma nova estrutura centrada na autoridade real, civil e laica.

Em Portugal este processo é intensificado a partir da chegada ao poder de Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal. Primeiro ministro no período de 1750 a 1777, Pombal comunga com as idéias do chamado absolutismo ilustrado e a partir das mesmas promove uma série de modificações estruturais, com vistas a garantir o fortalecimento do Estado português.

Tal situação acaba por provocar uma série de conflitos com os jesuítas, culminando com a edição de um conjunto de medidas que ficaram conhecidas como “A Reforma Pombalina”. Segundo Hilsdorf (2006), essas medidas acarretaram o afastamento dos jesuítas de seus cargos nas cúpulas administrativas e eclesiásticas e buscaram instituir novas práticas culturais e pedagógicas nas instituições de ensino bem como na população em geral. De acordo com Carvalho, apud, Piletti e Piletti (2006, p. 137), o principal objetivo da reforma pombalina foi a criação de uma escola “útil aos fins do Estado”, que servisse aos interesses da Coroa, e não mais aos imperativos da fé.

Com a expulsão dos jesuítas do reino, decretada por Pombal em 28 de junho de 1759, uma série de reformulações são iniciadas no âmbito do ensino. Após o

fechamento dos colégios jesuítas, Pombal institui as “aulas régias avulsas elementares e secundárias”. No Brasil são instituídas 44 aulas régias, sendo 17 de primeiras letras, 15 de gramática latina, seis de retórica, três de gramática grega e três de filosofia (HILSDORF, 2006).

Além das modificações implantadas no âmbito da educação secundária, Pombal reformulou inteiramente a Universidade de Coimbra, com vistas à produção e ensino das “ciências modernas”. Ainda de acordo com Hilsdorf (ibidem, p.22), as medidas tomadas por Pombal indicam “um rompimento com o humanismo aristotélico-tomista vigente, em virtude da tradição jesuítica, e, a adoção da teoria empirista do conhecimento e do método indutivo-experimental”. Segundo a autora, na visão de muitos historiadores tais mudanças levam à prevalência de uma mentalidade científica voltada ao saber aplicado, pragmático, deixando em segundo plano a investigação teórica pura.

Essas características acompanhariam o movimento das reformas implementadas no Brasil, reforçando o caráter estatizante e pragmático, no sentido de oferecer conhecimento científico utilitário, profissional, em instituições de ensino avulsas e isoladas, de acordo com o modelo “ilustrado”. A partir dessas diretrizes, foram criadas aulas de níveis médio e superior, tendo por objetivo formar os quadros superiores da política e da administração da Coroa portuguesa sediada na colônia. (idem, p.34-36).

Piletti e Piletti (2006) enfatizam que as reformas pombalinas, acrescidas da vinda da Família Real Portuguesa e da Independência do Brasil, produziram alterações importantes no que se refere ao ensino superior. Para a concretização do projeto de formação de uma elite dirigente, D. João instituiu medidas que culminaram na criação de diversos cursos - como a Academia da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratório de Química (1812), curso de Agricultura (1814), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), curso de Química e curso de Desenho Técnico (1817). Além destes, D. João fundou , em 1808, a Imprensa Régia e, em 1814, instalou a primeira biblioteca pública, com a doação de 60.000 volumes cedidos pelo Príncipe Regente. Em 1827 foram criados, ainda, os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, constituindo-se as duas primeiras Faculdades de Direito do Brasil, em São Paulo e Olinda.

Entretanto, de acordo com os autores, terminado o período colonial o Brasil não dispunha, ainda, de um sistema integrado de ensino. No nível superior permaneciam apenas as escolas isoladas, entre elas as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro. Essa situação permaneceu inalterada durante toda a Primeira República, que manteve as características do tempo do Império: a existência de um pequeno número de escolas isoladas, voltadas ao ensino profissionalizante, com subordinação à legislação federal. Nesta época destacam-se a criação de escolas superiores no Estado de São Paulo, com a Escola Politécnica (1896), a Escola Superior de Agricultura de Piracicaba (1905) e a Faculdade de Medicina (1913).

A primeira iniciativa no sentido de instauração oficial de uma universidade veio a ocorrer apenas no início do século XX, através de uma medida que determinava a junção da Escola Politécnica com as Faculdades de Medicina e Direito do Rio de Janeiro. Com base nesse dispositivo, o Presidente Epitácio Pessoa instituiu, através do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro.

Para Coêlho (2006), a configuração da primeira universidade brasileira foi marcada pela característica primordial, mantida até os dias atuais, de “concessão de diplomas que possibilitam o exercício de uma profissão”, em detrimento de uma formação mais ampla.

Durante a década de 20 a educação brasileira torna-se foco de amplas discussões por parte da sociedade e, pela primeira vez, o modelo anterior prioritariamente voltado à formação das elites, é questionado. Tais reflexões levam à necessidade de instituição de um sistema nacional de educação, que pudesse formar um todo articulado, do curso primário ao superior. Destacam-se, nessa época, a fundação da Associação Brasileira de Educação (1924) e a realização de um “inquérito educacional”, organizado por Fernando de Azevedo (1926), além da realização de reformas educacionais em diversos estados (PILETTI e PILETTI, 2006).

Na década de 30 a discussão se amplia. Herança de anos anteriores reforça-se entre os intelectuais e políticos da época, “a idéia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista”. Nesse contexto, prevalece a idéia da educação como

solução para os problemas de ordem social, econômica e política do país – a reforma da sociedade teria como condição a reforma da educação e do ensino (SCHIROMA, 2000, p. 17).

As primeiras medidas adotadas após a Revolução de 30 foram: a criação das Secretarias de Educação dos Estados e a criação do Ministério da Educação. Em 1931 são estabelecidos os Estatutos das Universidades Brasileiras. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil, documento articulado em torno das idéias da educação como “instrumento de reconstrução nacional; educação pública, obrigatória e leiga; educação adaptada aos interesses dos alunos”, entre outras. Outro fato importante ocorrido neste período foi a inclusão, na Constituição de 1934, da educação como um capítulo a parte. A partir da mesma, o Governo Federal assume novas atribuições educacionais como as funções de integração, planejamento, normatização, estímulo e assistência técnica, além de controle, supervisão e fiscalização das normas federais, assumindo um caráter extremamente centralizador e controlador (idem, 2006, p.176-181).

A legislação educacional constituída durante o estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto havia tramitado durante treze anos no Congresso Nacional. O projeto foi aprovado com características que refletiam ideais de ensino inspirados nos princípios de liberdade e solidariedade humana e com uma estrutura que englobava os níveis pré-primário, primário, ensino médio e superior, com conteúdos curriculares diversificados e matérias obrigatórias.

Nos anos seguintes, com a instalação do regime militar, a legislação passaria a refletir o autoritarismo e os anseios dos grupos dominantes na sociedade.

Em, de 28 de novembro de 1968, através da promulgação da Lei 5.540, o Governo Federal realizou a Reforma Universitária, introduzindo, de acordo com Antunha, apud Piletti e Piletti (2006) inúmeras modificações importantes como: a substituição da cátedra pelos departamentos; a adoção de currículos flexíveis, cursos parcelados e semestrais; a introdução do sistema de créditos e dos exames vestibulares unificados; a instituição dos ciclos básicos. Se por um lado a reforma acarreta avanços, como a instituição dos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, induz também a uma maior fragmentação das estruturas de ensino e do

próprio conhecimento, fatores que marcam a estrutura universitária até os dias de hoje.

Piletti e Piletti (2006) argumentam que as mudanças propostas não refletiram os anseios de aumento de vagas e verbas e a utopia de uma universidade crítica, livre e aberta, mas, antes, possibilitaram a intensificação do domínio da burocracia e da centralização do poder, características marcantes do regime em vigor.

Essas mudanças vieram de encontro aos interesses de organismos internacionais e refletiram a visão tecnicista e economista que passaria a vigorar em todo o ocidente. Segundo Shiroma (2000, p. 33) as reformas empreendidas pelos governos do regime militar assimilaram elementos dos debates realizados nas décadas anteriores, sendo, contudo, fortemente balizadas por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo americano e ao Ministério da Educação Nacional (Relatório Atcon, Relatório Meira Mattos). Essas reformas tinham como objetivo incorporar os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Carta de Punta del Leste”, no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso e, primordialmente, os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), conhecidos como Acordos MEC-USAID.

De tal forma, as reformas implantadas durante as décadas de 60 e 70 refletiram a concepção de educação preconizada pelo Estado, a qual se voltava prioritariamente à formação de “capital humano”. Tal concepção reforçava o vínculo entre educação e mercado de trabalho, sustentando a idéia de que este capital, ao receber investimentos apropriados e eficazes, estaria apto a produzir lucros de ordem individual e social. A partir dessas premissas, o governo militar estruturou o sistema educacional de forma a subordiná-lo aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. (SHIROMA, 2000, p.34).

De acordo com Gentili (2005, p. 49-50), nesse contexto a escola assumiria a função de contribuir para a “integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado”.

Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, (...), contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, conseqüentemente, o crescimento econômico das sociedades (GENTILI, 2005).

Essa visão tecnicista impregnou a educação, instituindo um modelo que imprimia a escola os preceitos da eficiência, eficácia e produtividade.

Apesar das inúmeras medidas implantadas, o balanço da educação no final do regime militar aponta para a precariedade do quadro educacional brasileiro: 50% de repetência ou evasão das crianças ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% de analfabetos; 30% de crianças fora da escola; 23% de professores leigos (SHIROMA, 2000, p. 44).

Com a chegada da “Nova República” uma onda de esperança invade o país, exigindo mudanças de ordem política, econômica e social, bem como refletindo novos anseios para a educação. Ainda de acordo com a autora, a partir da metade da década de 70 crescia no país um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Nesse momento, partidos de oposição, associações científicas e sindicais, dentre eles Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação (ANPED), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outros, incitam movimentos de denúncia e novas propostas para a educação. Renasce, nesse contexto, a proposta de constituição de um Sistema Nacional de Educação e afirma-se a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo, sendo dever do estado concedê-la (idem, p. 47).

Concomitante a esse movimento, organiza-se, em 1987, o Congresso Constituinte, que acaba por acolher muitas das contribuições formuladas pela comunidade educacional. De acordo com Saviani, citado por Shiroma (2000) as sugestões aprovadas na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, foram incorporadas quase na íntegra ao capítulo da Educação da nova Carta Magna. Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988, propõe um caráter abrangente para a educação, enfatizando a co-participação da família e do Estado em sua promoção, bem como a função de preparo do cidadão para o trabalho.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Shiroma (2000) aponta ainda, que, ao mesmo tempo em que se teciam as bases para a promulgação da nova constituição, iniciavam-se, a partir de 1987,

discussões para a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O projeto, aprovado em 1996, após quase dez anos de tramitação, refletia uma tendência desregulamentadora e privatizante.

Da mesma forma que a constituição o fizera, a LDB - Lei nº 9394/96- reforça a tendência de compartilhar com a sociedade e com a família a responsabilidade pela educação, afirmando que a mesma envolve

os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, BRASIL, 1996).

Também merece destaque, neste período, a instituição do Plano Nacional de Educação, reivindicado pela sociedade brasileira desde a década de 30, a partir do chamado “Manifesto dos Pioneiros”. Durante as décadas seguintes diversos documentos e atos legislativos, como a Constituição de 34, a Lei 4.024, expressaram a necessidade do mesmo. A Constituição de 88 fez referência ao estabelecimento de um Plano Nacional e, em meados da década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propôs o envio de um Plano Nacional de Educação (PNE), baseado nas premissas da Conferência Mundial da Educação para Todos.

Em janeiro de 2001 é sancionada a Lei 10.172, aprovando uma versão do PNE. Esta versão, segundo Valente e Romano (2002), materializava a existência de dois projetos de sociedade. Enquanto que a primeira – PNE da Sociedade Brasileira - reivindicava o fortalecimento da escola pública e estatal, acrescida da democratização da gestão educacional, com aplicação de recursos equivalentes a 10% do PIB nacional, a segunda mantinha a política vigente de centralização e transferência da responsabilidade de manutenção e desenvolvimento do ensino para o setor privado. O plano aprovado acabou por refletir a ideologia do governo e a recomendações do Banco Mundial, trocando a idéia de um Sistema Nacional de Educação por um Plano Nacional de Avaliação, reduzindo, inclusive, a exigência de aplicação de recursos de 10% para 7% do Produto Interno Bruto- PIB.

Constata-se, assim, que a partir dos anos 90, as políticas educacionais refletiriam o domínio do pensamento neoliberal, que substituiu definitivamente os resquícios da política keynesiana de bem-estar social, propagando a necessidade de “modernização” da economia.

No Brasil a educação sofreria a influência de instituições financiadoras e organismos multilaterais, que passariam a ditar diretrizes para o desenvolvimento das políticas a serem implementadas.

Nesse contexto, destacam-se: a Conferência Mundial de Educação para Todos, as orientações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e as ações do Banco Mundial, entre outros, e, especificamente no ensino superior, a Conferência Mundial sobre Educação Superior.

Realizada em Jointiem, Tailândia, no ano de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu governos, agências e personalidades ligadas à educação de todo o planeta. Como resultado, os 155 governos que assinaram a declaração então aprovada, comprometem-se a “assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, 2000).

Já os documentos produzidos pela CEPAL durante a década de 90 enfatizavam a busca da equidade e a necessidade de reformas administrativas no sentido de alterar as funções de um “Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas” (idem, p. 65).

Coordenada pelo francês Jacques Delors, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, realizou um importante diagnóstico sobre o contexto planetário de interdependência e globalização, indicando as principais tensões a serem resolvidas no próximo século:

tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico- especialmente as tecnologias de informação -, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (DELORS, 1999).

Nesse relatório a educação superior é vista como processo permanente, motor do desenvolvimento econômico, criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *lócus* da alta especialização adaptada à economia e a sociedade. O documento ressalta, ainda, a vocação do ensino superior à cooperação internacional, bem como a preocupação com a implementação de sistemas de alternância trabalho/ formação.

Dentre a ampla gama de reflexões e ações realizadas em torno da educação no final do século XX, já com vistas a estabelecer reflexões e diretrizes para o novo milênio, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998), convocada pela UNESCO e realizada em Paris entre 5 e 9 de outubro de 1998. Reunindo participantes de mais de 180 países, este encontro, precedido por cinco conferências regionais preparatórias (Havana, Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute) resultou na produção de dois importantes documentos elaborados a partir das declarações e planos de ações previamente discutidos nestes encontros.

O primeiro documento, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, é composto por dezessete artigos, distribuídos em três capítulos: 1. Missões e Funções da Educação Superior; 2. Formando uma nova Visão da Educação Superior; 3. Da visão à Ação.

O primeiro capítulo ressalta a missão de da educação superior de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo. O segundo enfatiza a igualdade de acesso, com base no “mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação”, desenvolvida numa perspectiva de educação continuada ao longo da vida; destaca a necessidade de ampliação do acesso das mulheres; a importância da pesquisa, com ênfase na inovação, interdisciplinariedade e transdisciplinariedade; a importância dos vínculos entre educação, mundo do trabalho e demais setores da sociedade; a diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades. Já o último capítulo reflete a importância dos processos avaliativos, o uso da tecnologia, as preocupações com o financiamento e, por fim, a importância das parcerias e alianças entre os agentes que compõem a educação com o mundo do trabalho e a comunidade.

O segundo documento - Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior- define as ações prioritárias a serem implementadas nas esferas nacionais, no âmbito dos sistemas e instituições e no plano internacional, com ênfase nas futuras iniciativas da UNESCO. No cenário das ações institucionais destaca-se a necessidade do estabelecimento de “bases, mecanismos e programas para o desenvolvimento do pessoal administrativo e docente em geral”, com vistas a melhoria das habilidades de ensino e aprendizagem dos mesmos (idem, p.45).

Os documentos mais recentes, aliados à compreensão histórica a respeito da constituição da educação superior brasileira, permitem vislumbrar a importância do

aprofundamento de pesquisas, no sentido de buscar a construção de conhecimentos que possam subsidiar a superação das dificuldades atuais, bem como antecipar os desafios futuros.

5.1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Antes de abordar a questão da docência no âmbito do ensino superior é preciso esclarecer que este assunto já foi em parte apresentado no capítulo 4, referente à docência, saberes docentes e formação de professores.

Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 23), quando afirmam que “a profissão docente constitui uma unidade, qualquer que seja o nível de atuação- educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, educação profissional, ensino superior”. Assim, a identidade básica do professor é sempre mantida, havendo, entretanto, peculiaridades conforme o nível de escolaridade em que venha a atuar.

A partir dessa perspectiva, o presente capítulo tem como objetivo aprofundar as peculiaridades e características da atuação docente no universo do ensino superior.

Retomando a história da educação superior brasileira, Masetto (1998) assinala o caráter eminentemente profissionalizante assumido pelos cursos superiores e, posteriormente, pelas faculdades criadas e instaladas no Brasil. Esses cursos, dotados de currículos seriados, programas fechados e disciplinas voltadas ao exercício imediato da profissão, tinham como objetivo único a formação de profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

Em tal contexto, a composição do corpo docente era dada a partir da escolha de profissionais renomados em suas respectivas áreas, cabendo aos mesmos “ensinar aos alunos serem tão bons profissionais como eles” (ibidem, p. 11). Nesse modelo, as aulas assemelhavam-se a palestras, cabendo ao professor a transmissão e avaliação dos conteúdos.

Até a década de 70, as únicas exigências ao candidato professor eram que fosse portador do diploma de bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Por trás desta prática estava embutida a premissa de que “*quem sabe,*

automaticamente, sabe ensinar” (ibidem, p.11, grifo do autor). Apenas recentemente é que emerge a conscientização de que a docência, como qualquer profissão, exige capacitação e conhecimentos específicos.

Masetto (ibidem, p.19-24) apresenta alguns aspectos que se destacam como competências específicas do professor no âmbito do 3º grau:

- a) O professor precisa ser *competente em uma determinada área do conhecimento*, o que exige a obtenção de um título de bacharelado, aliado a alguns anos de exercício profissional na área. Estes conhecimentos precisam estar em constante atualização e devem estar amparados pelo envolvimento docente com atividades de pesquisa;
- b) O professor precisa ter *domínio na área pedagógica*, o que envolve o domínio de quatro grandes eixos: processo de ensino-aprendizagem, gestão de currículo, compreensão das relações professor aluno e aluno-aluno e, ainda, teoria e prática da tecnologia educacional;
- c) Exercício da *dimensão política*, compreendendo que o professor é um cidadão, um ser político.

Apesar dos avanços em termos da necessidade de uma formação específica para a docência, diversos autores apontam para a carência, na prática, de ações dirigidas à formação do professor universitário.

Nesse cenário, Pimenta e Anastasiou (2002) constatarem que a formação dos docentes para o ensino superior no Brasil, diferente dos que acontece nos demais níveis, não está regulamentada sob a forma de um curso específico, sendo que a LDB admite que esses docentes sejam preparados nos cursos de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*. Entretanto, a frequência nesses cursos não se configura como obrigatória. Para as autoras, a importância da docência no ensino superior tem sido relegada a planos inferiores tanto pelos docentes, quanto pelas instituições de ensino.

Vasconcelos (1998) assinala que, no âmbito dos cursos de pós-graduação, o enfoque principal ainda é com a competência técnica e com a pesquisa. No contexto do *lato sensu*, a formação docente está contemplada dentro das 60 horas destinadas às disciplinas didático-pedagógicas, normatizadas pela resolução nº 12/83 do Conselho Federal de Educação, que institui a carga horária mínima de 360 horas para esta modalidade. O tempo restante é reservado ao ensino de conteúdos específicos à área de especialização.

No âmbito do *stricto sensu*, ainda que o mesmo tenha sido criado para “conferir grau acadêmico de (mestre ou doutor) aos profissionais que pretendessem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa”, a legislação é ainda menos precisa, facultando às universidades contemplar (ou não) conteúdos específicos à formação para a docência. Desta forma, a graduação continua a ser ‘alimentada’ por “docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica” (ibidem, p.86).

Analisando este panorama, Pimenta e Anastasiou (2002) referem que, na maioria das instituições de ensino superior, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico a respeito do processo de ensino e de aprendizagem. Os professores aprenderam a ensinar de uma forma ou de outra, a partir de sua “experiência e mirando-se em seus próprios professores” e, quando buscam a didática, o fazem quase sempre acreditando que a mesma fornecerá prescrições em termos de métodos e técnicas de ensinar. Nesse cenário, as autoras retomam a importância da didática, definida como teoria do ensino, no âmbito da formação dos professores universitários. “A Didática possibilita que os professores das áreas específicas ‘pedagogizem’ as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertam-nas em matéria de ensino...” (ibidem, p. 67).

As autoras apontam, também, para o fato de que novas preocupações, ausentes até a década de 90, estão adentrando o campo da educação superior. Dentre elas destacam-se as questões relacionadas à gestão, controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado do trabalho e a sociedade; as condições de trabalho, além do surgimento da educação a distância e das novas tecnologias.

Forte (2009) ressalta que o “delineamento do ato pedagógico perpassa pela revolução tecnológica que vem determinando novos conceitos de comunicação que facilitam o contato entre as pessoas e ampliam o acesso às informações”. A autora observa que a revolução tecnológica da informação se disseminou rapidamente entre as décadas de setenta e noventa, atingindo seu ápice com o progresso das redes de computadores. Nesse cenário, a utilização da Internet, como recurso educacional, modifica os elementos presentes no processo ensino-aprendizagem, tanto em relação à atuação do professor quanto da instituição de ensino e do aprendiz.

Ao abordar a questão da qualidade educacional no universo do ensino superior, Juliatto (2005, p. 123) enfatiza a necessidade de um compromisso

institucional com esta busca, afirmando que “a tarefa de construir a qualidade na educação deve ser enfatizada principalmente no local em que a educação é levada a termo, isto é dentro das escolas”. A qualidade é resultado de fatores que operam em sinergia e sintonia, envolvendo o esforço e o empenho docente e discente, políticas acadêmicas relevantes, liderança forte e presença de recursos condizentes.

No que se refere ao trabalho docente, o autor (ibidem, p.137-138) reforça a importância do “sentimento de corpo”, qual seja o sentimento de ser parte do grupo, que, na maioria das vezes, emerge informalmente entre os grupos. Nesse contexto assume fundamental relevância a tarefa de construir e desenvolver a colegialidade entre os membros da comunidade acadêmica. Compreendida como “ação de ser colega”, a colegialidade possibilita envolver as pessoas no trabalho conjunto, de forma a trabalharem em concordância e harmonia. “Realizar essa tarefa constitui o modo mais poderoso de aumentar a coesão e o sadio *esprit de corps*, para derrotar a insularidade, a hostilidade e a demasiada competitividade no relacionamento”.

O autor (ibidem, p146-147) também ressalta a seriedade das atividades voltadas ao aprimoramento da docência, base do processo de ensino, considerado como meio privilegiado para a realização da aprendizagem. “O empenho pela excelência institucional do ensino significa que a escola valoriza o seu corpo docente como o seu maior recurso estratégico e age de acordo com tal premissa”. Essa valorização implica na adoção de políticas adequadas para atrair e reter bons professores, estabelecendo altos padrões de desempenho docente, bem como oferecendo apoio e incentivo a processos de melhoria contínua.

Apropriando-se de Weimer (1990), Juliatto (ibidem, p. 147) alerta para algumas posturas e crenças que reforçam as resistências necessárias às mudanças, impedindo processos de renovação. Dentre estas se destacam os pressupostos de que “se o professor sabe a matéria, sabe ensiná-la”, “os bons professores nascem feitos”, ou ainda, de que basta ao professor preocupar-se com os “conteúdos”. Entretanto, já é mais do que consenso o fato de que o conhecimento dos conteúdos não basta, sendo que a maioria dos problemas do ensino estão relacionados a outras causas como a “falta de habilidade na comunicação, metodologia medíocre, falta de entusiasmo, inabilidade em motivar e envolver os estudantes”.

Além disso, o autor sustenta a posição de que o professor não nasce professor, mas “torna-se professor”, ressaltando a possibilidade e necessidade de aperfeiçoamento contínuo. Nesse aspecto assinala, ainda se referindo a Weimer,

para a necessidade de treinamento didático. “Talvez expressiva parcela dos professores universitários comece as suas atividades sem haver tido experiência didática ou qualquer forma de preparação para ensinar” (ibidem p. 148).

Juliatto (ibidem) também confirma a insuficiência dos aspectos relacionados à formação para a docência no âmbito dos programas de pós-graduação, enfatizando que uma universidade verdadeiramente comprometida com a excelência do ensino e a aprendizagem, deve urgentemente melhorar e potencializar melhor gabarito didático para o seu professorado.

Os programas de pós-graduação baseiam-se no conceito de formar peritos capazes de adquirir autonomia no trabalho intelectual e não no propósito de formar professores universitários. Como consequência, em geral, os instrutores universitários terminam por ensinar a nova geração de estudantes como eles próprios foram ensinados, o que reforça os velhos métodos da tradição, com bloqueio do progresso e da modernização do ensino acadêmico.

Rozendo et al (1999) alertam para a lacuna existente na formação dos docentes do ensino superior. O professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento (...) porém, não necessariamente domina a área educacional e pedagógica, seja do ponto de vista mais filosófico ou do ponto de vista mais tecnológico. O pressuposto desta situação é que

‘basta conhecer bem o assunto, para ser um professor’, como muitas vezes ouvimos na Universidade; subjacente a tal afirmação, está a suposição de que, para o ensino superior, o mais importante é o domínio dos conhecimentos referentes à sua área de atuação: a formação didática não seria tão necessária, porque os alunos universitários - por serem adultos, por se submeterem a rigorosa seleção, e por estarem motivados pela profissionalização ao final do curso - estariam, “a priori”, preparados para aprender sozinhos..

Gil (2005, p.15) confirma essas percepções, advertindo que a preparação do professor universitário é bastante precária e alertando que a maioria dos professores brasileiros, que lecionam no ensino superior, não passou por qualquer processo de sistemático de formação pedagógica. Demonstra, assim, a persistência da crença de que para o exercício do magistério nesse nível basta o domínio da disciplina que o professor se dispõe a lecionar. Ainda que, muitas vezes, possuam títulos de Mestre ou Doutor, “os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica”.

Alega-se que, por lidar com adultos, o professor universitário não necessita tanto da formação didática.

A desvalorização pela preparação pedagógica pode ser atribuída, em parte, à própria universidade, que nem sempre valoriza o desempenho docente. O prestígio da universidade é medido pela titulação docente e por seu nível de produção, desconsiderando o mérito enquanto professor. Segundo o autor, a própria LDB não contribui para que tal situação seja alterada, estabelecendo em seu artigo 65 que “a formação docente, *exceto para a educação superior*, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas” (Brasil, LDB, 1996, grifo nosso).

Fontoura (1999, p.107) amplia essa análise, apontando que a formação de professores para atuar na universidade tem sido negligenciada pelas próprias faculdades de educação, como “se o professor universitário não tivesse necessidade de uma formação sistematizada e reflexiva para fundamentar uma atuação efetiva no âmbito da educação superior”. O autor também alerta para o fato de que alguns professores universitários se identificam mais com a carreira de origem do que com a carreira de professor, mesmo que a prática docente represente sua maior dedicação profissional.

5.2 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ÁREA DA SAÚDE

A análise da situação da docência superior, no âmbito da saúde, demonstra que a mesma contém elementos comuns à atividade docente no ensino superior, mas a esses se agregam fatores particulares, relacionados à história e a própria epistemologia das ciências da saúde.

A história da educação em saúde no Brasil evidencia a reprodução de um modelo tradicional, voltado à reprodução de práticas higienistas, especializadas e medicocentradas. Tal situação se perpetua nas práticas atuais de todas as profissões da área da saúde, as quais se estabeleceram em torno da biologia e da medicina, sofrendo, por conseguinte, as influências de suas concepções. Ainda que já se possam apontar avanços de ordem conceitual e legal, há um longo caminho a percorrer em direção a prática menos tecnicistas e mais “humanas”, que considerem não apenas as necessidades físicas, mas o cuidado integral ao ser humano.

Analisando o modelo de saúde brasileiro, Scherer, Marino e Ramos (2005) apontam que, até a década de 80, o modelo vigente no Brasil estava assentado na dicotomia entre curativo e preventivo, individual e coletivo, concentrando as práticas assistenciais nos hospitais, além de restrita aos contribuintes previdenciários. Essa concepção de atenção à saúde foi o resultado de dois fatores principais: a herança do pensamento médico ocidental do século XVIII, trazido ao Brasil pelos portugueses, somada à influência, mais recente, do modelo “flexneriano” desenvolvido nos Estados Unidos.

Até o início do século XIX cabia aos Comissários do Físico Mor e do Cirurgião Mor a fiscalização e implantação de medidas de saúde nas colônias portuguesas, incluindo o Brasil. Barbeiros, cirurgiões e parteiros eram licenciados pelo Cirurgião Mor do reino, sendo competência dos mesmos a prática de uma medicina rudimentar, que se restringia à realização de sangrias ou aplicação de ventosas. Práticas mais elaboradas, bem como a administração de remédios internos, eram privilégios dos médicos formados em Coimbra.

Esse quadro começa a se alterar apenas a partir de 1808, com a criação da Escola de Cirurgia em Salvador e das Escolas Anatômicas, Cirúrgicas e Médicas do Rio de Janeiro. Em 1829 é criada a Sociedade Brasileira de Medicina com o objetivo de promover o progresso intelectual da medicina brasileira, bem como de influenciar em questões referentes à higiene e saúde pública ([http:// www.fiocruz.br](http://www.fiocruz.br)).

Apesar da criação de instituições voltadas à formação profissional e a implantação e controle da saúde em solo nacional, até o final da 2ª guerra mundial as referências para a formação em saúde eram, ainda, as escolas médicas da Europa, bem como o modelo norte-americano. De acordo com Kasper (2005), apenas em fins da década de 60 e início de 70 a formação na área da saúde começa a ser discutida, questionando os pressupostos implantados pelo modelo flexneriano, que impactou tanto a formação médica, quanto a estrutura funcional e organizacional do sistema público de saúde.

Este modelo, segundo Capra (1997, p. 151-153), foi moldado no início do século passado, quando a American Medical Association encomendou uma pesquisa nacional sobre as escolas de medicina, tendo por objetivo conferir ao ensino uma “sólida base científica”. O estudo resultou no chamado *Relatório Flexner*, o qual serviu de embasamento para o ensino da medicina nos Estados Unidos da América, durante todo o século XX.

De forma geral o relatório preconizava “o estudo das doenças, não a assistência aos enfermos”, imprimindo um caráter extremamente reducionista à ciência e a pesquisa. Sob o impacto desse relatório, a medicina voltou-se fortemente para a biologia, tornando-se mais especializada e concentrada nos hospitais. No contexto do ensino, os especialistas foram tomando lugar dos clínicos gerais, passando a se constituir como modelos aos aspirantes a médicos. Tal situação acabou por gerar um excedente de especialistas, bem como a incapacidade para lidar com casos simples de atendimento médico, enfatizando as deficiências no que se refere à atenção primária à saúde.

Quanto à assistência primária, o problema não é só o reduzido número de clínicos gerais, mas também a abordagem da assistência ao paciente, frequentemente reduzida pelo treinamento fortemente tendencioso nas escolas de medicina. A tarefa do clínico-geral requer, além do conhecimento científico e da habilidade técnica, bom senso, compaixão e paciência, o dom de dispensar conforto humano e devolver a confiança e a tranquilidade ao paciente, sensibilidade no trato dos problemas emocionais do paciente e habilidades terapêuticas na condução dos aspectos psicológicos da enfermidade (ibidem, p 153).

O autor continua, destacando que as habilidades mencionadas não são enfatizadas nos programas de treinamento médico, afirmando que as escolas de medicina promovem um sistema de valores “‘machista’, desequilibrado, desprezando qualidades como a intuição, a sensibilidade e a solicitude, em favor de uma abordagem racional, agressiva e competitiva”.

Para Capra (ibidem, p. 116) a concepção moderna de medicina sofreu a influência do paradigma cartesiano, refletindo uma visão mecanicista da própria vida. Nessa perspectiva, o corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada a partir de suas peças e a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, cabendo ao médico “consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado”. A partir desse processo reducionista, a medicina perde de vista o paciente como ser humano, restringindo-se à análise dos fenômenos puramente físicos, deixando de considerar sua interação com os aspectos psicológicos, sociais e ambientais.

No transcorrer desse percurso a atenção do médico vai, gradualmente, se transferindo dos doentes para a doença. “Enquanto a enfermidade é uma condição do ser humano total, a doença é a condição de uma determinada parte do corpo”. No lugar de tratarem pacientes que estão enfermos os médicos passaram a se

concentrar no tratamento das doenças (ibidem, p. 144). Nesse processo, as antigas casas de misericórdia medievais são transformadas em centros de diagnóstico, terapia e ensino, concentrando o cuidado nos hospitais. De tal forma, a medicina adentra o século XX com uma forte tendência para a especialização, permanecendo intocável durante o transcorrer de todo o século.

Capra (ibidem) afirma, ainda, que apesar dos avanços proporcionados a partir dessa forma de conceber o corpo e seu tratamento, constatados, por exemplo, pelos progressos alcançados na cirurgia (que alcançou a possibilidade de realização de transplantes altamente especializados), pelo controle de doenças infecciosas (obtido a partir do desenvolvimento dos fármacos e vacinas), pelas conquistas na área de endocrinologia (que culminaram inclusive no desenvolvimento da pílula anticoncepcional), o modelo “biomédico” não conseguiu responder à complexidade das exigências no campo da saúde, que se encontra envolta a uma imensa crise.

Scherer, Marino e Ramos (2005) analisam a crise na área da saúde a partir dos pressupostos de kuhnianos, segundo os quais, uma crise representa a “pré-condição necessária para a emergência de novas teorias”, indicando a necessidade de renovação dos instrumentos, de forma a obter a resolução dos problemas aparentemente sem respostas até então oferecidas pelo modelo teórico vigente (KUHN, 2001 apud, SCHERER; MARINO; RAMOS, 2005). Nesse contexto, as autoras apropriam-se de Mendes (1996), ressaltando que a “superação da crise estrutural sanitária exige mudança substantiva no modelo médico, o que implica um novo sistema, mudanças políticas, culturais e cognitivo-tecnológicas”. Esse novo sistema deverá se identificar com os pressupostos de um novo paradigma, que possa ultrapassar os pressupostos do positivismo, dominante no campo científico da saúde.

A construção de um novo paradigma começa a surgir no Brasil em meados da década de 60, desembocando na década de 70 na concepção da Reforma Sanitária. Esse movimento, aliado à intensa mobilização social dos anos 80, desencadeou uma nova visão no campo da saúde, culminando com a realização, em março de 1986, da VIII Conferência Nacional de Saúde.

A Conferência representou um marco na construção de novos princípios e diretrizes, que foram incorporados na Política Nacional de Saúde, aprovados na Constituição de 1988, demarcando, legalmente, um novo modelo de atenção à

saúde. De acordo com Scherer, Marino e Ramos (ibidem, p. 54) o modelo anterior é substituído por um novo modelo que

inclui elementos de diferentes modelos, ao propor ações de promoção, proteção, recuperação e reabilitação, tanto ao indivíduo, quanto à família e comunidade, por meio de serviços assistenciais (ambulatoriais, hospitalares, e de apoio diagnóstico), quanto de vigilância em saúde (ambiental, epidemiológica e sanitária).

Na nova concepção, que utiliza um conceito ampliado, a saúde é compreendida como um direito universal, incorporando elementos que extrapolam a simples “ausência da enfermidade” (SCLAR, p.37). De acordo com o artigo 196, da Constituição Federal,

A saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988, p.133)

A implementação desse novo conceito, regulamentado pelas Leis Orgânicas da Saúde (Lei no 8.080/90, que dispõe sobre o Sistema Único de Saúde- SUS e Lei no 8.142/90, que trata da participação popular e da transferência de recursos para a área, além de detalhar o conceito de saúde), impôs novo direcionamento a todo o sistema de saúde, implicando numa articulação com os setores social, político, econômico, além do próprio setor acadêmico.

Nesse novo cenário, segundo Motter e Alves (2006), as ações desencadeadas na área da saúde passam a se pautar pelos princípios norteadores do SUS, conforme a seguir:

- a) *universalidade dos serviços*: Todas as pessoas têm direito ao atendimento independente da cor, raça, religião, local de moradia, situação de emprego ou renda, etc. A saúde é direito de cidadania e dever dos governos Municipal, Estadual e Federal;
- b) *eqüidade na assistência à saúde*: Todo cidadão é igual perante o SUS. Os serviços de saúde devem saber quais são as diferenças dos grupos da população e trabalhar cada necessidade. O SUS deve tratar desigualmente os desiguais;
- c) *integralidade da assistência*: As ações de saúde devem ser combinadas e voltadas, ao mesmo tempo, para a prevenção e a cura. Isto faz com que

as ações de promoção, prevenção e de recuperação formem um todo indivisível que não podem ser compartimentalizada (<http://www.portal.saude.gov.br>).

A implementação desses princípios acarretou inúmeras exigências, tanto no que se refere à construção das condições básicas reivindicadas pelo sistema, quanto em relação à formação de recursos humanos com capacidade para atuar em consonância com o mesmo.

De acordo com Kasper (*ibidem*, p.123), o princípio da integralidade requer uma formação geral de competências e habilidades, incluindo o profissional docente.

Não obstante, a autora assinala que as exigências trazidas pelo sistema não foram totalmente absorvidas pelas políticas educacionais, havendo uma discrepância entre as ações preconizadas pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação. Tal distanciamento impede a efetiva implantação de uma política educacional comprometida com as necessidades do sistema, promovendo a manutenção do modelo flexneriano, hospitalocêntrico, centrado na doença e nas tecnologias de alto custo. Nesse contexto, aponta para a necessidade de construção de um novo modelo pedagógico que adote propostas mais interativas, colocando o aluno no centro do processo, sujeito de aprendizagem, e o professor como facilitador na construção do conhecimento. Para a efetivação desse novo modelo é preciso, segundo a mesma, uma reflexão a respeito da formação, visando à proposição de alternativas para o processo de qualificação docente. Esta qualificação precisa estar comprometida com as exigências de construção de uma nova prática, em sintonia com os princípios do SUS, bem como com a adoção de um conceito amplo de saúde e educação.

Essa reflexão é corroborada por Sordi e Bagnato (1998, p. 83), que já no final da década de 90 apontavam para a necessidade de mudanças na lógica da formação dos profissionais de saúde de modo a refletir os “compromissos com os pressupostos básicos da cidadania, que devem reger a ética das relações humanas do ensino e da práxis dos futuros profissionais”.

A percepção de que as mudanças no sistema exigiriam mudanças no âmbito da formação dos profissionais da saúde, começa a ser amplamente discutida no Brasil já na década de 80, levando na década seguinte, à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Saúde. As novas diretrizes incorporam os novos princípios, assumindo como objeto a construção de perfil acadêmico e

profissional com competências, habilidades e conteúdos contemporâneos, com vistas a uma atuação resolutiva e de qualidade no Sistema único de Saúde (SUS). Nesse contexto, a formação de recursos humanos para as profissões da saúde deve pautar-se no entendimento que saúde é um processo de trabalho coletivo do qual resulta, como produto, a prestação de cuidado de saúde.

O objetivo das diretrizes é levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender, englobando o *aprender a ser*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a conhecer*, de forma a garantir a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado ao indivíduo, famílias e comunidades.

Apesar dos avanços trazidos pelas políticas de saúde e educação, os desafios para que a formação e prática dos profissionais de saúde reflitam, de fato, as novas proposições são imensos. Apesar dos movimentos de mudança na graduação da área da saúde, a orientação predominante na formação reflete ainda modelos conservadores, centrados na fisiopatologia ou na anátomo-clínica, dependentes de equipamentos de apoio diagnóstico e terapêutico, limitados à aprendizagem no interior dos hospitais universitários (APRENDER SUS, 2004).

Considerando as dificuldades para a formação de profissionais comprometidos com os novos princípios e diretrizes da saúde, em 2004, o governo federal publica o documento Aprender SUS: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde (Brasil. Ministério da Saúde, 09 de agosto de 2004), nos quais evidencia alguns aspectos necessários à formação no âmbito da graduação. Dentre eles destacam-se:

- a) A *formação* não pode tomar como referência apenas a busca eficiente de evidências ao diagnóstico, cuidado, tratamento, prognóstico, etiologia e profilaxia das doenças e agravos, mas a busca do desenvolvimento de condições de atendimento às necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, redimensionando o desenvolvimento da autonomia das pessoas até a condição de influência na formulação de *políticas do cuidado*;
- b) A *formação* engloba aspectos de produção de subjetividade, produção de habilidades técnicas e de pensamento e o adequado conhecimento do SUS, ultrapassando a dimensão do ensino-aprendizagem;

- c) A *formação para a área da saúde* deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades em saúde das pessoas, dos coletivos e das populações, ou seja, a integralidade.

De acordo com o documento, a mobilização do pensamento nacional para a mudança na graduação envolve a formação e o engajamento de docentes, trabalhadores, estudantes, gestores e movimentos sociais e deve ter como premissa que o foco do trabalho em saúde deva ser o usuário das ações e dos serviços de saúde.

Apesar dos avanços implementados nas últimas décadas, Sordi e Bagnato (1998) consideram que a marca indelével da prática na área da saúde continua sendo a lógica tecnicista, com ênfase no saber e no saber-fazer, em detrimento do saber-ser.

Behrens (2006) aponta que a abordagem técnica na área da saúde refletiu as premissas do paradigma newtoniano-cartesiano da ciência, imprimindo à mesma os princípios da racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade. Tal modelo atinge as áreas da saúde e da educação, sendo que para a última o foco central passa a ser a organização racional dos meios. Nesse contexto, o aluno passa a ser um mero expectador do processo e o professor é entendido como um “engenheiro comportamental”. A ênfase da ação pedagógica é posta no treino de habilidades, em detrimento de uma compreensão mais ampla do ensino, que se torna repetitivo e mecânico, evidenciando os processos de repetição e memorização. Em tal contexto o objetivo maior da educação é a transmissão e reprodução do conhecimento (idem, 2005).

Os pressupostos dessa formação de caráter tecnicista são apreendidos pelos profissionais da saúde, que passam a reproduzi-los em suas práticas. Ainda de acordo com Behrens (ibidem), dentre os cursos da saúde, a enfermagem foi a área mais atingida pela qualificação técnica no trabalho profissional. Assim sendo a autora afirma que é fundamental para a enfermagem, bem como para as demais áreas, que estas concepções sejam ultrapassadas, buscando uma formação focada na dimensão humana, que alie a “competência técnica ao compromisso político, focalizando o lado humano do cuidar”.

Schön (2000, p. 19) amplia essa reflexão, demonstrando que, a despeito de uma emergente conscientização sobre a necessidade de um ensino de caráter prático-reflexivo, a racionalidade técnica continua a prevalecer em muitos lugares. Segundo o mesmo, as escolas profissionais da universidade moderna reproduzem modelos curriculares em que prevalece a idéia de que “a competência prática se torna profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado em conhecimento sistemático, de preferência científico”.

Fazendo uma crítica ao modelo vigente, que separa os submundos da academia (orientada para o saber conceitual e a pesquisa) e da prática (orientada para o fazer profissional), o autor aponta para a necessidade de uma reformulação do ponto de vista curricular, abrindo novas perspectivas para o que ele chama de um novo *design* da educação profissional. Esse novo *design* teria como foco central uma formação que combinasse “o ensino da ciência aplicada com a instrução, no *talento artístico* da reflexão-na-ação” (ibidem, viii). Nesse contexto, enfatiza a necessidade da superação das dicotomias existentes entres esses diferentes cenários, abrindo espaço nos currículos para a emergência da pesquisa *na* prática, “para a reflexão sobre a reflexão-na-ação”.

As considerações de Schön encontram grande ressonância nas reflexões atuais sobre a formação na área da saúde, que buscam, cada vez mais, uma maior aproximação entre as dimensões teóricas e práticas. A inserção precoce do aluno nos campos de prática, já a partir dos primeiros períodos de formação, bem como as metodologias voltadas à problematização, demonstram a importância de suas exposições.

A partir das reflexões acima apontadas, constata-se que, tanto a educação quanto a saúde, parecem caminhar no sentido de uma “metamorfose”, em busca de novas visões que sejam capazes de compreender a complexidade dos fenômenos e da própria vida.

6 MATRIZES EMERGENTES DO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO- PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS PARA A SAÚDE, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Aquilo que a lagarta chama de
fim do mundo
O resto do mundo
chama de borboleta.*

(Lao-Tsé)

O final do século XX assiste ao desvanecer das certezas que serviram de sustentáculo à modernidade, caracterizada pelo primado do pensamento empírico, pragmático e racional, abrindo o espaço para o desabrochar do chamado “espírito pós-moderno”.

Definido como um conjunto de atitudes abertas e indeterminadas, moldadas por uma grande diversidade de correntes intelectuais e culturais - pragmatismo, existencialismo, marxismo, psicanálise, feminismo, hermenêutica, desconstrução, entre outros - este novo modo de pensar aponta para a mudança constante da realidade e do conhecimento, bem como para a convicção de que nenhum sistema axiomático de pensamento deva reger a crença ou a investigação (TARNAS, 2005, p.422-423).

Admite-se que o conhecimento humano é subjetivamente determinado por uma imensidão de fatores; que as essências objetivas, ou as coisas em si mesmas, não são nem acessíveis, nem postuláveis; e que o valor de todas as verdades e pressuposições devam estar sempre sujeitos ao teste direto. A busca decisiva pela verdade está obrigada a ser tolerante em relação à ambigüidade e ao pluralismo; seu resultado necessariamente será um conhecimento relativo e falível, em vez de absoluto ou seguro.

Para muitos, o pós-modernismo é concebido como um processo de desconstrução terminal. Entretanto, quando aqui mencionado, abandona qualquer sentido de radicalidade, para assumir uma perspectiva reconstrutiva, como possibilidade de superação das premissas modernas.

6.1 OS ABALOS NAS MATRIZES CLÁSSICAS E MODERNAS DO PENSAMENTO

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), o termo matriz (do latim, *matrice*) possui os seguintes significados:

1. Lugar onde algo se gera ou cria;
2. Órgão das fêmeas dos mamíferos onde se gera o feto, útero;
3. Manancial, nascente, fonte;
4. Molde para a fundição de qualquer peça. (...).

Para compreender as mudanças que emergem no seio da educação, é preciso acompanhar as transformações sofridas pelos moldes originais do pensamento clássico e moderno. Neste contexto, interessa que se retomem os fundamentos daquela forma de pensar o mundo e a vida, para que se possa avançar no processo de compreensão das novas matrizes conceituais, que estão reunidas (mas sem a pretensão de representar uma unidade conceitual ou metodológica) sob o nome de pós-modernidade.

Conforme já apontado, o predomínio do pensamento linear-cartesiano na cultura ocidental resulta de um condicionamento muito antigo, que nasce com os gregos e se consolida com as idéias de Descartes e Newton.

A lógica de Aristóteles, em especial os princípios do terceiro excluído e da identidade, foram fundamentais para a consolidação do pensamento linear-binário. O princípio do terceiro excluído afirma que entre duas proposições contrárias, só há uma verdadeira: A é B ou não-B, excluindo uma terceira alternativa. Desta forma fundamenta o pensamento binário, a lógica da polarização, do “ou/ou”. Já o princípio da identidade- A é igual a A e diferente de B- referenda os conceitos de permanência, singularidade e individualidade, levando à busca de clareza, nitidez e exatidão em tudo que nos cerca e em nós mesmos (MARIOTTI, 2007, p. 6-7).

Para Marques (1990), a partir do momento em que o mundo grego dividiu a dimensão da representação sensível e particularizada, e a dimensão do conhecimento expresso em conceitos universais, selou-se a sorte do pensamento ocidental. As separações entre escravo e homem livre, corpo e alma, sujeito e objeto, existência e essência, imprimiram ao pensamento a lógica binária do sim e não, da verdade e falsidade das proposições.

No campo do conhecimento, a divisão foi estabelecida de forma sistemática a partir de Platão, com a distinção entre o “conhecimento comum ou opinião” (*doxa*) e o “conhecimento buscado” (*epistème*), universal, contemplativo, desinteressado, teórico. Este conhecimento teórico distinguiu, ainda, a técnica (*técne*), como produção dos objetos materiais, a prudência (*fronésis*), virtude da ética, diretriz para a organização da vida política, além da economia (*oikos-nónos*), administração dos negócios domésticos (idem, p.15).

Reunidas, séculos mais tarde, com as proposições de Descartes, Newton, Bacon, Galileu, entre outros, estas idéias fundamentarão a visão de mundo moderna, dominando o pensamento durante os últimos quatrocentos anos da civilização ocidental.

Analisando a visão de mundo e o sistema de valores constitutivos de nossa cultura, Capra (1997) remonta aos séculos XVI e XVII, momento em que a noção de um “universo orgânico, vivo e espiritual”, predominante durante toda a idade média se vê substituída pela metáfora cartesiana, que concebe o mundo como uma máquina. O método analítico desenvolvido por Descartes tornou-se a característica essencial do pensamento moderno, permitindo o desenvolvimento de inúmeras teorias científicas. Por outro lado, levou à “fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou a atitude generalizada de reducionismo na ciência” (ibidem, p.55).

Durante os séculos XVIII e XIX o modelo cartesiano, acrescido aos princípios da mecânica de Newton, foi aplicado a todas as ciências da natureza e da sociedade humana. A racionalidade e a certeza do conhecimento científico constituíram as bases da visão de mundo moderna, levando a humanidade, de acordo com Tarnas (2005), a uma confiança quase ilimitada em seus próprios poderes, em seu potencial espiritual, sua capacidade de obter conhecimento seguro, seu domínio sobre a natureza e seu destino progressivo.

Não obstante, segundo Marques (ibidem, p. 11), em oposição aos dualismos herdados, começam a se configurar no final do século XX, outros paradigmas “do exercício da razão plural, dialógica, intersubjetiva”, capazes de dar conta das complexidades do mundo da vida. “O sentimento de que a lógica da razão constituída não esgota nem a lógica nem a razão”, está presente em formas e matizes várias e discrepantes, revelado nos movimentos do pensar “irracional”: na filosofia da vida, nos existencialismos, na fenomenologia, na psicanálise, nos

estruturalismos vários, nas diversas formas do intuicionismo contemporâneo, no ocultismo, no esoterismo e na gnose renascente. E, acrescenta-se, no pensamento débil proposto por Vattimo.

Essa variedade de expressões, de um mesmo sentimento de fundo, revela a necessidade de “as ciências e a razão se interrogarem sobre seus próprios limites” (MARQUES, p. 30).

A incessante busca do elemento último, a cuja simplicidade tudo se reduziria, passa a ser substituída pela abertura à complexidade, onde tudo se relaciona a tudo. A existência do pensar, a própria existência da sociedade é impossível sem uma lógica em uso, uma lógica que se revista de tais ou quais caracteres de formalidade. Mas não se pode mais admitir que uma lógica esgote a Lógica, que o formal exclua os processos formativos, as formas formantes em que se intergeram o conhecimento e a realidade pluralisticamente relacionados, sempre em vias de se fazerem e refazerem (ibidem, p.31).

Segundo o autor, a ciência moderna e contemporânea logrou espantosos êxitos no que tange ao domínio dos segredos da natureza e à aplicação de seus resultados através da tecnologia. Iniciado com a simplificação, pela eliminação do sujeito do conhecimento em função de uma objetividade pura, no ideal da neutralidade e distanciamento, seguido pela fragmentação e isolamento do próprio objeto, o conhecimento científico desmembrou-se “em impérios insulados numa incomunicabilidade que nenhum remendo interdisciplinar consegue superar” (ibidem).

Nesse sentido, Moraes (1998, p. 43) adverte que, como nunca antes, os seres humanos se alienaram da natureza, do trabalho, de si mesmos e dos outros. Apesar de possuir um arsenal tecnológico sem precedentes na história, foram criando um mundo desditoso, talado por guerras, em permanente estado de conflito. “Um mundo onde já não mais se conjugam os verbos compartilhar e cooperar, onde não mais há compaixão e solidariedade”.

Conforme afirma Mariotti (2007), a lógica linear-binária trouxe inegáveis progressos em termos de ciência e tecnologia, entretanto, esta mesma lógica, gera efeitos colaterais danosos aos indivíduos, à sociedade, e à natureza, exemplificados pela devastação do meio ambiente, pelos fanatismos e fundamentalismos, bem como pelas nefastas consequências éticas, políticas e econômicas.

E, ainda, de acordo com Cardoso (1995, p. 31, grifo do autor), “o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação primordialmente pela *razão* e pela

experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”. Para o autor, tal perspectiva leva a uma concepção mecanicista do universo, a uma ética individualista que sobrepõe o ter ao ser e, ainda, a uma crise multidimensional, constatada pela agudização da violência, pela depredação do ambiente físico, social e interior.

No percurso transcorrido da antiguidade clássica ao período moderno, os seres humanos migram de um saber contemplativo e especulativo a um saber especializado e pragmático, afastando-se, cada vez mais, de sua própria humanidade e de qualquer referência ao sagrado. Nas palavras de Nicolescu (1999, p.17): “O Universo foi subitamente dessacralizado e sua transcendência jogada nas trevas do irracional e da superstição”.

Ao mesmo tempo em que ergue grandes templos e catedrais, a humanidade convive com a sensação de perda e desligamento. Os seres humanos possuem, a um só tempo, a sensação de tudo poder e ter, mas nada ser.

6.2 A EMERGÊNCIA DE NOVAS MATRIZES CONCEITUAIS

A crise que assola o mundo ocidental revela o esfacelamento do paradigma newtoniano-cartesiano e aponta para a “emergência de um ‘Novo Espírito Científico’, que passa a se referir à complexidade essencial dos fenômenos elementares e da realidade sistêmica para explicar a crise das certezas que tornam todas as coisas absolutas e que sustentaram até aqui o paradigma fundador da racionalidade moderna” (BACHELARD, apud TESCAROLO, 2005, p.35).

Curiosamente, o desabrochar deste novo espírito científico encontra suas origens em meio à própria física, considerada a ciência matriz da modernidade, sobre as quais haviam se fundamentado as demais ciências. De acordo com Marques (ibidem, p. 32), serão justamente os avanços da Física que irão marcar o início de uma “nova revolução científica, caracterizada pela reintrodução da ciência nas complexidades fundamentais da realidade e do conhecimento”. O desenvolvimento da Macrofísica- com a Teoria da Relatividade- e da Microfísica- com a Hipótese Quântica e o Princípio da Incerteza- leva a Física a descobrir

“complexidades desconcertantes, relações e interações insuspeitadas, limites e incertezas”.

As mudanças revolucionárias nos conceitos de realidade ocasionadas pela física moderna levam a uma nova e consistente visão de mundo (CAPRA, 1997, p. 72). Segundo o autor,

Em contraste com a concepção cartesiana mecanicista, a visão de mundo que está surgindo a partir da física moderna pode caracterizar-se por palavras como orgânica, holística ou ecológica. Pode ser também denominada visão sistemática, no sentido da teoria geral dos sistemas.

Nessa concepção, o universo deixa de ser compreendido como uma máquina, para ser descrito como um todo dinâmico, indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas, conforme constatado pelo desenvolvimento da física quântica.

Ao desenvolver as premissas do princípio da Incerteza, Heisenberg demonstra que em nível subatômico a matéria não mais existe com certeza em lugares definidos, mas apenas como probabilidade de ocorrência, probabilidade de conexões, revelando a “unicidade” básica do universo (ibidem, p.74-75). Ao lado da Teoria da Relatividade, postulada por Einstein, que demonstra a indissociabilidade do tempo-espaco, essas teorias desencadearão uma verdadeira revolução paradigmática, abrindo perspectivas novas não apenas para a física, mas para muitas outras ciências, semeando uma nova cosmovisão.

Essa nova visão da realidade carrega como pressuposto a consciência do estado de inter-relação e interdependência dos fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, transcendendo as fronteiras disciplinares (CAPRA, 1997, p. 259). Tal percepção, que concebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas, passa a constituir um novo paradigma, denominado de holístico ou ecológico.

Em sua obra, *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*, Capra (1996) faz referência a uma pequena distinção entre os termos, indicando que o termo ecológico é um pouco mais amplo. Incluindo a noção de interdependência entre as partes, já contida na noção holística, o termo ecológico acrescenta a percepção de como o objeto considerado está relacionado ao seu ambiente natural e social.

Diferentemente da visão mecanicista, cuja ênfase recai sobre as partes, na visão ecológica a ênfase é colocada no todo e nas suas relações com o meio ambiente. Essa concepção passa a ser conhecida no século XX como visão sistêmica, e a maneira de pensar que ela implica passa a ser denominada de “pensamento sistêmico”.

A concepção sistêmica reforça a idéia de que “as propriedades essenciais de um organismo ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes”, sendo a natureza do todo sempre diferente da mera soma de suas partes (ibidem, p.40). Metaforicamente esta idéia é representada pelas redes ou teias.

As teorias dos sistemas abordam problemas da organização e das interações dinâmicas que se manifestam na diversidade da atividade das partes não redutíveis e não compreensíveis quando isoladas da totalidade sistêmica (TESCAROLO, 2005 p. 54).

Essa compreensão revolucionou o pensamento ocidental, abalando a hegemonia do pensamento cartesiano e reivindicando a validade de uma outra forma de conceber a realidade e o próprio conhecimento. “O mundo é concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas, e em constante processo de mudança e de transformação” (BEHRENS, 2005, p.34).

O velho paradigma, assentado em valores antropocêntricos, abre espaço a uma “ecologia profunda”, alicerçada em valores ecocêntricos. É uma visão de mundo que reconhece o valor inerente da vida não-humana, adotando a visão de que os seres vivos são membros de comunidades ecológicas, ligadas umas às outras numa rede de interdependências. (CAPRA, 1996, p. 28).

Nessa perspectiva, O’Sullivan (2004, p.) aponta para a importância dos avanços nas ciências ecológicas, que levam a uma maior percepção a respeito da comunidade dos seres vivos da Terra.

Em vez de pensar no mundo como uma série de partes de um todo, como em um relógio, agora temos consciência cada vez maior de que os seres humanos não são componentes isolados de uma Terra inerte. Somos criaturas inseridas na ‘teia da vida’. Essa consciência ajuda-nos a enxergar a espécie humana e a comunidade humana num contexto biótico mais amplo.

E, ainda, adverte o autor: “Somos uma espécie dentre outras, não uma espécie acima das outras” (ibidem, p. 115).

Essa nova forma de conceber a vida e o conhecimento exige uma nova forma de pensar. Conforme afirma Morin (2004), citado por Mariotti (2007), nossas sociedades já estão na época histórica, entretanto o pensamento humano ainda está em sua pré-história.

Para Morin (2002, p. 18), a causalidade unilinear e unidirecional precisa ser substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, permitindo a substituição da lógica clássica por uma dialógica, “capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas”. Para o autor, a reforma necessária ao pensamento precisa gerar um pensamento do todo e do complexo, capaz de captar as relações, inter-relações, fenômenos multidimensionais, que respeite a diversidade ao lado da unidade.

Nesse sentido, o desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza: é preciso religar o que era considerado como separado, ao mesmo tempo é preciso fazer com que as certezas interajam com as incertezas (ibidem, p. 61).

Complexidade, do latim *complexus*: aquilo que é tecido junto; enlaçado; entrelaçado; cercado; abarcado; compreendido; abrangido. Segundo Tescarolo (2005), não obstante a tentativa de delimitar seu sentido, a complexidade representa a superação da visão que pretendeu atribuir princípios simplificadores aos fenômenos e sistemas irreduzíveis, referindo-se a uma realidade mais ambígua e ambivalente. Além de fazer alusão à própria realidade, a complexidade também pode ser reconhecida na natureza epistemológica do conhecimento. Tal perspectiva integra “um modo de pensar que assume o desafio de reunir o conhecimento ao contexto e os diversos contextos entre si para enfrentar as incertezas, os paradoxos, as antinomias, as contradições e os antagonismos lógicos da realidade” (ibidem, p. 52).

Entretanto, é preciso ressaltar, que não se postula aqui o abandono do pensamento racional, cartesiano, mas antes, conforme já apontado, reivindica-se sua superação. Conforme alerta Mariotti (2007), entre o humanismo e a tecnociência, não deveria haver antagonismos, mas relações de troca e complementaridade. Nesse contexto, o mecanicismo das abordagens convencionais, deve ser complementado com a revalorização das dimensões

qualitativa, intuitiva, subjetiva e multilateral. Ou, ainda, nas palavras de 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".

Essas perspectivas desencadeiam uma verdadeira revolução paradigmática, convidando a educação a enfrentar o desafio de uma reconstrução conceitual e prática, de forma a integrar as concepções emergentes a respeito da ciência, do conhecimento e da própria vida humana, considerando suas interconexões com os demais seres da comunidade biótica e planetária.

Entretanto, vale destacar, que essa reflexão necessita estar aberta a possibilidades múltiplas e diversas, aceitando não mais ser possível a adoção, tampouco a existência, de uma única verdade ou teoria. Como diria Tescarolo (2005, p. 45)

Estamos apenas no início da viagem rumo ao entendimento da natureza e de nós mesmos. A teoria que explica tudo não está à nossa espera na curva da próxima descoberta e o fim do risco e da incerteza é apenas uma referência ideal no término da estrada. As respostas que buscamos serão sempre insuficientes ou incompletas e os problemas que as atuais concepções suscitarão sem dúvida continuarão sempre fora do alcance de nossa capacidade de resolvê-los plenamente.

Tomadas como provisórias e abertas, essas perspectivas reavivam o pensamento na área da saúde e da educação, possibilitando novos caminhos para a reflexão e ação, de forma a espelhar o compromisso como uma práxis ética e transformadora.

6.3 VISÃO SISTÊMICA, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: NOVOS CAMINHOS PARA A SAÚDE, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Segundo Crema (1995), os educadores chamados holísticos têm como preocupação fundamental o futuro da humanidade e de todas as outras formas de vida do planeta Terra. De acordo com o mesmo, o pensamento holístico se baseia no princípio fundamental de "que todos os fenômenos do universo estão intrinsecamente relacionados". O cosmo, em última análise, é uma totalidade, um sistema complexo de relações. Nessa perspectiva, a idéia de separação não se

sustenta, pois o sentido mais profundo de cada um dos seres está contido nessa totalidade primeira. Além disso, na perspectiva holística, nada é estático: “tudo flui eternamente num movimento contínuo de expansão e recolhimento, de nascimento e morte”.

A visão holística considera que os seres humanos participam dessa totalidade, orientando-se para o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões da pessoa, incluindo o aspecto físico, intelectual, emocional e espiritual. Envolve, também, as dimensões comunitária, social, planetária e cósmica. As duas primeiras se referem à busca de equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, bem como à dimensão histórica. A percepção da totalidade planetária traz a consciência de os seres humanos não apenas habitam a Terra, mas são parte integrante da mesma, ao lado de outros animais, vegetais e minerais, assumindo que todos esses seres são igualmente importantes para a vida. E, ainda, considera que a dimensão mais profunda do ser humano está na sua cidadania cósmica, no sentimento de pertença ao cosmo, o que conduz à espiritualidade.

Para a visão holística, a questão espiritual surge quando nos colocamos diante do mistério da vida, quando nos colocamos como parte do cosmo, do Ser. É este o sentido originário da palavra religião (*religare*): caminho que *re-liga* nosso ser ao Ser total (CREMA, p. 52).

A educação que emerge dessa perspectiva busca desenvolver, de forma simultânea, todas essas dimensões da pessoa: “razão, sensação, sentimento e intuição”, bem como visa estimular a “integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo”. Sua essência é o desenvolvimento de uma consciência ecológica profunda, que ultrapasse a visão antropocêntrica e utilitarista da natureza e recupere a dimensão ética do pertencimento planetário. Além disso, a educação está voltada à capacitação global do indivíduo, buscando estabelecer conexões entre os dois hemisférios cerebrais, inter-relacionando a racionalidade crítica, a lógica, a memorização (faculdades do hemisfério esquerdo), à intuição, à criatividade, à sensibilidade estética, ao sentimento (potencialidades do hemisfério direito) (ibidem, p.53).

Tal compreensão leva a busca de uma aprendizagem integral, que concilie intelecto, intuição, razão e sentimento. O ato de aprender é fundamentalmente “um processo de autoconhecimento em busca da realização plena do homem, no sentido

ético último, que em linguagem comum chamamos de *felicidade*” (ibidem, p.56, grifo do autor).

Nessa perspectiva o conteúdo a ser desenvolvido nas práticas de ensino não tem finalidade em si, mas se constitui em meio para a formação integral do indivíduo, envolvendo sua sobrevivência digna, sua evolução espiritual e a convivência fraterna. A prática do ensino, nesse contexto, busca a superação de um currículo fragmentado em disciplinas estanques, através de abordagens interdisciplinares dos conteúdos. Entretanto, a proposta ultrapassa a dimensão interdisciplinar, orientando-se para a busca da transdisciplinaridade.

Para os pensadores holísticos a transdisciplinaridade é compreendida como uma busca da superação das fronteiras entre as disciplinas, a serviço não apenas do desenvolvimento das verdades científicas, mas da vida (ibidem, p. 63).

De acordo com Nicolescu (1999), o século XX assistiu a um verdadeiro *big-bang* disciplinar, levando a uma especialização exagerada. Ao mesmo tempo, os desafios contemporâneos exigem a construção de laços entre as disciplinas, o que conduz ao surgimento da pluridisciplinaridade (entendida como o estudo de um objeto por várias disciplinas ao mesmo tempo) e da interdisciplinaridade (que diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra). Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, entretanto, sua finalidade permanece inscrita na pesquisa disciplinar.

A transdisciplinaridade, conforme indicado pelo prefixo ‘trans’, se refere “àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, através das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina”, sendo seu objetivo a compreensão do mundo presente (ibidem, p. 46, grifo do autor). Diferencia-se da pesquisa disciplinar pelo fato de considerar a dinâmica gerada pela ação da vários níveis da realidade ao mesmo tempo, afirmando a lógica do terceiro incluído, o que era impossível na concepção clássica do conhecimento (ibidem, p. 46, grifo do autor).

A perspectiva transdisciplinar, segundo o autor, está presente nos quatro pilares de um novo tipo de educação, explicitados no chamado Relatório Delors, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses saberes devem estar orientados para a busca de conhecimento do método científico, cujo âmago é o questionamento permanente; para o estabelecimento de pontes entre os saberes e destes com a vida cotidiana; para a

apropriação, de forma criativa, dos conhecimentos e práticas de uma profissão e, ainda, para a compreensão do sentido de existir.

A implementação da visão transdisciplinar implica, também, a inter-relação entre esses quatro pilares, consolidando, assim, a proposta de uma formação integral. A nova inteligência, produto dessa visão, buscará o equilíbrio entre a inteligência analítica, os sentimentos e o corpo. Para Nicolescu (ibidem, p. 140), a penetração do pensamento complexo e transdisciplinar na Universidade permitirá

sua evolução em direção à sua missão um tanto quanto esquecida hoje em dia: *o estudo do universal*. Assim, a Universidade poderá transformar-se num local de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre arte e ciência, eixo da reunificação entre a cultura científica e a cultura artística. A Universidade renovada será o berço de um novo tipo de humanismo.

Na concepção transdisciplinar, uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento, ela precisa ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. Implica, também, na reavaliação do papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo no processo de conhecimento.

Na educação, a visão sistêmica e transdisciplinar levam a superação da visão disciplinar, única e isolada. Essa nova ótica para a educação leva à idéia de que os cursos precisam caminhar no sentido de uma reaproximação das disciplinas, as quais devem se interconectar como uma rede (BEHRENS, 2005, p. 36).

Para O'Sullivan (2004) o momento atual é considerado um divisor de águas, cabendo à educação “optar entre um hábitat planetário e global sustentável, de seres vivos interdependentes, e o mercado global competitivo”. A proposta de uma “educação transformadora do ecozóico” implica uma despedida do momento em que vivemos, dominada pela idéia de globalização comercial, orientando-se em direção a uma visão que considere a dimensão planetária, humana e pessoal. Em tal perspectiva, a educação se volta para a comunidade e para o mundo natural, concebendo os seres humanos como inseridos na “teia da vida”

Para o autor, a transformação do ecozóico acontece por exercícios de uma reconstrução ecológica, sendo que, para isso acontecer, é preciso renunciar aos apegos antigos, desligar-se do velho e ligar-se a novos processos que levem à globalização transnacional.

O Paradigma da Complexidade proporciona-nos a possibilidade de conceber a vida por meio de uma visão de totalidade, entendendo a vida, quer social ou individual, em todas as suas dimensões, corajosamente investindo na intenção de considerar a humanidade como parte integradora e integrante do planeta. Resgatando o sentido de conexão íntima entre compromisso e fraternidade, valores com respeito à diversidade, conhecimento com acesso e progresso tecnológico com humanização (ROCHA e RAULI, 2008, p.6).

Na área da saúde, a perspectiva complexa aponta para a possibilidade de construir uma prática mais humanizada, de forma a considerar dimensões tradicionalmente excluídas da formação profissional e científica. Nesse novo contexto, tal como sugere Fleuri (2006), abre-se a possibilidade de re-significação de dimensões anteriormente não consideradas no cuidado ao ser humano e à sua saúde, como a afetividade, a espiritualidade, a dimensão política e ecológica.

Tal perspectiva leva à necessidade de um redirecionamento da formação acadêmica proporcionada pelos cursos da saúde, no sentido inserir o “cuidado” como dimensão transversal da formação, tal como aponta Guedes (apud FLEURI, 2006).

Não obstante, “para cuidar da pessoa inteira, é preciso estar presente como pessoa inteira”, condição que exige ter desenvolvido e integrado, em si, as dimensões racional, sensitiva, afetiva e intuitiva, dimensões recalcadas, e até mesmo, negadas pelo paradigma cartesiano que domina o ensino na área da saúde (VASCONCELOS, 2006, p. 274).

Assim, uma proposta de formação comprometida com o “florescimento da vida”, que significa muito mais do que tratar e prevenir doenças precisa buscar espaços pedagógicos para a elaboração e o desenvolvimento da emoção, da intuição e da sensibilidade (ibidem, p. 275).

A complexidade desta tarefa, que implica o entretecimento das dimensões racionais, sensitivas e espirituais às dimensões planetárias e cósmicas, leva a busca de uma nova significação para a práxis pedagógica.

6.4 POR UMA PEDAGOGIA DO EQUILÍBRIO E DO CUIDADO

Conforme apontado anteriormente, a reflexão sobre o longo percurso percorrido pela humanidade, desde a antiguidade clássica à pós-modernidade, permite contemplar a grandeza do pensamento, em busca de compreensão e sentido para a vida e a existência. Nesse sentido, considera-se a validade de todas as reflexões filosóficas, teóricas, científicas e não-científicas, sem desmerecer ou negar a contribuição de nenhuma delas.

Não obstante, é preciso reconhecer que a complexidade dos desafios a serem enfrentados no momento em que a humanidade inicia o terceiro milênio da era cristã, exige a superação da visão de mundo – dualista e fragmentada – predominante durante toda a era moderna, em direção a uma nova cosmovisão, capaz de acalentar a utopia da felicidade humana, em harmonia com a comunidade planetária.

Diferentemente do ocorrido nos momentos de transição do clássico ao medievo, e deste para o moderno, períodos em que a humanidade elegeu uma única verdade, ora de cunho mitológico, teocêntrico ou antropocêntrico-racional, o momento atual exige o reconhecimento de que não há um único caminho, tampouco uma única verdade. Há verdades e caminhos e esses possuem sempre um sentido limitado e provisório.

Em meio a essa reflexão, emergem matrizes conceituais que, diversamente das concepções anteriores, reconhecem a unidade existente na diversidade, concebendo o mundo e os fenômenos em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia e em constante processo de mudança e de transformação. Essas concepções reconhecem os seres vivos como membros de comunidades ecológicas, ligadas umas às outras numa rede de interdependências, sendo a espécie humana considerada como uma entre todas as demais espécies da comunidade biótica, e não como a única e mais importante, tal como considerada durante o período moderno. Voltam-se, dessa forma, para a busca da harmonia, do equilíbrio e do cuidado humano, biótico e planetário.

No contexto dessas novas visões, a educação se sente desafiada a avançar de forma a poder cooperar, colaborar, co-participar das transformações em emergência. Essa tarefa demanda uma Pedagogia que seja capaz de abarcar as

novas concepções, de forma a proporcionar “o equilíbrio complexo e dialético entre reflexão e experiência, entre técnica e ética”, tal como proposto por Gasque e Tescarolo (2008, p.139) na reflexão sobre uma Pedagogia do Equilíbrio.

Em tal pedagogia, a experiência, relegada ao segundo plano pela civilização ocidental, ganha um novo contorno, passando a ser reconhecida como forma legítima de obtenção de conhecimento. Conforme proposto por Pozo (apud GASQUE e TESCAROLO, 2008) “a razão precisa se fazer carne e passar a habitar entre nós”. Propõe, assim, o equilíbrio entre razão e experiência, sendo que este equilíbrio compreende a ética como seu núcleo catalisador.

Nessa perspectiva, a ética assume um sentido radical, compreendida não só como responsabilidade “*a priori* pelo outro, mas também *a posteriori* em relação às implicações das nossas ações- muitas vezes inconscientes e não intencionais, mas sempre produtoras de conseqüências” (ibidem, p.146). Aponta, assim, para a dimensão de uma ética planetária, considerada fundamental para a sustentabilidade da vida no planeta e para a própria emancipação humana.

Essa reflexão remete a etimologia da palavra ética, que, conforme apontado por Boff (1999), deriva do termo *ethos*. *Ethos*, em seu sentido originário grego, significa “a toca do animal ou casa humana, ou seja, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer nosso habitat”. Para o autor, é preciso construir a casa humana comum, e esta já não mais pode ser concebida na esfera do estado-nação, mas numa perspectiva mais ampla como a própria Terra, a pátria/mátria comum da humanidade.

Quando falamos de *ethos* queremos expressar o conjunto de valores, princípios e inspirações que dão origem a atos e atitudes que conformarão o habitat comum e a nova sociedade nascente. É urgente um novo *ethos* de cuidado, de sinergia, de re-ligação, de benevolência, de paz perene para com a Terra, para com a vida, para com a sociedade e para com o destino das pessoas, especialmente das grandes maiorias empobrecidas e condenadas da Terra (ibidem, p. 39).

Ao definir os sete saberes necessários à educação do futuro, Morin (2001, p. 106), também alerta para a dimensão complexa da ética humana, considerando-a uma cadeia de três termos: indivíduo/sociedade/espécie. “A antro-po-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária”.

Também Nicolescu (1999), no artigo 13 da Carta da Transdisciplinaridade, faz referência à ética, afirmando que essa perspectiva recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja sua origem- de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deveria levar a uma compreensão compartilhada, baseada no *respeito* absoluto das alteridades unidas pela vida comum numa única e mesma Terra.

Tais considerações revelam a exigência de uma Pedagogia que tenha a questão ética, tanto do ponto de vista humano, quanto numa dimensão planetária, no cerne de suas preocupações. A partir das mesmas pode-se também , resgatar o sentido do cuidado na esfera da vida humana e planetária.

Cuidado, para alguns, derivado de *cura*. Em sua forma mais antiga, cura em latim se escrevia *coera*, usada num contexto de relações de amor e de amizade. Expressava a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Para outros, derivado de *cogitare-cogitatus*, significando cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar uma atitude de interesse. Em ambos os casos a atitude de cuidado implica a preocupação com o outro, significando “um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros” (BOFF, 1999).

Para Heidegger, apud Boff (ibidem, p. 39) o cuidado é um fenômeno ontológico-existencial básico, é um modo-de-ser essencial. O ser humano coloca cuidado em tudo o que projeta e faz. Este modo de ser-no-mundo na forma de cuidado permite ao ser humano a experiência fundamental do valor, compreendido. não no sentido utilitarista, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade (ibidem, p. 96).

Nessa perspectiva, a busca por uma ética comprometida com o ser humano e com a própria vida, passa pela redescoberta do modo de ser cuidado. Nessa dimensão, cuidado significa “respeitar a comunhão que todas as coisas entretêm entre si e conosco. Significa colocar o interesse coletivo da sociedade, da comunidade biótica e terrena acima dos interesses exclusivamente humanos” (ibidem, p. 102).

Boff (ibidem) descreve, ainda, que o cuidado possui ressonâncias, que significam extensões desse modo de ser essencial: o amor, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão.

Qualidades, sentimentos, valores, sentidos existenciais importantes, necessariamente presentes numa concepção pedagógica voltada à re-humanização da humanidade. Entretanto, merece destaque na reflexão sobre Pedagogia e Formação de professores na área da saúde, objeto desta pesquisa, a dimensão do cuidado ternura. Para Boff (ibidem, p. 118-119)

A ternura vital é sinônimo do cuidado essencial. A ternura é o afeto que devotamos às pessoas e o cuidado que aplicamos às situações existenciais. É um conhecimento que vai além da razão, pois mostra-se como inteligência que intui, vê fundo e estabelece comunhão.

A ternura irrompe quando o sujeito se descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua história de vida.

A ternura, como qualidade essencial do cuidado, precisa ser revitalizada, re-significada no contexto da formação em saúde. Já não se pode mais aceitar que o tecnicismo, a hiper-especialização, o foco na doença, culminando até mesmo com o desrespeito pelo paciente, por seu corpo e pela própria vida humana, possam continuar prevalecendo nos modelos de atenção à saúde.

A exigência pela universalidade, equidade e integralidade do atendimento leva, necessariamente, a uma revisão das matrizes conceituais que embasaram os modelos de atenção e formação profissional, vigentes no transcorrer de todo o século passado. Para tanto é preciso que a Pedagogia, enquanto instância integradora, organizadora e orientadora da educação, possa abarcar as dimensões da sensibilidade, da espiritualidade, da afetividade, da cidadania planetária, ultrapassando a racionalidade e tecnicidade científica, que dominaram a reflexão humana durante os últimos quatrocentos anos.

A reivindicação por uma Pedagogia do Equilíbrio, da Ética, do Cuidado, da Ternura, não exprimem, de maneira alguma, o esgotamento das múltiplas dimensões a serem abarcadas pela reflexão pedagógica, comprometida com a transformação da educação e a emancipação humana. Representam, apenas, alguns dos elementos que precisam compor a complexa, imensa, colorida, intrincada, inesperada, sagrada... “teia da vida”.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico teve como eixo norteador a busca de procedimentos de investigação que refletissem os pressupostos teóricos de todo o trabalho.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006) a escolha dos métodos e técnicas a serem utilizados em uma investigação está relacionada ao problema a ser estudado e depende da natureza dos fenômenos, do objeto da pesquisa, dos recursos financeiros, da equipe humana e de outros elementos que possam surgir no campo da investigação. Para Minayo (2007) a definição da metodologia requer o cuidado do pesquisador, ultrapassando a simples descrição formal de métodos e técnicas para indicar as conexões e a leitura operacional do pesquisador, articulando o quadro teórico e os objetivos do estudo.

A partir de uma análise minuciosa a respeito dos aspectos mencionados pelos autores citados, a presente pesquisa empregou a **Abordagem Qualitativa**, com uma visão crítico - reflexiva da realidade investigada, utilizando para tanto o **Método de Estudo de Caso Etnográfico**.

7.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa, de acordo com André (1995), encontra suas origens entre os séculos dezoito e dezenove, a partir das indagações levantadas por historiadores, sociólogos e antropólogos a respeito de novas possibilidades de investigação dos fenômenos sociais. Neste contexto as contribuições de Dilthey, Weber, entre outros, foram fundamentais no sentido de introduzir a importância da investigação dos contextos e das significações atribuídas pelos sujeitos. Assim fundam-se os princípios da pesquisa qualitativa, considerando uma perspectiva idealista e subjetivista, em oposição à visão positivista. Neste sentido, mensuração e divisão, dão lugar à interpretação e à busca de uma visão holística que considere a totalidade dos fenômenos investigados.

Conforme descrito no capítulo 2, no qual se apresentou a evolução do conhecimento e as implicações filosóficas e metodológicas decorrentes do

desabrochar das ciências sociais, os critérios de cientificidade impostos às ciências sociais, devem considerar a peculiaridade de que as mesmas lidam com fatos pré-interpretados, necessitando muitas vezes que o pesquisador desenvolva um tipo de enfoque que tem a forma da *compreensão da compreensão* - “longe de inventariar fatos, o pesquisador é colocado diante da necessidade de estabelecer um diálogo com o que estuda” (OLIVA, 2001, p. 25)

Segundo o autor, as estruturas teóricas, que em ciências sociais se afastam dos requisitos realistas nos quais se apóiam as posições-padrão da epistemologia tradicional, como nas ciências físicas e exatas, têm a obrigação de buscar segura fundamentação para os procedimentos de pesquisa que adotam. “À luz dos requisitos de uma visão epistemológica tradicional, o que é *compreensão da compreensão* deve ser encarado mais como um problema de intertextualidade, sujeito a ser tratado com ‘circularidade hermenêutica’, do que como um processo por meio do qual se tenta colocar uma teoria em correspondência com as ‘realidades’ estudadas” (idem, p.26).

Minayo (2007) ressalta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, considerados dentro de uma determinada realidade social. Para Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) a pesquisa qualitativa, ou naturalística, envolve a obtenção de dados de caráter descritivo, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

No campo educacional, a utilização das abordagens qualitativas para a pesquisa seguiu a trajetória das ciências sociais e humanas. Lüdke e André (1986) alertam que durante muito tempo acreditou-se na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, utilizando-se uma abordagem analítica e quantitativa. Entretanto a evolução dos estudos na área da educação, o rompimento na crença da separação entre o sujeito da pesquisa e o objeto de estudo, aliadas a percepção de que todo ato de pesquisa é um ato político, levou ao surgimento de novas abordagens com ênfase nas metodologias qualitativas.

No Brasil as pesquisas educacionais de caráter qualitativo começam a aparecer a partir da década de 70, através de investigações voltadas à avaliação de currículos e programas. Nos anos 80 estas abordagens passam por um grande crescimento, acompanhando a emergência dos movimentos sociais, abertura

política e o retorno à democracia, voltando-se à investigação do universo escolar numa perspectiva crítica e transformadora. Na última década este universo investigativo se amplia, existindo atualmente grupos espalhados por todo o país, com foco em diversas áreas de estudo.

André (2009) faz um esforço no sentido de organizar os principais grupos e linhas da pesquisa em educação realizada atualmente no Brasil, classificando-as em: pesquisas de orientação fenomenológica; pesquisas que utilizam uma perspectiva histórica, lingüística e sociológica; pesquisa de inspiração sócio-antropológica; pesquisa com ênfase política, do tipo pesquisa-ação, colaborativa; pesquisas voltadas ao estudo das novas tecnologias e, por último, pesquisas com enfoque nos estudos pós-modernos.

Nesse sentido, atualiza-se a importância da pesquisa em educação, considerando o diálogo fecundo entre os diversos campos do saber e as diversas abordagens metodológicas, bem como a complexidade deste universo, e as possibilidades de contribuição para as transformações necessárias à própria educação e a realidade social como um todo.

7.1.1 Aplicação

Partindo das considerações apontadas, a escolha da linha de investigação teve como origem a inserção profissional da investigadora, que atua como professora e diretora geral de uma instituição de ensino superior, que tem como objetivo a formação de profissionais para a área da saúde.

Tomando como pressuposto a pesquisa como investigação da realidade com possibilidades de intervenção para sua transformação, a investigação assume um caráter crítico e emancipatório. Surge do desejo de investigar a realidade concreta na qual a pesquisadora constrói sua ação profissional, aliado à crença de que a investigação sistemática e criteriosa, sustentada pela busca da rigorosidade científica, poderá contribuir pra a melhoria daquele universo em particular, bem como somar-se a outros estudos para ampliar a compreensão do universo educacional em geral.

Parte do princípio de que professores e educadores precisam assumir, de forma autônoma e colaborativa, a responsabilidade não apenas de fazer, mas de pensar a educação, na perspectiva de compreendê-la como verdadeira práxis.

Em um tempo em que tanto se fala na superação da educação bancária, na busca de práticas que coloquem o aluno como sujeito de sua aprendizagem, é preciso educadores e professores se questionem até que ponto, de fato, assumem seu papel enquanto sujeitos, e não apenas como objetos, da reflexão sobre a educação.

Nesse contexto, a pesquisa adota a perspectiva proposta por Tardif (2002, p.230), de que o professor não é um aplicador prático de conhecimentos produzidos por outros, nem, tampouco, um agente determinado por mecanismos sociais, conforme apregoam as visões tecnicista e sociologista. Mas é, antes, um ator, isto é, “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”. E, nessa perspectiva, toda a pesquisa sobre o ensino “tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores”. A pesquisa deve se basear num “diálogo fecundo” com os professores, considerados não como objetos, mas como sujeitos que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Entretanto, ao tomar por objeto de investigação a própria realidade de trabalho, e considerando que a mesma, além de professora ocupa um cargo elevado na hierarquia institucional, a pesquisadora cercou-se de inúmeros cuidados tendo em vista a manutenção de condições que atendessem a rigorosidade exigida pela investigação científica. Estes cuidados foram tomados a partir da escolha dos critérios para a seleção da amostra, passando pela busca de fidedignidade das informações coletadas, bem como pela leitura repetitiva e exaustiva dos dados com base no referencial teórico, para se chegar a uma análise que possibilitasse conclusões confiáveis.

Não obstante, talvez mais do que os aspectos mencionados, ressalta-se aqui a importância do olhar experiente, atento e sensível do orientador, no sentido de uma real “supervisão”, durante todo o processo de investigação. O afastamento necessário a uma leitura mais apurada da situação pesquisada, impossibilitado a partir do momento em que a própria ciência assume a

subjetividade do investigador e a impossibilidade de sua neutralidade, só é possível através do orientador que, diferentemente do pesquisador em exercício, não se encontra mergulhado no objeto de estudo.

A esse respeito, Severino (2002, p. 154-155) ressalta que o orientador deve proporcionar, com o orientando, uma “relação educativa”, que permita o crescimento recíproco. Nesse sentido adverte a necessidade de uma “interação dialética, em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão”, considerando a importância do diálogo entre as partes.

E, no caso específico da presente pesquisa, o cuidado para que a condição de diretora da instituição não retirasse da pesquisadora a possibilidade de enfrentar a realidade despida de preconceitos, tampouco distorcesse os resultados para encobrir aspectos negativos e problemáticos da realidade investigada, o papel do orientador foi fundamental.

Nesse aspecto, ressaltam-se as palavras de André (2009), quando afirma que uma maior rigorosidade científica requer do pesquisador uma exaustiva reflexão sobre seus dados, empreendendo, se possível, uma discussão coletiva de seus achados. Além disso, exige que as escolhas do pesquisador sejam reveladas com clareza e que os diferentes pontos de vista encontrados durante a pesquisa sejam explicitados, independente de suas preferências e gostos.

7.2 SOBRE O ESTUDO DE CASO DE TIPO ETNOGRÁFICO

A pesquisa etnográfica é um esquema de pesquisa utilizado pelos antropólogos com vistas ao estudo da cultura e da sociedade. Enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social - envolvendo hábitos, crenças, valores, linguagens, entre outros- a “preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 1995, p.28). Nesse sentido, a autora sugere a aplicação do termo “estudo do tipo etnográfico”.

Um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico na área da educação, quando faz uso de técnicas tradicionalmente empregadas na etnografia,

como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Para a autora

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p.28).

Já o estudo de caso, de acordo com Fonseca (2007), baseia-se na análise de um caso real e a sua relação com hipóteses, modelos e teorias existentes, sendo desenvolvido a partir do estudo profundo de uma realidade específica, como uma instituição, família, comunidade, entre outros.

A associação entre a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso, de acordo com André (1995) surgiu recentemente na literatura sobre educação, sendo caracterizada pela concomitância de utilização dos requisitos etnográficos, aplicados a um sistema bem delimitado. Neste contexto o objetivo do investigador é o de descrever, compreender e revelar os múltiplos significados de uma situação, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ser generalizáveis ou não.

O estudo de caso pode oferecer “insights e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências” (ANDRÉ, 1995, p.53). Assim sendo, alerta a autora, não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta, mas se aceita que os leitores possam fazer as suas próprias representações desta realidade.

Como características deste método Lüdke e André (1986) destacam: a ênfase na interpretação em contexto; a busca da retratação da realidade; a busca de novas respostas que poderão surgir ao longo do trabalho; o uso de diversas fontes de informação; a possibilidade de realização de generalizações naturalísticas; a busca de representação de pontos de vistas diferentes presentes numa situação social; o uso de uma linguagem acessível.

7.2.1 Aplicação

Ao utilizar-se dos princípios do estudo de caso do tipo etnográfico, a presente pesquisa seguiu três fases, de acordo com o proposto por Nisbet e Watt (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986): fase exploratória, coleta de dados e análise sistemática com elaboração de relatório.

A fase exploratória iniciou com a delimitação do problema e objetivos da pesquisa. Em seguida foi estabelecido o local de realização, bem como os critérios para a seleção dos sujeitos, seguido da formulação do Roteiro de Entrevista e da preparação para a entrada em campo. A coleta de dados compreendeu o processo de observação participante, a realização de entrevistas com os sujeitos e a leitura de documentos da instituição. E, finalmente, a terceira fase, compreendeu a análise dos dados coletados à luz do referencial teórico, seguida de elaboração final da dissertação.

A seguir estão descritas as fases mencionadas, com detalhamento de cada etapa vivenciada pelo pela pesquisadora.

7.3 SOBRE O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, de caráter filantrópico, localizada na cidade de Curitiba. A instituição, credenciada em 2003 pelo Ministério da Educação, que tem como finalidade a formação profissional na área da saúde, possuindo cursos de graduação na área de Enfermagem, Biomedicina e Farmácia, além de cursos de pós-graduação nas modalidades *lato* e *stricto sensu*.

Na época da coleta de dados os cursos encontravam-se ainda em fase de implantação, sendo que a graduação em Enfermagem já possuía três turmas formadas e os cursos de Biomedicina e Farmácia possuíam turmas entrando no sétimo e quinto períodos, respectivamente.

Essas considerações a respeito das características institucionais são importantes, pois contribuíram para a constituição dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro critério de seleção foi a docência nos cursos de graduação, sendo que os sujeitos poderiam ter formação em qualquer área superior e deveriam estar, na época da coleta, ministrando aulas na instituição. O critério de exclusão foi o afastamento da docência, especificamente das atividades de ensino na graduação, durante o período de coleta de dados.

A amostra acompanhou a configuração do corpo docente dos cursos, sendo a maior concentração de professores docentes na Enfermagem, seguida por docentes do curso de Biomedicina e de Farmácia.

A seleção da amostra na pesquisa social assume, de acordo com Minayo (2007, p.48), um contorno diferenciado com relação à pesquisa em outras áreas. Em se tratando de pesquisa de cunho qualitativo, cujo universo retrata não os sujeitos em si, mas suas representações, conhecimentos, práticas, atitudes, é impossível demarcar o número de variáveis, bem como estabelecer o tamanho da amostra que seria representativa desta totalidade. Desta forma, segundo a autora, opta-se por definir o número de sujeitos por “inclusão progressiva”, sendo que esta inclusão cessa pelo critério de “saturação”, ou seja, quando as concepções e explicações atribuídas pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação.

A partir destas considerações, o tamanho final da amostra, cuja previsão era entre 10 e 20 sujeitos, ficou definido em 12 sujeitos.

Devido à condição da pesquisadora, professora e gestora da própria instituição, a seleção dos sujeitos se deu a partir de uma carta-convite, encaminhada por e-mail a um grupo pré-selecionado, que já possuía as características da população, mas do qual faziam parte aproximadamente 20 professores. Após o envio do convite foram incorporados à amostra apenas os professores que expressaram espontaneamente o desejo de participar.

É importante ressaltar que essa carta-convite (APÊNDICE A) já tinha por intuito esclarecer aspectos gerais da pesquisa como objetivos gerais e específicos, metodologia, instrumentos de coleta de dados, além de aspectos éticos. Na própria carta foi ressaltado o fato da participação na pesquisa ser de caráter voluntário e que o desejo de não participação seria totalmente respeitado.

O objetivo deste convite escrito e formal foi garantir que os sujeitos tivessem informações suficientes para a tomada de decisão a respeito da participação, ou não, na pesquisa.

7.4 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Para a coleta das informações a pesquisa utilizou a observação participante, a leitura de documentos e a técnica de entrevista semi-estruturada.

7.4.1 Observação Participante

A observação participante constitui uma parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, sendo definida por Minayo (2007, p. 70) como o “processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Neste sentido o objetivo do pesquisador é ficar em contato direto com os interlocutores no espaço social na qual a pesquisa será realizada, compreendendo o cenário cultural e o contexto envolvido. Para a realização da coleta de dados o pesquisador utiliza um diário de campo, no qual registra aspectos cotidianos que serão posteriormente utilizados para a elaboração da análise qualitativa.

No caso da presente investigação, que possui a característica peculiar de que a pesquisadora trabalhava no próprio local onde ocorreu a pesquisa, o processo de observação foi bastante profundo, permitindo uma ampla imersão no cotidiano pesquisado.

7.4.2 Leitura de Documentos

Durante a investigação a pesquisadora recorreu à leitura de documentos da instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos de Enfermagem, Biomedicina e Farmácia, além de documentos relacionados à prática de ensino como Planos de Ensino e Relatórios de Avaliação Docente e Auto-Avaliação Discente.

7.4.3 Entrevista Semi-Estruturada

Além da observação participante, a pesquisa utilizou a técnica de entrevista semi-estruturada que, de acordo com Flick (2004) tem sido amplamente utilizada na pesquisa qualitativa contemporânea. A utilização deste tipo de entrevista é amparada pela idéia de que a probabilidade de que os sujeitos expressem seus pontos de vista seja maior nesta modalidade do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. O autor descreve cinco tipos diversos de entrevistas semi-estruturadas: entrevista focal, entrevista semipadronizada, entrevista centralizada no problema, entrevista com especialistas e entrevista etnográfica.

Por se adaptar ao Estudo de Caso Etnográfico, a pesquisadora optou pela aplicação da entrevista etnográfica que, ainda de acordo com Flick (*idem*, p.105), apresenta os seguintes elementos: o pesquisador fornece ao entrevistado explicações a respeito do projeto, das próprias questões contidas na entrevista, utilizando explicações na linguagem cotidiana, para permitir que os informantes estabeleçam relações com sua própria linguagem; as questões envolvem aspectos descritivos, que permitem ao informante demonstrar de que forma organizam seu conhecimento a respeito do assunto, e questões de contraste, que fornecem informações sobre as dimensões de significado utilizadas pelos informantes para diferenciar objetos e eventos.

Para a realização das entrevistas a pesquisadora elaborou um Roteiro de Entrevista (APÊNDICE B), o qual foi validado através de uma primeira entrevista

piloto. Após a realização desta primeira entrevista algumas questões foram retiradas e outras modificadas, visando uma melhor adequação aos objetivos da pesquisa.

O Roteiro de Entrevista continha cinco blocos de questões:

- a) Sobre o Sujeito: idade e sexo;
- b) Sobre a Formação Profissional e a Docência: Por que escolheu a área da saúde e o curso referido? Como e por que escolheu/chegou à profissão docente? Há quanto tempo atua na docência? Exerce outras atividades além da docência? Realiza alguma atividade de produção e disseminação de conhecimento (pesquisas, artigos, publicações, apresentações em congressos);
- c) Sobre a Formação Pedagógica: Possui alguma formação específica na área de educação? Você considera sua formação suficiente para trabalhar como professor (a)? Realiza atividades de educação continuada (congressos, leituras, programas institucionais)? Estas atividades estão voltadas para a profissão ou para a docência? Que aspectos considera importantes num programa de educação continuada? A que tipos de aprendizagem/ conteúdos/ experiências gostaria de ter acesso?;
- d) Sobre a Prática Docente: De que maneira planeja as aulas? Este planejamento se dá de forma individual e/ou coletiva? Existe a preocupação de articular/integrar as disciplinas e o conhecimento? Em caso afirmativo, como isto é feito? Que estratégias/metodologias de ensino utiliza em sala de aula? Que tipo de estratégias de avaliação utiliza? Qual o sentido de “ser professor” na sua vida?;
- e) Sobre os Desafios da Educação e os Rumos do Conhecimento: Existem diferenças entre a formação que você recebeu na graduação e a formação atual? Que aspectos você considera importantes na formação dos futuros profissionais da área da saúde? Transferir ou construir conhecimentos? Como? Existe algum espaço para o diálogo na sua prática pedagógica? Você acha que a educação pode contribuir para a construção de uma nova ordem social, planetária e humana? Como? Você já ouviu falar do termo transdisciplinaridade? O que ele significa para você? Como você vê o futuro do ensino nas ciências da saúde?

Após a transcrição das entrevistas o material coletado foi classificado constituindo Categorias de Análise. Cada categoria reuniu conjuntos de respostas

relacionadas a um mesmo assunto. A categorização possibilitou a constituição de unidades de análise e, por fim, a análise propriamente dita, realizada à luz da teoria.

O roteiro foi utilizado como um guia, servindo para conduzir os aspectos a serem abordados, de acordo com os objetivos específicos propostos. Entretanto, sua utilização não teve como objetivo engessar a entrevista, que transcorreu de forma diferenciada para cada sujeito. Em algumas ocasiões os sujeitos abordavam determinados assuntos muito antes da pergunta aparecer. Em outras, desviavam-se da questão proposta, para discorrer a respeito de outro assunto. Nesse aspecto, cabem as considerações de Flick (idem, p.106) a respeito da condução da entrevista semi-estruturada, quando afirma que “o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência fazer quais perguntas”, bem como agir no sentido de reconduzir a entrevista para evitar divagações exageradas do entrevistado.

As entrevistas foram agendadas com antecedência e foram realizadas em local neutro, reservado e silencioso. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, sendo que, para tanto, a pesquisadora solicitou o consentimento dos sujeitos. Nesta etapa as entrevistas tiveram a duração média de 50 minutos.

7.5 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Minayo (2007, p.) os procedimentos de análise se referem “às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição”. De acordo com a autora estes procedimentos devem ser descritos de forma minuciosa, deixando claro o processo de interpretação utilizado pelo pesquisador.

Triviños (1987) destaca que a análise da entrevista se apóia em três aspectos: nos resultados alcançados dos estudos, obtidos pela aplicação dos instrumentos, leitura de documentos, entre outros; na fundamentação teórica e no manejo dos conceitos-chave advindos das teorias; e finalmente, na experiência pessoal do investigador.

Para a realização da análise a pesquisa utilizou os procedimentos de Análise de Conteúdo e Mapas Conceituais, à luz da proposta da Hermenêutica da Escuta.

7.5.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo, de acordo com Minayo (2007), encontra sua origem no início do século XX e foi concebida inicialmente a partir de uma perspectiva quantitativa, que priorizava a frequência das emissões verbais. Apenas na década de 70 vislumbrou-se a possibilidade de analisar conteúdos qualitativos, buscando ultrapassar os aspectos quantitativos, para se voltar à descoberta daquilo que se encontrava por trás dos conteúdos manifestos.

A história desta técnica encontra-se sistematizada na obra de Bardin, professora assistente de psicologia na Universidade de Paris V, a qual aplicou a análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações das massas. Esta autora demonstra que os processos de interpretação dos textos sagrados e dos sonhos, a exegese (especialmente a da Bíblia) e até mesmo práticas tão diferentes como a astrologia ou a psicanálise revelam um processo hermenêutico, que antecede as análises mais modernas. Também a retórica e a lógica podem ser agrupadas nas práticas de observação dos discursos, práticas estas, anteriores à análise de conteúdo (BARDIN, 2000, p. 14).

Para Bardin a atitude interpretativa continua a existir na análise de conteúdo, mas está é sustentada por processos técnicos de validação. Neste sentido a análise de conteúdo é definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2000, p. 42).

Minayo (2007, p.87), propõe quatro etapas para a realização da análise dos dados: descrição, categorização, inferência e interpretação.

A etapa de categorização, de acordo com Bardin (2000), refere-se a uma operação de classificação dos elementos que constituem um conjunto, por

diferenciação, seguida pelo reagrupamento a partir de critérios previamente definidos. Minayo (2007), alerta que estas categorias devem ser exaustivas, ou seja, devem contemplar todo o conjunto do material a ser analisado; exclusivas; concretas, quer dizer, expressas por termos claros, que não deixem dúvidas quanto aos seus significados e adequadas ao conteúdo e objetivos aos quais se deseja chegar.

O processo de inferência se remete ao fato do pesquisador estabelecer deduções lógicas a respeito do conteúdo que está sendo analisado. Neste sentido Bardin (2000) comenta que o pesquisador se assemelha a um arqueólogo, trabalhando com os vestígios que se manifestam na superfície da mensagem. A inferência se constitui numa fase intermediária entre a descrição e a interpretação das mensagens.

Já o processo de interpretação “consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem”, articulando assim, a superfície do texto com os fatores que determinam suas características, aliando estes fatores a uma sólida fundamentação teórica a cerca do assunto estudado (MINAYO, 2006, apud MINAYO, 2007, p. 91).

7.5.2 Mapa Conceitual

A construção de mapas é uma das mais antigas formas de representação e comunicação gráfica, antecedendo o surgimento da escrita e do próprio sistema numérico. Há controvérsias sobre o mapa mais antigo do mundo, havendo registros de 2500 a.C, como o GA-SUR, feito num tablete de argila, e o CATAL HYÜK, pintado em uma parede, datado de 6297 a. C. (OKADA, 2008).

Atualmente os mapas são considerados poderosas ferramentas gráficas, utilizadas para classificar, representar e comunicar as relações entre diversos elementos de qualquer área do conhecimento, servindo como ponto de referência para tomadas de decisão e novas descobertas científicas. A cartografia cognitiva aplicada à pesquisa contribui para o processo de aprendizagem, bem como de

construção de conhecimentos. O ato de mapear significa representar associações do que já se conhece, mas também do que se pretende conhecer (ibidem).

A experiência de mapear implica um processo de representação gráfica de interpretações no qual é necessário desconstruir, ressignificar, reconectar e construir conhecimentos, explícitos explorando espaços desconhecidos, o que possibilita a abertura de novos caminhos e o estabelecimento de novas conexões.

O mapeamento é uma das estratégias utilizadas para lidar com a avalanche de informações do contexto atual, buscando selecionar o que é relevante e estabelecer associações significativas. O objetivo dos mapas é “representar diversos componentes da área cognitiva- conceitos, idéias, pensamento, argumentação, diálogo, imagens visuais- e suas múltiplas conexões” (ibidem, p.43). Tescarolo (2005) faz alusão ao mapa como sendo um recurso metafórico, mediante o qual se procura compreender as informações e agir sobre elas.

Os mapas cognitivos podem ser construídos utilizando-se apenas de material gráfico, como lápis e papel. Entretanto, com o avanço das tecnologias da informação, uma série de softwares vem sendo desenvolvidos, com o objetivo de representar as redes de associações cognitivas. Okada (ibidem, p.44) apresenta, conforme quadro abaixo, cinco Técnicas de Mapeamento da Cartografia Cognitiva

ORIGEM	TIPOS	DEFINIÇÃO	SOFTWARE
1972	Mapa conceitual	Representação de conceitos e suas relações através de ligações hierárquicas descritas por palavras que determinam sentenças ou proposições válidas estabelecendo assim um significado dentro de certo domínio do conhecimento (NOVAK, 1998).	Cmap Tools
1974	Mapa mental	Representação de idéias que emergem através de palavras chave e suas associações envolvendo texto, imagem, cores e conexões espaciais com objetivo de visualizar, classificar e gerar idéias, ou estudo, resolução de problemas e tomada de decisão (BUZAN, 2000).	Mindmanager Freemind
1980s	Mapa argumentativo	Representação de raciocínio composto por uma constelação de pressupostos, razões e objeções que vão constituindo argumentos visando esclarecer um determinado assunto (VAN GELDER, 2004).	Reasonable Rationale
1990s	Mapa dialógico	Representação da discussão através de um conjunto de questões ou problemas, possíveis soluções, respostas, prós e contras, anotações, referências e conclusões ou decisões. A conversa é orientada e configurada através da visualização do próprio mapa que representa o diálogo (CONKLIN, 2006).	Compendium
1990s	Mapa web	Representações digitalizadas hipertextuais que representam redes de informações e documentos da internet (CHEN, 2003; KITCHIN E DODGE, 2001).	Nestor Web Cartographer

Quadro1: Técnicas de mapeamento da cartografia cognitiva

De acordo com Okada (ibidem, p.62), o mapeamento cognitivo possibilita:

- Selecionar e conectar informações relevantes, produções de sentido e significado, articular conhecimento científico com saber prático;
- Desenvolver habilidades para lidar com desafios, resolver dificuldades e tomar decisões;
- Promover visão crítica, múltipla intermediação da aprendizagem, valorização das experiências intersubjetivas;
- Integrar ação e reflexão, pesquisa e aprendizagem, investigação e formação.

Dentre as diversas técnicas de mapeamento existentes, o Mapa Conceitual se destaca pela facilidade de estabelecer relações e conexões entre conceitos.

De acordo com Lima (2004), o mapa conceitual é uma técnica de organização do conhecimento. O termo mapa possui as conotações de representação, lista descritiva ou relação. A palavra conceitual é representativa das características

gerais de um objeto ou idéia. Partindo dessas definições, depreende-se que mapa conceitual é uma “representação que descreve as relações das idéias do pensamento”.

Tavares (2007) define mapa conceitual como sendo “uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições”. Para o autor o mapa é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como um determinado conhecimento está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, possibilitando desta forma visualizar e analisar sua profundidade e extensão.

De acordo com Torres, Forte e Bertolozzi (2009, p.09), o mapa conceitual “serve como instrumento ou recurso para facilitar o aprendizado dos conteúdos e amplia a sua significação para a pessoa que o utiliza”.

Os mapas conceituais diferenciam-se de outras formas de representação visual do conhecimento pela presença de palavras ou frases de ligação, que têm como função o estabelecimento de relações entre os conceitos (TORRES E MARRIOT, 2005, apud, FORTE, 2009). De acordo com Vekiri (2002), citado por Tavares (ibidem, p.75), ainda que os mapas conceituais “possam transmitir informações factuais tão bem quanto os textos, esses organizadores gráficos são mais efetivos que os textos para ajudar os leitores a construir inferências complexas e integrar as informações que eles fornecem”.

Essa técnica foi desenvolvida por Joseph D. Novak, na Universidade de Cornell na década 60, tendo por objetivo estabelecer relações entre conceitos e sistematizar conhecimento significativo. O trabalho de Novak foi fundamentado a partir da teoria de David Ausubel, que destacou a importância da aprendizagem significativa decorrente da assimilação de novos conceitos e proposição através de estruturas cognitivas já existentes.

A idéia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante da aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. A partir desta afirmação ele formula o conceito de “aprendizagem significativa”, que se constitui no processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimentos específica, denominada de “conceitos subsunçores”, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre, então, quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes

na estrutura cognitiva do aprendiz. À medida que a aprendizagem começa a ser significativa os subsunçores vão ficando mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações (MOREIRA; MAZINI, 1982).

O mapa conceitual, com sua característica gráfica, configura-se, assim, como um instrumento poderoso para permitir as relações entre os conceitos e do conhecimento no todo.

Segundo Lima (2004, p. 137-139), os mapas conceituais foram classificados em quatro tipos de estruturas:

- a) Estrutura em Teia, em que o tema central é colocado no meio do mapa; Neste, o foco principal é a irradiação das relações conceituais, sem preocupação com as relações hierárquicas ou transversais (TAVARES, p.75);
- b) Estrutura hierárquica, que apresenta a informação em forma descendente de importância, sendo que a informação mais importante aparece no início da cadeia hierárquica;
- c) Estrutura Flowchart, que organiza a informação em formato linear, tal como a estrutura de um livro;
- d) Estrutura Conceitual, que a organiza a informação em formato parecida com um fluxograma, mas possibilitando a inserção e exclusão de conceitos.

Além da classificação segundo a estrutura, a autora (ibidem) aponta que os mapas também são classificados de acordo com sua forma de apresentação, sendo:

- a) Mapa conceitual paisagem (Landscape Picture): utilizado em situações em que há necessidade de apresentar a informação em contextos panorâmicos;
- b) Mapa Conceitual 3-D: utiliza a profundidade (terceira dimensão) para representar relações entre conceitos que não podem ser representadas em apenas duas dimensões;
- c) Mapa Conceitual Mandala: apresenta informações em formatos geométricos.

Nos mapas os conceitos aparecem dentro de caixas e as relações entre os conceitos são especificadas através de frases de ligação nos arcos que unem os conceitos. Os conceitos conectados por frases de ligação criam uma unidade semântica, denominada de proposição. As proposições constituem uma característica particular dos mapas conceituais, quando comparados a outros grafos similares como, por exemplo, os mapas mentais.

Os mapas conceituais podem seguir um modelo hierárquico no qual os conceitos mais inclusivos aparecem na parte superior e os específicos na parte

inferior, tal como proposto por Novak (1984) apud Moreira (1997). Entretanto este é apenas um modelo, sendo que os mapas conceituais não precisam ter esse tipo de hierarquia. Por outro lado, deve-se deixar claro no mapa quais os conceitos contextualmente mais importantes e quais os secundários (MOREIRA, 1997).

Safayeni et al (2003), citado por Dutra et al (2004) defendem que os mapas conceituais cíclicos, ou seja, não hierárquicos, podem ser mais eficazes para uma representação mais dinâmica do conhecimento, permitindo uma possibilidade mais ampla de configurações.

A flexibilidade possibilitada pelos mapas conceituais, no que se refere ao agrupamento das informações e estabelecimento de relações, potencializa seu uso para o processo de análise complexa, exigido nas abordagens de ordem qualitativa.

Referindo-se ao processo de análise na etnopesquisa, Macedo (2008) afirma que na medida em que ocorre a leitura interpretativa dos dados coletados aparecem significados, recorrências, contradições, relações estruturadas, entre outros, possibilitando o reagrupamento destes dados nas chamadas categorias analíticas, as quais irão abrigar os subconjuntos das informações, dando-lhes uma feição mais organizada. Apropriando-se de Novak (1998), o autor esclarece que essas categorias analíticas, consideradas subsunçores, são como âncoras que permitem ao pesquisador apreender algo novo ou desconhecido através da associação com o que já se conhece. Essas noções subsunçoras podem ser construídas e expressas através de um processo de mapeamento, visando o estabelecimento de conexões e relações entre estas noções e seus elementos. O autor ressalta que a construção destas *noções subsunçoras* deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando a fragmentação da análise. A partir daí, o pesquisador também poderá estabelecer relações com contextos e realidades históricas conectadas com a problemática estudada, construir respostas às questões formuladas pela pesquisa, elaborar meta-análises das quais poderão brotar novas análises, compondo um tecido argumentativo pertinente e fecundo em termos de construção do conhecimento visado (ibidem).

Nesta perspectiva, Almeida (2008, p.325) aponta que a investigação científica de dados qualitativos representados graficamente por meio do uso de recursos tecnológicos permite captar “o movimento provisório entre o todo e as partes, o interior e o exterior, a percepção e a razão, bem como tecer interpretações que revelam os avanços, as limitações, as ambigüidades e os paradoxos do fenômeno

de análise”. A coleta de dados, organização, sistematização e estabelecimento de conexões implicam mapear as informações, estabelecer conexões entre elas, analisá-las por múltiplos pontos de vista, desenvolver a visão panorâmica e simultaneamente enxergar cada dimensão associada e suas conexões provisórias, reconhecendo a relatividade do conhecimento e a transitoriedade das informações.

Para a realização da investigação, utilizou-se a ferramenta *Cmaptools* desenvolvida pelo "Institute for Human and Machine Cognition" da Universidade de West Florida. Esta ferramenta está disponível, de forma gratuita, para fins educacionais e individuais, em <http://www.cmap.ihmc.us>. Trata-se de um software cliente-servidor que permite a construção, a modificação, a escrita de textos, criação, compartilhamento dos mapas, além de agregar recursos como fotos, imagens, gráficos, vídeos, esquemas, tabelas, textos, páginas Web e outros mapas conceituais aos mapas para explicar melhor seu conteúdo e fazer buscas na internet de informações relacionadas ao mapa, assim como a navegação na WEB de forma síncrona ou assíncrona.

7.5.3 Hermenêutica da Escuta

Durante a construção do marco teórico foram apresentados alguns princípios constitutivos da hermenêutica enquanto domínio filosófico, voltado à interpretação.

Na esfera das abordagens qualitativas a hermenêutica se coloca como alternativa no sentido de uma mudança de eixo - da descrição do mundo, que se configurou como a tarefa central da metafísica moderna - para a interpretação do mundo. Entretanto esta interpretação vem acompanhada da consciência de que não há um único caminho, ou seja de que não existe uma interpretação definitiva do mundo e das coisas.

Nesse cenário, destaca-se a obra de Gianni Vattimo, que apresenta a hermenêutica como uma “teoria filosófica de caráter interpretativo de cada experiência da verdade” (Teixeira, 2005, p. 65), assumindo, assim, a provisoriedade da verdade.

A impossibilidade de uma conformidade entre a proposição e a realidade, implica no abandono da busca da verdade como ela *verdadeiramente* acontece. Neste sentido a hermenêutica se coloca, para Vattimo, como teoria filosófica capaz de dar razão às diversas imagens do mundo. Esta concepção pressupõe uma compreensão que vai além da perfeita adequação entre sujeito e objeto, reconhecendo a *alteridade* como um elemento constitutivo para a compreensão de si.

Assim, a hermenêutica se converte na compreensão de si através da via mediada pela compreensão do outro. Este acento na escuta é um convite para que se abandone a estrutura fechada das proposições, para que se possa chegar, tal como proposto por Vattimo, a “escutar a palavra não mais como sinal ou voz do ente, mas como apelo do ser” (TEIXEIRA, 2005, p. 100-109). Neste sentido a *hermenêutica da escuta* se constitui como o novo método no exercício de interpretar, compreendido não mais como ânsia de se chegar a uma conclusão, mas como disponibilidade e recolhimento naquele “não dito que o dito evoca” (idem, p.220).

Refletindo sobre a esfera do cuidado humano, Barreto (2008) analisa as contribuições da hermenêutica no sentido de buscar a superação da hegemonia do pensamento representacional, bem como a noção de verdade como adequação e correspondência, desvinculando o entendimento da linguagem da noção de instrumento complexo de representação dos objetos. A partir destes princípios a autora aponta para a diferença entre a fala regulativa e a fala constitutiva. Enquanto que a primeira reflete a fala do cotidiano, impessoal, a segunda assume o sentido da *poiesis*, abrindo-se como “disponibilidade para a escuta daquilo que não está plenamente disponível, desvelado; solta a linguagem para a aventura de des-cobrir e recriar o sempre novo de si e do mundo”. Nesse âmbito da linguagem a compreensão acontece no diálogo, o qual exige co-respondência, consenso hermenêutico e ação: “Ao pensamento da explicação, Heidegger opõe agora o pensamento hermenêutico como escuta da linguagem na sua essência poética” (VATTIMO, 1996, apud BARRETO, 2008, p.).

Nessa perspectiva, ainda de acordo com a autora, a recusa à explicitação total e o conseqüente esforço para construir uma hermenêutica da escuta levam o ato de falar e escutar à possibilidade de “pensar” a própria vida, possibilitando ao outro tornar-se narrador de si mesmo.

Tais afirmações remetem à possibilidade do uso da hermenêutica da escuta como processo investigativo, entendido assim não apenas como investigação *sobre*, mas como diálogo que permite a ambos- pesquisador e sujeito - um pensar crítico, livre e desprovido de normativas. Nesse sentido, destaca-se a reflexão de Hermann (2002, p. 62-72) quando afirma que o processo dialógico de produção de sentido realiza-se por meio da linguagem, através da qual os interlocutores produzem acordos. A linguagem denota o pertencimento à tradição, e esta se torna acessível pelo *ouvir*. "A tradição não é algo imediato, é linguagem, e é o ouvir que a compreende a atualiza e interpreta".

Para Grün (2006, p.184), a voz do "outro" é o que constitui o campo da compreensão hermenêutica e é a linguagem viva do diálogo que proporciona a compreensão do outro. Nesta perspectiva o autor aponta que uma das mais importantes lições da hermenêutica constitui-se exatamente pelo "deixar falar", seja um indivíduo, a natureza ou a tradição.

Nesse contexto, a pesquisa assume a dimensão apontada por Tardif (2002), no sentido de registrar a perspectiva dos professores, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer mobilizados em sua ação cotidiana. Desta forma deve se basear num diálogo fecundo, considerando-os não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

A perspectiva de abertura, aceitação e transformação trazida pela experiência genuína da hermenêutica se coloca, portanto, como uma importante contribuição para o campo das abordagens qualitativas no campo da educação.

7.5.4 Aplicação

Para a análise dos resultados, os dados coletados foram distribuídos em 13 categorias, construídas de acordo com as temáticas propostas no Roteiro de Entrevista. Nos quadros denominados "Categorias Hermenêuticas" (APÊNDICE C) apresentam-se as transcrições de discurso dos sujeitos, referentes a cada uma das categorias, bem como um primeiro processo de organização e inferência, conforme proposto pela metodologia de análise de conteúdo. Nessa etapa, denominada

“processo inferencial realizado a partir da hermenêutica da escuta”, a pesquisadora realiza um primeiro exercício de compreensão e organização dos dados levantados.

Concluída essa primeira fase, a pesquisadora procedeu à montagem de mapas conceituais. A transposição das informações aos mapas conceituais, informações que até então estavam reunidas em categorias de análise, permitiu a superação da compreensão linear, levando a uma organização mais elaborada dos conteúdos. A possibilidade de estabelecer novas conexões, inter-relacionando os dados de maneiras inovadoras, buscando compreender semelhanças, diferenças, aproximações entre os conceitos, possibilitou o avanço da compreensão das informações coletadas, subsidiando o processo de análise e discussão. Para tanto, foi utilizada a ferramenta *Cmaptools*, versão 5.03 Lite.

Em seguida, passou-se a realização da análise e discussão dos resultados, à luz do referencial teórico e dos pressupostos da hermenêutica da escuta.

7.6 SOBRE OS ASPECTOS ÉTICOS

Para efetivar a pesquisa o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da instituição na qual os dados foram coletados, bem como foram considerados os preceitos éticos da Resolução 196/96 que trata de pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996). Somente após a aprovação é que a pesquisa terá início. Os dados só serão coletados após a assinatura pelos sujeitos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

8 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

De acordo com a metodologia proposta, o material coletado foi agrupado em categorias construídas a partir do roteiro elaborado para a entrevista, bem como mediante as informações obtidas pelo processo de observação e leitura de documentos da instituição. Após essa primeira fase, realizou-se o mapeamento das informações, seguido da análise e discussão, buscando, à luz da teoria, tecer uma nova compreensão a respeito do assunto investigado.

Cabe ressaltar que as informações reunidas nessas categorias não são estanques, pois o processo interpretativo consiste, justamente, na busca de conexões entre as mesmas. Assim, ocorreu muitas vezes, que os conteúdos analisados ressurgiram quando da análise das demais categorias.

A primeira Categoria de Análise refere-se à **Escolha da Graduação e da Área da Saúde**. Dos doze sujeitos entrevistados, cinco são formados em Enfermagem, dois em Ciências Biológicas, dois em Farmácia, um em Ciências Sociais, um em Biomedicina e um em Química Industrial. Com relação ao período de graduação, dois graduaram-se na década de setenta, dois na década de oitenta, cinco na década de noventa e três nos anos dois mil. Quanto à titulação, um é especialista, sete são mestres e quatro são doutores. Um destes mestres está cursando o doutorado.

Apresenta-se a seguir o mapeamento das informações relacionadas à Categoria 1.

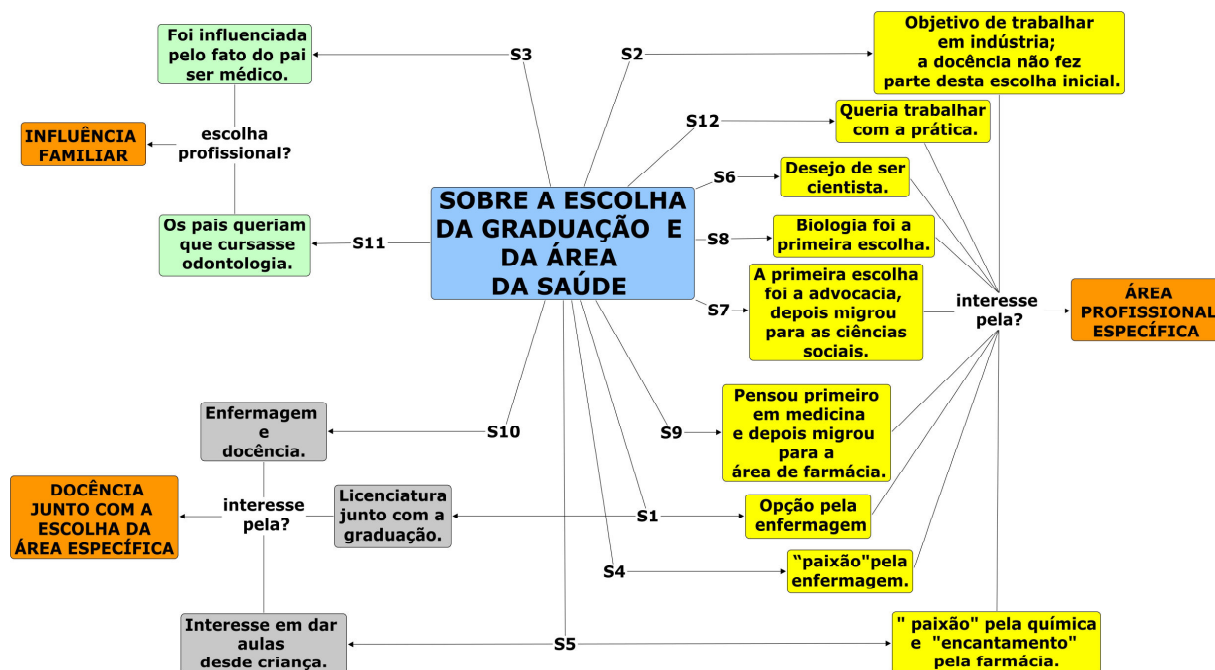


Figura 1 – Mapa conceitual sobre a escolha da graduação e da área da saúde

Ao discorrer sobre a escolha da profissão, os entrevistados revelam a escolha da área da saúde como fundamental. Apenas um sujeito fez a opção profissional ligada à área das ciências sociais. A escolha específica dos cursos de graduação resultou do interesse por algum aspecto específico da ciência ou do exercício profissional, como: desejo de “trabalhar em indústria”; “ser cientista”; gosto pela “área de química”; gosto pela “biologia”; desejo de “trabalhar com engenharia genética”.

(S2)-Eu me formei em química industrial. Eu nunca imaginei que iria ser professora. **Eu queria trabalhar mesmo em indústria...**

(S6)-**Eu queria ser cientista...**

(S8)-Desde o 2º grau uma identificação forte pela **biologia**.

(S12)-Eu sou formada em ciências biológicas pela UFPR e escolhi essa área porque sempre me interessei muito pela parte de **genética e biologia molecular**.

Duas entrevistas revelam que a escolha da profissão se deu pela influência da família.

Três sujeitos reportam que, além do gosto pela área específica de graduação, possuíam também interesse pela docência. Entretanto, mesmo esses professores iniciaram a carreira na área da assistência e, depois de um tempo atuando na mesma, é que migraram para a docência.

(S1)- Eu fiz enfermagem, mas **com licenciatura junto**.

(S5)-**Eu sou filha de professora**. Minha mãe fez magistério e exerceu até eu ter uns cinco anos. Depois ela virou artesã e dentro da área de artesanato ela ensinava. E a tarde eu ficava com ela e ela passava as crianças para eu ensinar.

(S10)- **Na minha família a maioria das mulheres são professoras**. Não é uma regra, mas foi contagiando. São profissionais muito dedicadas, que sempre tiveram êxito nas suas atividades e isso foi contagiando para que houvesse a valorização dessa profissão. Eu aprendi desde criança a responsabilidade de ser professor. Já nas brincadeiras com as amigas eu sempre era professora. Depois eu fui para a enfermagem. Penso que ela ocorreu pelo contato com as pessoas, por ser uma profissão essencialmente humana.

Vale destacar que a docência não se configura como a primeira opção profissional para nenhum dos entrevistados. Neste sentido fundamenta-se a reflexão a cerca do ingresso, identidade e prática docente, buscando compreender que concepções educacionais e pedagógicas orientam essa escolha, bem como as ações decorrentes das mesmas.

Essa reflexão parte do entendimento de que a educação é um processo social cujas origens se misturam às próprias origens da humanidade. A educação como fenômeno vital constitutivo do fazer-se pessoa, não preexiste a ela nem a supõe feita: pela educação os seres humanos se fazem humanos (Arroyo, 2008; Marques, 1996). O ato de ensinar está presente desde sempre na história humana. Somos todos, no fazer da história, educadores e aprendizes.

Entretanto, ser professor ultrapassa este sentido comum e assume perspectivas que se conectam a diversas áreas do saber. Nesse sentido, ciências diversas, como a psicologia, a lingüística, a sociologia, a antropologia, entre outras, contribuem para os estudos no campo da educação.

Não obstante, apesar das contribuições advindas de todas essas áreas, a Pedagogia se apresenta como a ciência capaz de articular e ampliar todos esses saberes. Configura-se, assim, como ciência integradora ou, de acordo com Marques

(ibidem, p. 52), como uma meta-educação, um discurso sobre a educação, sobre a organização e condução do processo educativo.

Entretanto, mais do que um discurso teórico, a pedagogia se distingue das demais ciências por se constituir como uma ciência teórico-prática (SCHMIED-KOWARZIK, 1983; LIBÂNEO, 1990; HOUSSAYE, 2004). O pedagogo é a um só tempo um teórico e um prático, ele é o “entremeio” entre um e outro.

Partindo destas premissas, pode-se dizer que os professores apropriam-se de saberes de ordem pedagógica. Conhecedores não apenas de matemática, história, enfermagem, medicina, ou outra ciência qualquer, mas tanto quanto peritos em suas ciências específicas, integram conhecimentos oriundos das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência prática, das metodologias de ensino e aprendizagem, da reflexão a respeito de seu meio histórico, social e cultural, entre outros tantos.

Nesse sentido, ser professor assume uma dimensão complexa, que alia saberes diversos, conhecimento teórico com prática, razão e emoção. E também, talvez por isso, se diferencie das demais profissões. Talvez seja mais fácil dizer: “sou enfermeiro”, “advogado”, faço exatamente isto *ou* aquilo, reforçando a lógica binária, tão bem cantada em verso por Cecília Meireles (1977),

Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares! (...)

Será? Talvez a ousadia de ser professor consista, justamente, na possibilidade de estar ao mesmo tempo em vários lugares. Transitando entre a poesia e as ciências, entre a razão e a sensibilidade, entre a paixão e a intuição.

Ser professor é, por assim dizer, mais do que ensinar coisas específicas ou conteúdos. É ensinar a pensar as coisas e o mundo, em busca da *felicidade* e da *dignidade* humana e da harmonia do planeta. Frente aos desafios da contemporaneidade, cabe à educação, ancorada nos ideais de paz, justiça social, liberdade e ética, construir uma nova ordem social, planetária e humana (BOFF, 1999; DELORS, 1999; TESCAROLO E DARÓS, 2007).

Mas quem de nós, conforme questiona Rubem Alves (2000), terá a coragem de afirmar: “Sou um pastor da alegria...”?

Partindo da constatação de que os entrevistados iniciaram suas carreiras não como docentes, mas como profissionais- enfermeiros, biólogos, farmacêuticos, biomédicos, químicos, entre outros- cabe questionar como se deu sua passagem para a docência e de que forma esta se incorpora à sua identidade.

Nesse aspecto, as entrevistas revelam que, para a maioria dos entrevistados, o **Ingresso na Carreira Docente** aconteceu a partir de oportunidades surgidas ao acaso, enquanto exerciam suas atividades profissionais em outras áreas, conforme observado pelo mapa a seguir:



Figura 2- Mapa Conceitual sobre o ingresso na carreira docente

Os dados apontam que, para a maioria dos entrevistados, o ingresso na carreira docente surgiu de forma casual, após um período de trabalho na profissão específica, quer na área da assistência, quer na indústria ou mesmo na pesquisa.

Parte dos entrevistados afirma, inclusive, nunca ter pensado na carreira docente como opção profissional.

(S2)-**Eu nunca imaginei que iria ser professora.** Eu queria trabalhar mesmo em indústria e nem passava pela minha cabeça a atividade docente. (...) Fiz a faculdade aqui em Curitiba, mas como eu não encontrei emprego aqui, eu resolvi voltar para a minha cidade. E chegando lá tinha uma falta, um déficit de professores de química. E eu fui convidada para dar aulas de para o ensino médio (...).E eu disse bom, como **estou sem emprego, estou disponível, eu vou tentar.** Mas foi como um desafio.

(S3)-Nós recebíamos os alunos e eu comecei a acompanhar os estágios dos alunos de enfermagem em colaboração ao professor da disciplina. E eu gostava muito, eu sabia que era enfermeira, que não tinha nenhum vínculo com docência, mas **como enfermeira fazia parte do processo educativo** dos alunos(...). Foi a minha decolagem. As professoras gostavam do meu trabalho e uma delas assumiu a coordenação de uma outra escola e **me chamou para assumir de fato a docência.**

(S4)-Na verdade, **minha chefe me levou um folder** em uma reunião, que dizia que eles (referindo-se a uma universidade) estavam selecionando professores e daí eu fui. Mas eu sempre fui muito introvertida, na faculdade quando me chamavam para fazer qualquer trabalho era desesperador. **E eu nunca me vi como professora por causa disso.**

(S6)- Eu percebi que eu não gostava só de ficar preso no laboratório. Eu gostava de falar para as pessoas da minha experiência, mostrar os resultados e interagir. Porque nessa interação eu conseguia outros subsídios para poder melhorar o que eu já tinha. E daí eu pensei: Por que não dar aula? Eu comecei a dar uma aula aqui, outra ali e percebi que gostava daquilo. **Mas eu nunca pensei em ser professor, aconteceu pela evolução do trabalho.** Daí quando eu comecei a dar aula eu pensei: acho que preciso um pouco mais de subsídios didáticos.(...) **Eu fiquei professor.**

(S9)- Depois que me formei eu fui trabalhar, mas **nem pensei na área acadêmica**, fui procurar na área farmacêutica.

(S12)-Eu sou formada em ciências biológicas pela UFPR e escolhi essa área porque sempre me interessei muito pela parte de genética e biologia molecular. Eu **sempre quis trabalhar com engenharia genética** e quando foi a época de escolher o curso eu escolhi o que poderia me possibilitar trabalhar com a parte prática mais rápido.

Esses dados corroboram os relatos de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) quando descrevem que os profissionais de várias áreas adentram o campo da docência superior como decorrência natural de suas atividades e por interesses variados. Segunda as autoras, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”. “Dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”.

Alguns sujeitos revelam, ainda, que o ingresso na carreira docente se deu após o desencanto com a atividade desenvolvida na área específica.

(S7)- Advoguei na área de direito da família. Mas aí eu comecei a me sentir como bombeiro, quer dizer, eu só estou apagando fogo!

(S12)- Nessa época eu **comecei a questionar o lugar onde eu trabalhava**, porque naquele laboratório tinha uma competição muito grande.

Do total de entrevistados, apenas dois relatam ter escolhido a docência durante a graduação, sendo esta sua primeira e exclusiva atividade profissional. Entretanto, um deles relata que esta escolha se deu pelo fato de na época não haver outras opções de trabalho para o profissional formado em ciências biológicas. Um terceiro menciona ter interesse pela docência, mas antes de ingressar na mesma trabalhou como enfermeira na assistência.

(S8)- Mas quando eu me formei **não havia este leque de opções** e naquela época a maior opção era a docência. Você se formava com todas as disciplinas didáticas e optava pela docência.

(S11)-Eu me formei e fiz mais 6 meses de licenciatura. **Já fiz a licenciatura pensando na docência.** Eu nem sei te explicar. Poderia ter trabalhado em hospital, perfeitamente. Mas eu tive uma colega muito próxima que já tinha entrado como colaboradora na federal. E quando abriu o concurso ela me chamou. Eu fiz o concurso e passei. Eu pensei assim que era um concurso federal, que dava estabilidade e eu sempre gostei de dar aula. **Durante a faculdade a gente dava muita aula durante o curso e eu gostava de dar aula.** Entrei na federal e fiz a minha trajetória toda na docência. **Eu posso dizer que a minha carreira profissional é exclusivamente na docência.**

Esses resultados confirmam os achados de outros pesquisadores (FONTOURA, 1999; CASTANHO, 2002; CHAVES, 2006), que apontam a carreira docente como uma opção secundária na vida profissional. Estes autores constataam que, na área da saúde, a formação inicial dos professores está relacionada prioritariamente ao bacharelado. Em geral, os professores da área da saúde são formados para exercerem atividades na área clínica, assistencial, para a pesquisa e, ainda, para diferentes ramos da indústria como a farmacêutica, de alimentos e de biotecnologia.

Ao narrar sua experiência como professora na área de enfermagem, Chaves (2006), adverte para a falta de uma discussão mais aprofundada sobre as dimensões educacionais e pedagógicas da formação do enfermeiro que exerce a

docência. A autora afirma que essa lacuna na formação não afeta apenas os enfermeiros, mas, de forma geral, os bacharéis que assumiram a docência como um segundo campo de atuação.

Essa percepção é corroborada nas entrevistas, através do depoimento de um dos coordenadores entrevistados, quando se refere à prática docente:

(S11)- Às vezes **são profissionais muito bem sucedidos e que passam a ser docentes**, mas não foram preparados para a prática docente.

Em um estudo voltado à investigação sobre a prática pedagógica de professores da área da saúde, Castanho (2002) demonstra a diversidade de situações que levam os profissionais da saúde a ingressarem na carreira docente. A autora revela que, para a maior parte dos entrevistados, a docência não foi a opção inicial e muitos afirmam terem se tornado professores “de uma hora para outra”. Para muitos, a monitoria aparece como um degrau para a docência. Em menor número, aparecem professores que relatam terem ingressado na carreira docente por influência familiar. O estudo aponta para a urgente e imprescindível necessidade de discutir maneiras viáveis de introduzir a “competência pedagógica” na formação inicial e continuada dos professores da área da saúde.

As colocações dos autores acima, bem como os relatos dos professores entrevistados, refletem características constituídas nas origens da educação brasileira. Voltados à formação de especialistas, os cursos superiores se estruturaram a partir dos conhecimentos trazidos pelos profissionais que trabalhavam na prática (MASETTO, 1998; PILETTI E PILETTI, 2006; COÊLHO, 2006). Na área da saúde, os cursos reproduzem as características da medicina, cujos profissionais de renome são chamados a constituir o corpo docente das graduações em formação. Assim, a docência superior foi se constituindo não como a opção, mas como uma extensão da carreira profissional especializada.

Esse processo, justificável quando se pensa na constituição intelectual de um país jovem e na condição de colônia, como era o Brasil nos idos de 1800, ocasião da criação das primeiras faculdades, manteve-se quase inalterado nos duzentos anos que se sucederam. Reforçando as características pragmáticas e utilitaristas do período colonial, a educação superior se mantém até os dias atuais voltada à concessão de diplomas que possibilitem o exercício profissional, sendo que seu corpo docente continua a ser constituído por profissionais especialistas em um

determinado campo do conhecimento, sem nenhuma formação específica para a docência.

Essas considerações apontam para uma reflexão profunda a respeito da necessidade de uma formação qualificada, que ultrapasse a dimensão especializada do conhecimento, trazendo à tona as especificidades dos saberes pedagógicos, bem como das dimensões éticas e políticas envolvidas na docência.

Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, os resultados apreendidos pela pesquisa que, de maneira geral, confirmam a necessidade de aprofundamento a respeito dos processos formativos, tanto do ponto de vista inicial, quanto continuado. Quando inquiridos a respeito de sua **Formação para a Docência**, os professores revelam que esta foi se constituindo através de um processo informal, individualizado e assistemático, conforme demonstrado a seguir:



Figura 3- Mapa Conceitual sobre a formação para a docência

Conforme analisado anteriormente, a maior parte dos entrevistados refere ter ingressado na carreira docente “por acaso”. Os relatos demonstram que nesta jornada de “tornar-se professor”, a ação pedagógica foi sendo construída a partir da

prática, de forma intuitiva, inspirada por outros professores, através do “ensaio e erro”. Mesmo no caso dos professores que fizeram pós-graduação, a formação para a docência aparece como um processo assistemático.

Panorama semelhante é apresentado por Pimenta e Anastasiou (2002), que advertem para o despreparo dos professores para a atuação no ensino superior.

(S1)- **Eu fiz licenciatura e tive uma professora fantástica.** Aprendi muito com ela.

(S2)-Foi mais fazendo, **foi a prática.** No início foi um grande desafio... **Então eu aprendi mais fazendo mesmo, errando e refazendo.**

(S3)-Eu tinha como **modelo os meus professores.**

(S3)-Na época da minha **graduação o curso possuía a disciplina de metodologia.** Só que, apesar de ser uma disciplina extremamente importante, eu senti falhas enquanto eu fiz graduação. Era uma coisa mais voltada ao ensino médio, para alunos de 1ª à 4ª série, sem um acompanhamento de perto do professor...nós preparávamos as aulinhas. Aulinhas no sentido do perfil da população, e íamos para a escola sozinhos.(...) E quando retornávamos e dávamos um retorno ao professor estava sempre tudo muito bom...**A gente não sabia se estava acertando ou errando...** O importante era apenas ter feito.

(S9)- Mas eu fiquei sabendo que em outro programa havia a disciplina de Metodologia de Ensino Superior e eu fui fazer. Aí eu comecei a aprender bastante coisa: como é que tinha que ser a aula, algumas metodologias didáticas, teorias de ensino, sair daquela coisa de quadro negro e falar. **Primeiro eu aprendi fazendo, depois é que eu fui ver como é que era mesmo.**

Esses dados apontam para uma questão de extrema relevância na reflexão pedagógica, quer seja, a condição peculiar da ação docente enquanto *relação teórico-prática* (SCHMIED-KOWARZIK, 1983; MARQUES, 1990; HOUSSAYE, 2004). Nesse sentido, o saber do professor se constitui como saber plural (TARDIF, 2002), entrelaçando aspectos oriundos tanto da formação profissional, disciplinar e curricular, quanto de saberes experienciais. Para Campos (2007), o professor se faz docente pela prática, através da intuição, da criatividade e do improviso, e pelo ato de reflexão-na-ação, que permite a reelaboração e recriação desta mesma prática.

Assim, o saber tácito, intuitivo, é legítimo, precisa ser considerado como parte integrante do saber mobilizado na ação docente. A intuição, segundo Polanyi (apud SAIANI, 2004, p. 65), diz respeito a uma “certa habilidade para adivinhar, com razoável possibilidade de acerto, guiada por uma sensibilidade inata para a coerência”. Nesse processo a intuição

presente os recursos ocultos para resolver um problema e lança a imaginação em seu encalço. A intuição também forma novas conjecturas e finalmente seleciona, do material mobilizado pela imaginação, as evidências relevantes, integrando-as então em soluções (PROSCH, apud SAIANI, 2003, p. 65).

Entretanto, esse saber não opera sozinho. Para Polanyi (apud SAIANI, *ibidem*, p. 66) a descoberta científica resulta da interação entre o tácito e o explícito.

Nesse contexto, compreende-se o saber mobilizado na ação docente, como um saber que integra ambas as dimensões.

Nessa reflexão, apropriamo-nos de Paulo Freire (1996, p. 31) quando afirma que não há uma ruptura entre o saber feito pela experiência e o saber que resulta de procedimentos metodológicos rigorosos. Na medida em que a curiosidade ingênua se transforma em curiosidade epistemológica, ocorre um processo de “superação”. Há, assim, uma mudança de qualidade, mas não de essência.

Essas considerações apontam para a importância crescente dos processos de formação docente numa perspectiva crítica, tendo como ponto de partida as necessidades, perspectivas e práticas do próprio professorado. Autores diversos (TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2009) têm alertado para a importância dos professores serem considerados sujeitos de conhecimento, atores que desenvolvem teorias e saberes de sua própria ação. Logo, os processos formadores precisam ouvir o que os próprios professores têm a dizer, considerar suas práticas, reconstruindo-as à luz de novos saberes e teorias.

Tal processo de reconstrução abre caminho para a incorporação do saber pedagógico entendido não apenas como um saber a respeito de métodos ou procedimentos de ensino, mas, tal como aponta Libâneo (2008), numa concepção mais ampla que incorpora conhecimentos sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade.

Nessa perspectiva, a reflexão atual sobre a formação docente incorpora a contribuição de vários autores. Mellouki e Gauthier (2004) enfatizam que o diferencial do professor em relação a outros agentes culturais não é o domínio das disciplinas, mas, antes, a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a comunicação de uma concepção específica do mundo. Imbernón (2009) considera que é preciso superar a análise da formação como o domínio de disciplinas científicas ou acadêmicas, para dar espaço

a propostas que considerem a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Masetto (1998) reafirma a necessidade de capacitação e domínio de conhecimentos específicos para o exercício da docência, acrescentando que esta formação precisa, ainda, considerar a mudança de foco do ensino para a aprendizagem, compreendendo a universidade como espaço favorável ao desenvolvimento dos aprendizes em sua totalidade de forma a contemplar os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, além das habilidades, valores e atitudes.

Para Severino (1994), a formação dos profissionais da educação pressupõe habilitação técnica, fundada num campo de conhecimentos científicos, que subsidiem o domínio de conteúdos, métodos e técnicas relacionadas ao campo educacional. Nesse contexto, o autor destaca a importância dos componentes ligados à Didática Geral e às Metodologias do ensino nos currículos de formação de professores.

Apesar de todos os avanços em termos teóricos, o relato dos entrevistados adverte para a fragilidade da formação, mesmo nas instâncias “responsáveis” por este processo. O destaque irônico com o uso das aspas no termo ‘responsáveis’ não se dá por acaso. Denota a nebulosidade e as incertezas que envolvem a temática.

Conforme apontado no percurso teórico (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; VASCONCELOS, 1998), não há no Brasil definição clara a respeito do espaço de formação para o profissional de nível superior. Há uma tendência para que ela ocorra no âmbito da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem haver, entretanto, regulamentação específica, tampouco a obrigatoriedade desta formação. Ainda que os programas contemplem disciplinas voltadas à docência, o enfoque é majoritariamente voltado à competência técnica e à pesquisa. Mesmo no *stricto sensu*, cuja definição contempla a formação de mestres e doutores, as disciplinas voltadas à docência são relegadas ao segundo plano, ou inexistem.

Tal cenário é confirmado pelos entrevistados que advertem para inadequações relacionadas à formação para a docência tanto na graduação, nas modalidades de licenciatura, quanto nos programas de pós-graduação. Apesar dos relatos demonstrarem que esses programas possibilitam o contato do aluno com a docência, servindo para despertar o interesse pela mesma, assinalam também para a carência de um maior preparo do aluno para esse enfrentamento. Conforme descrevem os entrevistados, em muitos programas o aluno é praticamente “jogado”

em sala de aula, sem nenhum conhecimento didático, havendo uma total ausência de orientação e supervisão.

(S5)-Quando eu entrei **no doutorado** eles me deram a turma de medicina para assumir. No primeiro ano eu fiquei com as aulas práticas e depois a professora entrou de licença e eles me pediram para assumir as aulas teóricas. (...) **Mas nunca ninguém sentou para me dizer “é assim que funciona...”**.

(S5)-Eu fui para a Pedagogia. No departamento de Pedagogia eles tinham a **Disciplina Apoio ao Docente de Ensino Superior**. Eu fui cursar esta disciplina. Mas eu não podia nem me matricular, eu **fui como ouvinte...** Ali eles começaram a mexer com a parte de metodologias de aprendizagem. Foi bem interessante, porque **eu não tinha conhecimento nenhum**, não sabia nem o que era. **Só tinha um padrão de aula.**

(S6)- Eu procurei uma **pós-graduação** na área de administração que além das disciplinas de administração tinha vários módulos na parte educacional.

(S9)-A princípio foi com a minha **orientadora de mestrado**. Ela chegava e falava: a próxima aula é sua. A primeira aula foi péssima. Eu tinha 50 minutos de aula para desenvolver um tema. Ao invés de 50 eu fiz a aula em 15. **Eu literalmente metralhei** os alunos. Numa outra vez eu já consegui falar mais devagar. (...) **Foi fazendo na prática.**

(S11)-Em 82 surgiu a oportunidade de algumas de fazer o **mestrado em educação** na própria UFPR. Nós poderíamos fazer desde que não houvesse nenhum prejuízo as atividades acadêmicas. E quando surgiu a oportunidade de mestrado em educação eu disse é isso mesmo. Porque? Porque iria ampliar aquelas coisas que a gente gostaria de saber: algo mais sobre avaliação, sobre currículo.

(S12)-Foi muita válida a minha experiência no estágio de **metodologia de ensino na graduação e depois no mestrado**. Lá eu tinha que dar aulas teóricas e práticas.

Essas constatações reforçam os achados de Juliatto (2005), quando alerta para o fato de que os programas de pós-graduação não têm como propósito a formação de professores universitários, mas, antes, o desenvolvimento de peritos capazes de adquirir autonomia no trabalho intelectual.

Ressalta-se, assim, a importância da inclusão de temáticas relacionadas às metodologias de ensino e aprendizagem, didática, teorias da educação, entre outras, nos programas de graduação e pós-graduação.

Apesar da constatação de que os professores não escolheram a docência como atuação primária, ao longo da entrevista os sujeitos foram revelando a importância de **Ser Professor** em suas vidas, sendo que para a maioria esta acabou se tornando a ocupação principal, conforme a seguir:

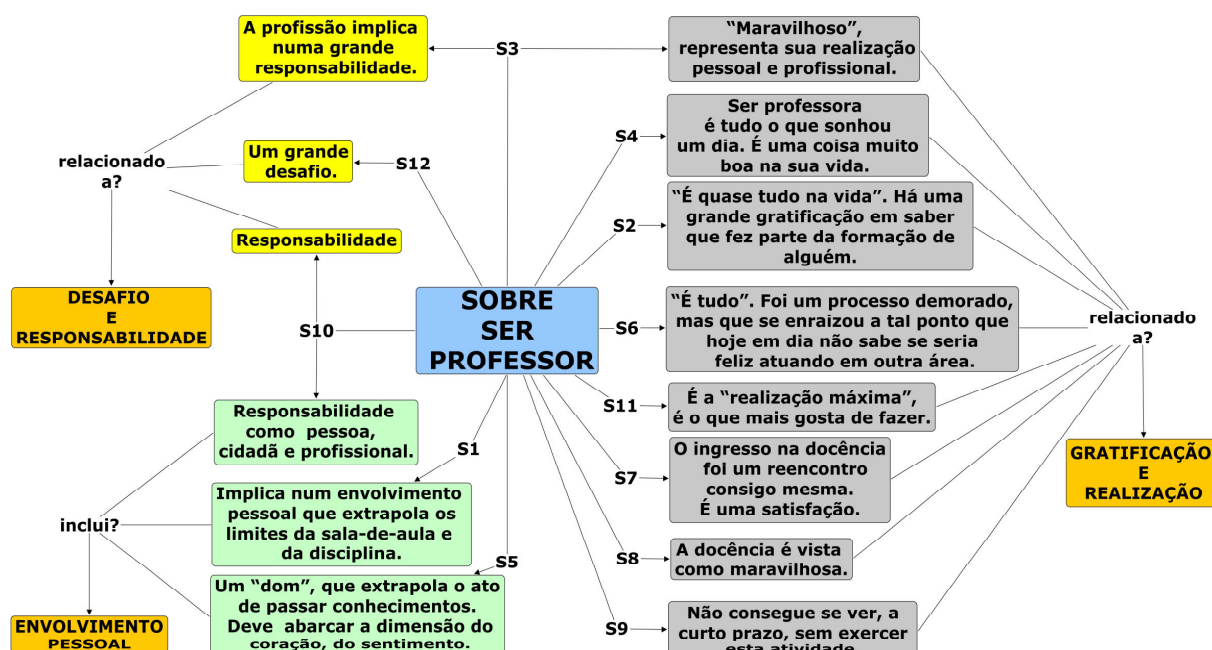


Figura 4- Mapa Conceitual sobre ser professor

Os dados coletados demonstram a importância que a docência assume na vida dos entrevistados, sendo a profissão reconhecida como extremamente gratificante, implicando um envolvimento que extrapola o limite da sala de aula e envolve a pessoa como um todo. Além destes aspectos, a questão da responsabilidade se sobressai como um dos fatores significantes na ação docente.

(S3)- Para mim é **maravilhoso**! Eu me emociono a cada turma, a cada formatura.

(S4)- Eu acho que é **tudo o que eu sonhei** um dia!!! Que eu me preparei. Houve o tempo em que eu fui enfermeira do campo, houve o tempo que eu estudei, mas eu acho que foram etapas pelas quais eu tinha que passar. Eu penso que eu tinha que ter sido enfermeira na UTI, para ter essa bagagem prática e para poder ensinar. Hoje é uma coisa muito boa na minha vida ser professora. Eu gosto demais de estar com os alunos. Tanto que nas férias eu sinto falta do aluno, eu gostar de estar com os alunos.

(S5)-**Eu acredito que seja um dom**, eu gosto muito.

(PE)-Seu olho brilhou...

(S5)-Brilhou e encheu de água. Eu acho que é, meu Deus do céu, como é que eu posso te falar? Eu acho que é algo além do que passar conhecimentos. Você acaba interagindo com eles, eles te pegam como modelo profissional. Eu acho que é muita responsabilidade e a gente tem que cuidar muito com o que a gente faz.

(S6)-Nossa, **é tudo!!! É o tamanho da minha vida**, eu escolhi ser isso. Eu não escolhi da noite pro dia, foi um processo de construção. Foi lento e demorado. A coisa enraizou de tal maneira que não tem mais como retroceder... a tendência é que eu vá fazer o pós-doutorado, publicar um livro... eu poderia estar na indústria ou fazendo outra coisa, mas eu não sei se eu seria feliz!

(S8)-Eu acho que não são todos que têm essa disposição, mas **a docência é maravilhosa**.

(S9)-**Gosto muito**. Daria para dizer que não consigo me ver em curto prazo sem fazer isso.

(S11)- Para mim é a **realização máxima!** É a coisa que eu mais gosto de fazer: ser professora.

Para Arroyo (2008) os professores apresentam imagens sociais e auto-imagens diversas que se encontram relacionadas às diferenças de hierarquia, níveis, salários, titulação, carreira e prestígio, entre outros. Nessa perspectiva, os professores universitários, diferentemente dos professores que trabalham na educação infantil ou no ensino médio, incorporam os traços da imagem do docente, possuidor de um campo do conhecimento definido e socialmente identificado com o estatuto de competente.

Tal competência também está relacionada ao nível de titulação, pois quanto mais titulado, maior o reconhecimento, tanto do ponto de vista pessoal e social, quanto salarial. Assim sendo, infere-se que a imagem positiva associada à docência pelo grupo estudado também esteja relacionada ao fato de que a maior parte dos sujeitos encontra-se no topo da cadeia da titulação- dos doze entrevistados onze são mestres ou doutores e um é especialista- o que lhes atribui maior reconhecimento social e pessoal.

Outro aspecto importante referente à identidade docente é a noção de responsabilidade apresentada em parte das entrevistas. Ao definir responsabilidade, os professores apontam para a abrangência da ação docente, que incorpora tanto os aspectos da construção do conhecimento, quanto do compromisso social dos educadores.

(S10)- Ser professora eu defino como responsabilidade. **Responsabilidade como pessoa, como cidadã, como profissional**, de realmente construir uma sociedade melhor.

(S3)-Eu gosto muito principalmente porque eu tenho essa responsabilidade: de ver lá na frente uma enfermagem qualificada, respeitada, humanizada...

(S5)- Eu acho que **é algo além do que passar conhecimentos**. Você acaba interagindo com eles, eles te pegam como modelo profissional. O que eu quero tentar deixar é que eles sejam excelentes profissionais(...) Que eles peguem um modelo positivo, mas um modelo que tenha coração, que tenha sentimento.

Essa amplitude de ações, imagens e conceitos associados à identidade docente apontam para a dimensão do professor como intelectual, tal como proposto por Mellouki e Gauthier (2004). Nessa perspectiva, os autores assinalam a amplidão dos papéis, saberes e lugares assumidos pelos professores na sociedade, abarcando a condição de mediadores, intérpretes de conhecimentos, agentes de socialização, transmissores das regras e da cultura, entre outros, ressaltando a importância de um enfoque que defina o professor considerando sua complexidade, ou seja, que abarque simultaneamente as dimensões do seu saber, pensar, falar e do seu fazer.

Apesar do predomínio de aspectos associados à gratificação e realização no exercício da atividade docente, o relato dos professores, quando inquiridos a respeito das **Angústias relacionadas à Profissão**, revela também alguns aspectos negativos da profissão.

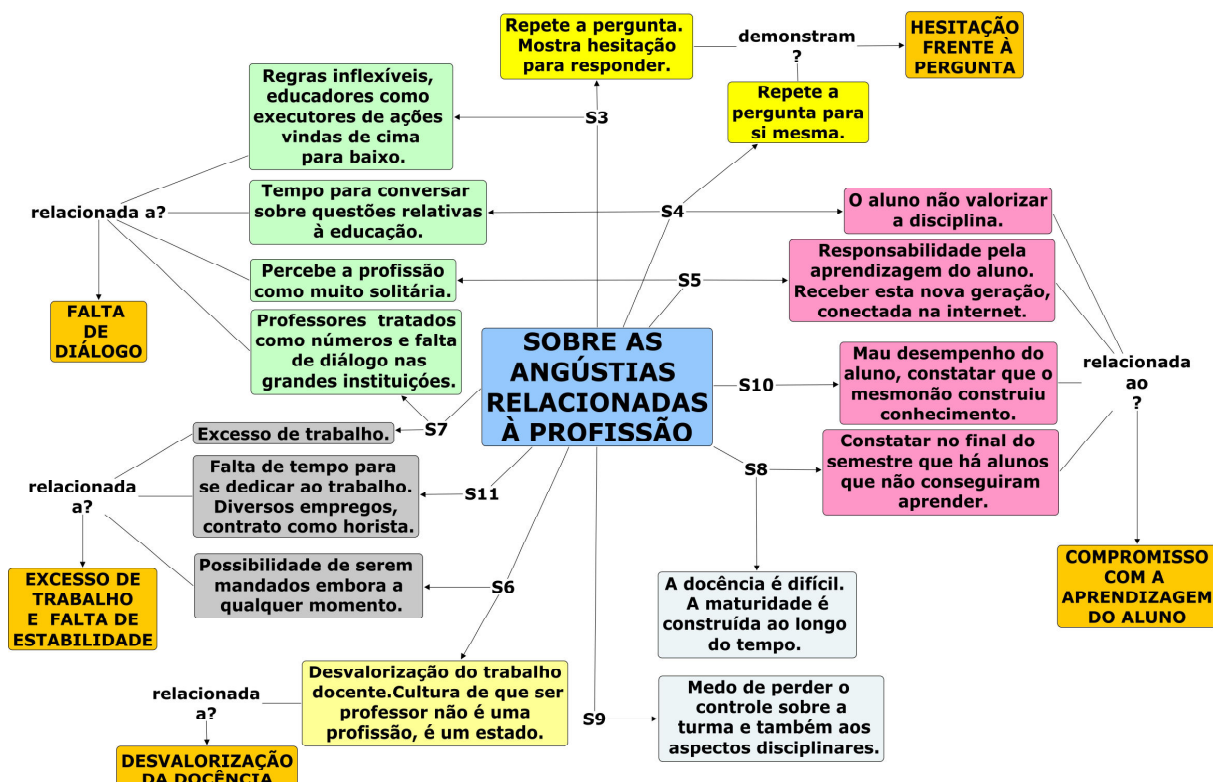


Figura 5- Mapa Conceitual sobre as angústias relacionadas à profissão

Os resultados demonstram que as principais angústias estão relacionadas à desvalorização do trabalho docente, a situações relacionadas à profissionalização, bem como ao compromisso com a aprendizagem do aluno, apontando também para a importância da abertura do diálogo no seio das instituições.

(S4)-Eu vejo muito professor desanimado... Muito professor que falha. Que usa a **docência como um bico**, uma forma de ganhar um pouco mais de dinheiro dentro da sua prática e isso para mim é preocupante.

(S6)-Eu não vou falar por mim, vou falar de maneira geral, usando o inconsciente coletivo de Jung... estou falando não da área pública, mas dos **docentes da área privada. O principal medo é a insegurança**. Eu invisto, invisto, invisto, faço, faço, faço e dependendo da conjuntura econômica eu sinto que de uma hora para outra eu sou uma peça que pode ser descartada... É a maior de todas as angústias que a cada semestre se renova.

(S6)-Não é que o professor queira ser pinga fogo: eu vou dar aula aqui, aqui e aqui. Ele faz por uma **questão de necessidade**. Porque se eu for afastado daqui por algum motivo, que ele até compreenda, mas as contas não vão compreender, ele tem que se amarrar de alguma forma. Ou ele vai dar aula aqui e fazer um segundo negócio ali.

(S7)-Eu acho que um dos pontos é o **excesso de trabalho**.

(S11)- ... Falta tempo, muitas vezes ele **precisa ter mais de um emprego** para garantir a sua sobrevivência... Porque esse cenário econômico está forçando o professor a ser o autêntico horista. Ele vem, cumpre e vai embora.

Ao refletir sobre a profissionalização docente Pimenta e Anastasiou (2002), ressaltam que as condições de trabalho nas instituições de ensino superior são muito diferentes quanto às formas de ingresso, vínculos e jornadas de trabalho. Dados de 1998 apontavam que, do total geral dos docentes, apenas 44,37% atuavam em tempo integral, sendo que, desse total, 35,14% concentravam-se nas universidades públicas e apenas 5,31% nas instituições particulares. Essa situação, que não sofreu alterações significativas na última década, leva à existência de um grande número de professores contratados como horistas, principalmente na rede privada.

De acordo com as autoras, nesse regime de trabalho, os professores são contratados para executar determinado número de horas-aula, não havendo tempo remunerado para a preparação das aulas. Como o valor pago por esse trabalho costuma ser insuficiente, o professor se vê obrigado a trabalhar em diversas instituições, disponibilizando todo o seu tempo para o trabalho em sala de aula e para o deslocamento entre as diversas instituições. Nesse sentido, alertam as autoras (ibidem, p. 126) que o trabalho individualizado e solitário, a que são submetidos os professores, se assemelha a uma venda de horas trabalho, o que leva a possibilidade de ser encarado “como complementação salarial ou bico”.

Tais colocações também confirmam a percepção dos entrevistados no sentido de que a docência é uma profissão solitária, havendo falta de diálogo e troca entre os professores.

(S4)- Eu acho que a gente tinha que **ter mais tempo para discutir estas coisas**. Porque na correria do dia-a-dia ... Você está tendo a mesma angústia que o seu colega e agente não tem tempo. São assuntos que a gente poderia conversar durante muito tempo, porque a gente tem dúvidas, tem angústias, pisa em ovos sem saber se está acertando ou se está errando...

S5)- (...) eu acho que é importante a gente ter um momento para refletir. Às vezes a gente reflete muito sozinho. Eu sinto assim que **a profissão do professor é muito solitária**. Dele preparando a aula, dele em sala-de-aula porque como profissional ele ali é único, ele elaborando prova. Por mais

que a gente tenha a sala dos professores, a gente tem que ter momentos para que ele fale, que ele mostre, para que ele faça esta reflexão.

Vasconcelos (1998, p. 77-78) alude reflexão semelhante quando se refere à solidão do docente ao realizar seu trabalho, não tendo o professor parceiros para discutir suas alegrias e angústias. Para a autora, o hábito de discutir sobre sua prática, a troca de experiências, ou seja, a constituição de um *corpo* docente na verdadeira acepção do termo é ainda incipiente entre os professores brasileiros.

Nesse sentido, ressaltam-se as considerações de Juliatto (2005) quando reforça a importância do desenvolvimento da colegialidade, do *esprit de corps*, o que possibilita um maior envolvimento e harmonia entre os membros da comunidade acadêmica.

Outro aspecto que se destaca no relato dos entrevistados diz respeito ao compromisso que os professores têm com a aprendizagem do aluno.

(S3)- Então a nossa preocupação é que **de fato ele tenha aprendido**.

(S4)- Eu acho que a gente tem uma responsabilidade enorme na formação do profissional de saúde e muitas vezes a gente tem um aluno descomprometido... Uma coisa que me deixa super ansiosa é **constatar que o aluno não está dando o devido valor** para aquilo que ele está vendo no momento. Porque, como a gente sabe o que ele vai passar depois, a gente sabe que vai fazer falta para ele.

(S5)-A angústia de acertar. O meu maior medo é assim: - **Será que o aluno realmente aprendeu?** Será que eu estou no caminho certo? A responsabilidade é bem grande!

(S8)-A minha maior dificuldade é no final do período, o momento de fechamento de nota, onde eu fico no dilema daquele **aluno que não conseguiu**.

(S10)-Você pode perceber, pelo meu relato, que eu sou uma entusiasta da educação. Eu tenho uma angústia muito grande quando eu recebo uma avaliação negativa do aluno, quando eu **constato que o aluno não construiu o conhecimento**. Eu me fecho e penso: **onde eu posso melhorar?**

Os depoimentos demonstram uma mudança de foco do ensino centrado no professor, em direção à aprendizagem do aluno. Nesse sentido, é importante também, que além de ponderar sobre a efetividade da aprendizagem, o professor considere, também, que esta ocorre de maneiras diferentes e em tempos diferentes

Os entrevistados revelam que a educação continuada tem sido realizada prioritariamente através do programa da própria faculdade. A esse respeito, Tescarolo (2005) ressalta a importância da existência de espaços para a formação docente no interior das próprias escolas.

(S5)-Eu participo das coisas que a **própria faculdade** promove e eu tenho procurado mais livros do que cursos... e também através dos **congressos de Educação Farmacêutica**.

(S5)-Dentro do **Conselho** tem um grupo que é a Comissão de Ensino. Eu faço parte da Comissão Estadual. No Conselho Federal tem duas professoras que são farmacêuticas e são pedagogas e elas batem muito nisso...

(S8)-Eu tenho participado da educação continuada **aqui e na outra faculdade** onde eu dou aula.

(S10)- (...) vou participar na próxima semana da **EC aqui da instituição**. Sempre na perspectiva de que sempre há algo novo a aprender.

Em uma perspectiva progressista, a formação docente parte da concepção de que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria construção, em um processo em que educandos e educadores tornam-se sujeitos, cabendo ao educador não apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a aprender e pensar certo. A prática docente precisa envolver o fazer e o pensar sobre o fazer, exigindo para tanto que a formação permanente dos professores volte-se ao processo de reflexão crítica. “É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Ampliando a perspectiva da formação, Arroyo (2008, p. 46) chama a atenção para dimensões que extrapolam o conhecimento de técnicas, métodos e teorias, adentrando o domínio da sensibilidade. Nesse sentido questiona: “Por que insistir tanto em cultivar a capacidade de reflexão, tematização e não de sensibilizar-se, de ler , dialogar escutar (...)?”

Silva (2000) refere que as mudanças paradigmáticas, aliadas aos avanços tecnológicos, às novas descobertas científicas e à evolução dos meios de comunicação exigem uma constante ressignificação da atuação profissional. Neste contexto, a autora afirma que a formação continuada deve constituir-se em espaço de produção de novos conhecimentos, de repensar e refazer a prática do professor, não fazendo mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação

básica, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão e ser também professor dela.

A amplitude dos aspectos apontados pelos autores reforça a necessidade do compromisso institucional no sentido de responsabilizar-se pelos processos formadores. A consciência de que a ação docente se constitui pela tessitura de ações e intenções que entremeiam teoria e prática, leva à necessidade de uma sistematização do processo de ação-reflexão-ação que constitui a práxis. Tal processo não pode acontecer descolado da realidade social e cultural da própria escola, pois está diretamente implicado nas concepções de mundo, educação e de formação profissional abraçadas pela mesma.

Nesse sentido, a formação continuada realizada no interior da própria instituição leva à possibilidade de um processo dialógico, coletivo, colaborativo e problematizador, tal como proposto por Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Tescarolo (2005), entre outros. E é nesta construção coletiva, a respeito de sua identidade, de sua profissionalização, de sua mediação pedagógica, do projeto de formação pretendida, necessariamente vinculado ao ideal de mundo e sociedade, que o professorado tem a possibilidade de superar práticas conservadoras e contribuir para os processos de transformação almejados.

Além disso, conforme apontam Imbernón (2009) e Tardif (2002), o processo de formação não pode ser compreendido como uma ação externa, na qual *experts* vêm depositar nos professores conhecimentos produzidos no âmbito da academia, desconsiderando o saber dos próprios professores e de sua ação. Nesse sentido, destaca-se o fato de um entrevistado utilizar a expressão “palestras de educação continuada”, denotando uma possível tendência para a reprodução de uma prática bancária no interior do próprio processo formativo.

(S1)-(...) **Aqui eu também participo das palestras de educação continuada.** No ano passado gostei muitos das aulas que trabalharam aspectos tecnológicos, como aqueles que ensinaram a montar uma aula em power-point e outros. **Em congressos eu não tenho ido muito, porque não consigo arcar com os custos.** O último que eu fui foi em 2005 e era ligado à área de obstetrícia.

Conforme afirma Imbernón (2009, p.9), para “a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. Nesse caso,

alerta-se para a importância de que as instituições desenvolvam práticas formativas coerentes com suas concepções educativas.

Também se destaca, na fala do entrevistado, a dificuldade para arcar com as despesas relacionadas à participação em cursos e congressos. Ainda que nas entrevistas esse aspecto não tenha surgido com frequência, a imersão na realidade cotidiana permite afirmar que esse é um empecilho comum. A esse respeito, Juliatto (2005) enfatiza a importância da valorização do corpo docente como o maior recurso estratégico da escola, cabendo a ela a adoção de políticas para atrair e reter bons professores, bem como oferecendo apoio e incentivo a processos de melhoria contínua.

Importa ainda analisar a referência feita por um entrevistado relativa ao fato de que a procura pela educação continuada permanece ligada à área de formação profissional específica.

(S3)- **A gente peca** (respondendo se os cursos e congressos são mais ligados à formação específica ou à educação). Geralmente eu busco alguma coisa ligada a obstetrícia (...). Aliás, o meu currículo tem pouca coisa relacionada à educação.

O depoimento alerta para questões anteriormente discutidas (Rozendo et al 1999; Chaves, 2006; Castanho; 2002), reforçando a necessidade de se ultrapassar definitivamente a concepção de que os saberes específicos da profissão bastam para o exercício da docência.

Considerados os aspectos relacionados à forma como os professores vêm procurando realizar a formação, apresenta-se a seguir o mapeamento das informações relacionadas à Categoria 6 B, relativa aos Assuntos de Interesse na Educação Continuada.

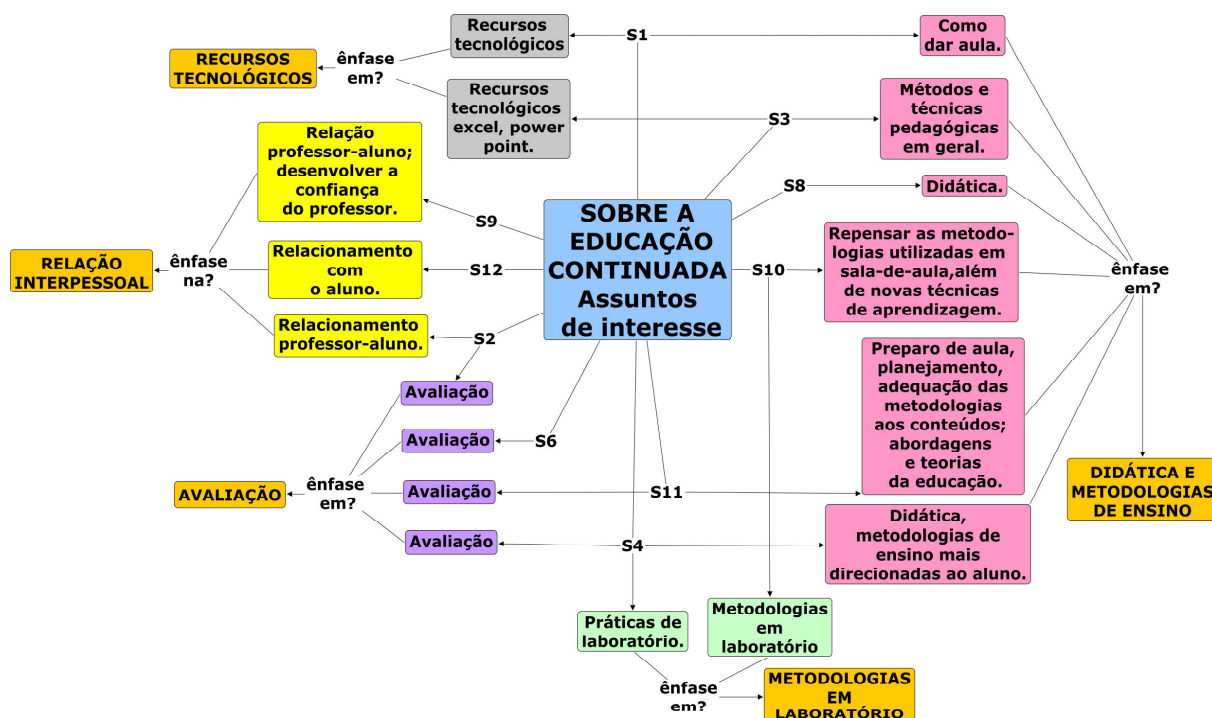


Figura 7- Mapa conceitual sobre assuntos de interesse na educação continuada

A análise dos depoimentos permite vislumbrar a variedade de assuntos de interesse vinculados à educação continuada. Autores diversos (TARDIF e LESSARD, 2008; SEVERINO, 1994) têm apontado para as exigências atuais da formação, ressaltando, entre outros aspectos, o desenvolvimento de conhecimentos ligados à cultura geral e às disciplinas específicas, o conhecimento do próprio aluno e de seu contexto sociocultural, conhecimento das tecnologias da informação, habilidades de gestão e relacionamento interpessoal, além de competências no âmbito da didática e das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação.

(S4)-Olha, às vezes eu fico pensando que falta a gente desenvolver um pouco este lado da **didática** propriamente dita. Porque tem muito profissional, e eu às vezes também me pego fazendo isso, que quando vai para a sala de aula dá a impressão de que está fazendo uma palestra.

(S6)- **Não é a questão do conhecimento técnico, é a ferramenta que você tem que utilizar para transferir o seu conhecimento para eles. Se você não tiver isso você pode ser um pós-doutor em Harvard, que você não vai conseguir. Então eu sempre busco uma forma de saber me comunicar com os alunos, com as pessoas, eu acho que essa é a grande chave(...). Toda a faculdade que preza pela qualidade tem que ter um processo contínuo de formação para os professores.** Contínuo.

(S8)-Eu acho que a gente tem que estar sempre se atualizando. Em vários aspectos. O **aspecto didático** nem se discute. As coisas estão acontecendo de maneira muito rápida e houve uma evolução muito grande na didática, na maneira de dar aula, do passar do quadro de giz até o multimídia.

(S10)-Repensarmos as **metodologias** utilizadas em sala de aula e em laboratório. Também buscar novas técnicas de aprendizagem, porque isso repercute em sala de aula.

(S11)- O **preparo profissional é importantíssimo**, lhe dá segurança e aquele domínio do conteúdo. **Mas se você não tem aqueles conceitos básicos da prática docente**, preparo para fazer uma aula diferente, uma metodologia diferente... isso é a educação continuada que faz. Você teria que partir dessa contextualização, fazer uma abordagem das práticas pedagógicas, metodologias de ensino, de repente até alguns exercícios de prática docente. **Eu acho que a prática docente é uma coisa muito interessante e a educação continuada poderia trazer tópicos que compõem a prática docente**, por exemplo: **como preparar a aula, como fazer o planejamento da aula, como utilizar aquela metodologia para aquele conteúdo, como distribuir o tempo da aula, como avaliar a aula.**

Conforme visualizado pelo mapa e pelos depoimentos, a didática e as metodologias de ensino constituem assuntos de interesse para grande parte dos entrevistados. Esta constatação vai de encontro às colocações Veiga (2008) quando afirma que o domínio do conhecimento da didática é essencial para a docência, sendo esta imprescindível para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

O fato da didática e das metodologias de ensino serem mencionadas em larga escala, aponta para um avanço na percepção dos professores a respeito dos saberes necessários à sua prática. Ainda que, conforme demonstrado na análise anterior, alguns professores privilegiem a participação em cursos, congressos, bem como a realização de leituras, em sua área profissional especializada, há no grupo pesquisado uma consciência ampla a respeito da necessidade de saberes específicos à ação docente. Além disso, os professores apontam a educação continuada desenvolvida na própria instituição, como o espaço privilegiado para o desenvolvimento desses conhecimentos.

Os depoimentos evidenciam também uma preocupação para a apropriação de conhecimentos relacionados ao uso dos novos meios de comunicação e informação, com ênfase nos recursos multimidiáticos.

(S1)-Acho que **um pouco mais de recursos tecnológicos e de como dar aula**.

(S3)-Eu acho que um tema interessante para a educação continuada diz respeito às **ferramentas, recursos tecnológicos**. Como lidar com programas como Excel, Power Point, até porque felizmente porque nós temos acesso a eles aqui. Outras temas??? Acho que **métodos e técnicas pedagógicas** de um modo geral.

Estas afirmações vêm de encontro ao que tem sido observado por diversos autores (GIL, 2003; FORTE, 2009), que apontam o interesse pelas novas tecnologias da informação e comunicação como um dos aspectos predominantes no âmbito do ensino superior.

Outro aspecto evidenciado nos discursos diz respeito à avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

(S2)-Eu acho que duas coisas são fundamentais. Primeiro a parte de **avaliação**. Eu acho que a gente ainda esta engatinhando (...).

(S4)-Eu acho que o que a gente tem bastante dúvida, a gente sempre discute na sala dos professores, um esta sempre perguntando para o outro é a questão da **avaliação** (...). Também acho importante trabalhar estas **novas metodologias de ensino, laboratório, mais direcionadas ao aluno**.

(S5)-Eu gostei muito da prática que nós fizemos falando de **avaliação**. Acho que é uma coisa muito importante, porque eu também não acredito que prova avalie o aluno.

As preocupações e angústias com respeito aos processos de avaliação constituem um aspecto comum no cenário da educação. Cimadon (2008) refere que a avaliação da aprendizagem constitui um aspecto controverso e muitas vezes desagradável para o professor universitário

A relação professor-aluno também é apontada como motivo de interesse pelos professores, refletindo as mudanças ocorridas no próprio âmbito das metodologias de aprendizagem, conforme será analisado mais adiante.

(S9)-A **interrelação** entre professor. Não é tanto a questão da didática, está é interessante e também tem que ter um momento para isso.

(S12)-Para mim, o mais importante, seria a questão das **interrelações**, do relacionamento professor-aluno.

Os assuntos apontados como de interesse no processo de educação continuada refletem angústias e necessidades que emergem da prática cotidiana,

bem como procuram respostas para as mudanças sofridas na educação nas últimas décadas.

Assim sendo, analisaremos, a seguir, quais as **Mudanças** percebidas pelos professores em relação à época em que fizeram a graduação, para, mais adiante analisar de que forma organizam sua prática, de forma a responder às exigências contemporâneas.

Apresenta-se a seguir o mapeamento das informações relacionadas à Categoria 7, referente às mudanças na graduação.

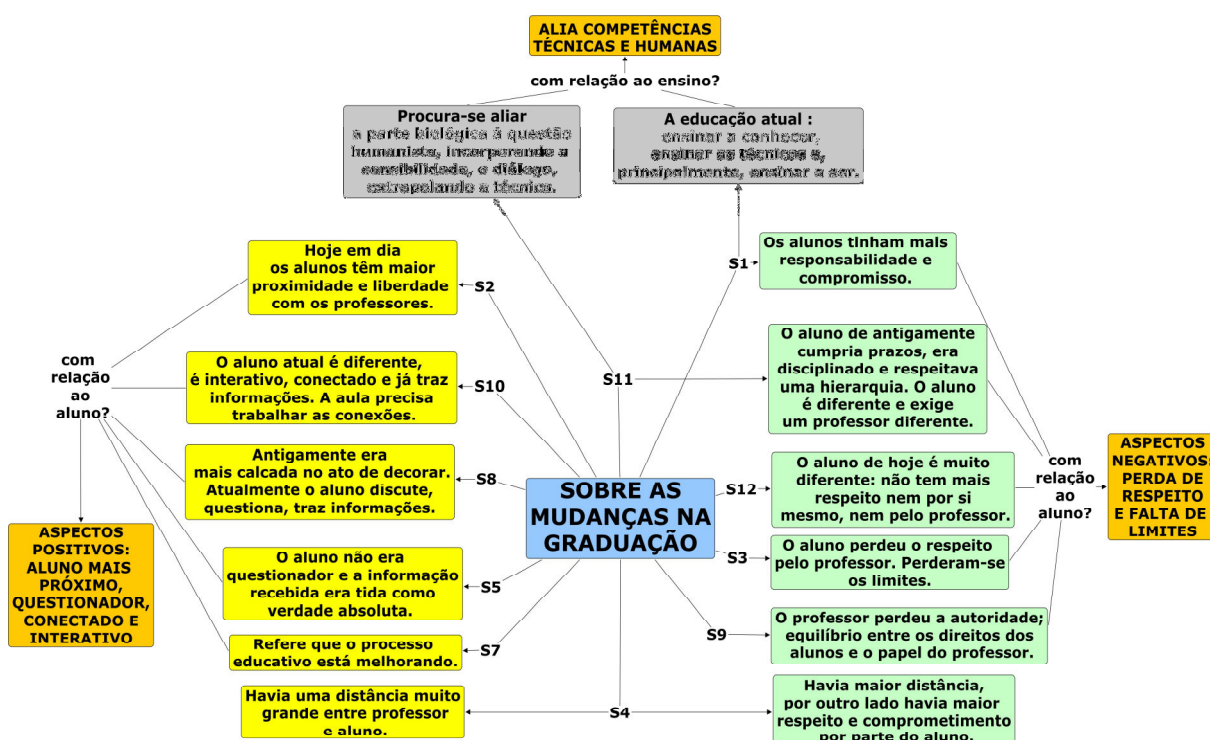


Figura 8- Mapa conceitual sobre as mudanças na graduação

Os relatos apontam para a unanimidade na percepção de que o ensino e a aprendizagem mudaram. Seja do ponto de vista do aluno, do professor, dos conteúdos curriculares, seja do ponto de vista das metodologias empregadas.

A análise dos discursos demonstra um acento muito grande para as mudanças na relação professor-aluno, referindo tanto aspectos positivos, quanto negativos das mesmas.

(S1)-Na minha época era **diferente**. Os alunos tinham **mais responsabilidade e mais compromisso**.

(S2)-Alguns **professores eram inacessíveis**. Você não os encontrava fora do horário da aula, você não tinha liberdade. (...) Hoje em dia é o contrário, **mais próximo**.

(S3)-Ah, meu Deus. Nossos mestres eram que nem os nossos pais, eles só olhavam, **era só franzir um pouquinho a testa e o recado estava dado**. Hoje, meu Deus, tem até recursos didáticos... Já ouviu falar daquele negócio chamado maritaca?

(S3)- O processo **professor-aluno tem se aproximado mais**. Entretanto essa aproximação dá margem a **extrapolar limites**. Se tínhamos antigamente uma educação onde o professor era respeitado, era visto como mestre, como educador, hoje se vê barbaridades como homicídio de professor, assassinato, suicídio... uma verdadeira tragédia, porque **ao longo desses anos se perdeu o respeito**, se perdeu de forma brutal os limites entre aluno e professor.

(S4)-Quando eu fiz a graduação **as coisas eram diferentes**, os professores eram...Na mesma medida em que a gente procura ser mais humano, **ter mais interação, estar mais junto com o aluno**, ser mais amigo dele... Porque antigamente você falar com o professor era uma coisa terrível. (...) eu acho que **a gente perdeu um pouco esta coisa da disciplina**.

(S9)- É como se o **professor tivesse desaparecido**. Porque você não tem mais a autoridade de professor.

(S11)-**As minhas professoras eram mais inflexíveis, formais, tradicionais, rígidas**. (...) **O aluno de agora é diferente**. Nós éramos muito **disciplinados**, a gente cumpria prazos. (...) **Hoje o jovem não tem uma hierarquia de respeito**. (...) **O aluno de hoje é diferente, exige um professor diferente** daquele de trinta anos atrás.

(S12)-O aluno de hoje é **muito diferente**. Eles **não têm mais respeito** nem por eles mesmos, nem pelo professor.

Há entre os professores a percepção de que, se por um lado, a relação está mais próxima, permitindo maior liberdade e interação, há, por outro, uma perda de respeito e de limites por parte do aluno. Entretanto, quando se referem ao ensino propriamente dito, os professores demonstram o enfraquecimento das abordagens tradicionais, focadas no ensino bancário e acrítico, em direção a abordagens inovadoras, problematizadoras e dialógicas, que considerem a complexidade dos fenômenos educativos, com foco na aprendizagem.

(S1)-**Agora não basta ensinar conteúdos**. Eu vejo a educação atual como um tripé. A gente precisa ensinar a conhecer, a fazer as técnicas e a ser. **Principalmente a ser**.

(S5)-Eu sinto bastante diferença. Porque a gente não era questionador, **a gente aceitava a informação como ela vinha e ela verdade absoluta e ponto final**. E eu já sei que hoje não é assim, que a gente tem que mostrar as contradições.

(S8)-**Era mais decoreba um pouquinho**, mas eu sempre procurei entender as explicações, formar imagens das coisas.

(S8)-O aluno de tempos atrás não tinha os recursos que ele tem hoje. Ele tinha como recurso, às vezes, **quando** ele se dirigia à biblioteca, um livro didático. **E era aquela a única verdade. O aluno de hoje discute**. Você fala alguma coisa, ele corre à internet, ele vai além do que você falou, ele traz indagações e chamamentos que vão além do assunto específico, com uma abrangência muito grande. A gente como aluno não questionava tanto e hoje eles questionam em todos os sentidos.

(S10)-O aluno de hoje **com certeza é diferente**. O aluno de hoje é um **aluno interativo**, está sempre conectado, está interagindo com os colegas de outras instituições, através de blogs, sites de relacionamento. E os alunos trazem isso para o professor. O Aluno tem uma rede de relacionamentos muito maior do que eu tinha. **E a aula do professor tem que ser diferente**. Porque **se o professor ficar somente nos slides, na aula expositiva-dialogada, o professor perde muito**. Porque o aluno já tem conhecimento sobre o assunto e já vem com informações sobre aquele assunto. Por isso eu reitero que a metodologia problematizadora possibilita buscar o que o aluno já sabe para depois teorizar.

Não por acaso enumeramos os discursos que se referem à relação professor-aluno, seguidos dos que fazem alusão às metodologias de ensino aprendizagem. De alguma forma parece haver uma contradição embutida nos discursos. Por um lado os professores acenam para a exigência de mudanças, mas, por outro, lhes causa enorme estranheza e desconforto o fato de que estas exigências venham acompanhadas pela perda das certezas e da própria rigidez que sustentava o ensino tradicional.

A análise desta contradição pode encontrar alguma luz no diálogo entre Paulo Freire e Ira Schor (1986, p. 100), ao discutirem as premissas de uma educação libertadora. Dirão os educadores que “poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de ensino e aprendizagem”, pois as formas tradicionais, a arquitetura de transferência de conhecimento e os hábitos autoritários do discurso professoral estão internalizados dentro de cada um de nós. Assim sendo, tal como demonstrado pelos entrevistados, as mudanças não ocorrem de uma hora para outra, mas se operam lentamente, na medida em que professores e alunos amadurecem criando condições para o exercício da dialogicidade.

Entretanto, conforme apontado por diversos autores (HERMANN, 2002. BEHRENS, 2005), ao incorporar os pressupostos metodológicos da ciência

moderna, uma parcela significativa dos professores foi adquirindo uma incapacidade para o diálogo e desta forma foram ganhando espaço práticas bancárias, autoritárias, nas quais o conhecimento era despejado de cima-para-baixo.

Entretanto, retomando Shor e Freire (ibidem, p. 115), o *autoritarismo* não deve ser confundido com a *autoridade* necessária ao desempenho docente. O professor “nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade”. O importante é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros. Os autores também alertam para uma possível confusão entre o exercício de uma relação democrática, com o abandono de sua condição de professor. Neste sentido retomam a necessidade da liderança do professor em todos os momentos do processo, não deixando que se estabeleça um clima de “laissez-faire”, pois para os mesmos a própria democracia opera dentro de limites.

Essa análise reforça o discurso dos professores quando referem à necessidade de discussão sobre a relação professor-aluno nos processos de educação continuada.

Outro aspecto importante a ser analisado nos relatos sobre as mudanças observadas na graduação, diz respeito à percepção da ocorrência de mudanças específicas no ensino da saúde. Neste sentido, três depoimentos merecem destaque:

(S5)-A gente tem que mostrar que **a gente não detém a verdade absoluta**, que **a ciência da saúde é diferente da ciência exata**.

(S6)-No Brasil, e fora do Brasil essa não é uma verdade, a área da saúde é monopolizada pela Medicina. **A Medicina monopoliza todo o saber e o conhecimento** que ela acha que pertence a ela. (...) E o que importa é o paciente, ele é a figura principal. Não tem que ser a saúde “medicocentrada”. (trecho retirado da categoria x)

(S11)-**Nós tínhamos um ensino muito focado no modelo médico**, tanto que eu tinha muitos professores médicos. Um modelo biomédico tradicional, o meu ensino era biologicista. **Hoje o ensino é completamente diferente**. Nós **aliamos a parte biológica à questão humanista**. Então esta questão da sensibilidade, do ser humano, não era muito desenvolvida. Os meus professores não passavam isso.

A percepção de que as ciências da saúde precisam ultrapassar os pressupostos da concepção cartesiana, que incorpora a idéia do corpo humano concebido como uma máquina que poderia ser analisada através da divisão de suas peças (CAPRA, 1997), leva os professores a buscarem um ensino capaz de superar

a visão mecanicista e tecnicista, em direção a abordagens que considerem o ser humano em sua totalidade.

A preponderância dessa visão tecnicista é apontada por Fleuri (2006, 235), quando descreve a narrativa de um estudante de medicina, referendando a percepção de que o processo de “desumanização” do outro é instilado na formação médica, começando pelas aulas de anatomia, estendendo-se para os demais contatos nos quais os seres humanos são vistos como pacientes, desconectados de suas histórias, de seus sentimentos, subjetividade e liberdade.

A superação dessa visão implica o desvelamento dos princípios subjacentes ao modelo flexneriano, conforme descrito por Capra (1997) e também por Scherer, Marino e Ramos (2005), que embute no ensino médico, e por consequência nos demais cursos da saúde, a visão hospitalocêntrica, biologicista e hiperespecializada, reduzindo o conceito de saúde ao de “ausência de doença”, bem como desconectando o cuidado das dimensões sociais, psicológicas, afetivas e espirituais.

Tais constatações apontam para a busca de novos pressupostos metodológicos, de forma a contemplar as exigências de uma educação comprometida com a visão de mundo emergente. Neste sentido será analisada, a seguir, a prática pedagógica dos professores, visando compreender de que forma o professor planeja, executa e avalia suas atividades, buscando identificar as concepções de educação, estratégias e metodologias implicadas em sua ação docente.



Figura 9- Mapa Conceitual sobre o planejamento do ensino

Com relação ao **Planejamento do Ensino**, os professores ressaltam a importância da articulação teórico-prática dos conteúdos, a necessidade de flexibilidade, de forma a se ajustar às características de cada turma e momento, bem como para que possam garantir a aprendizagem. Enfatizam, ainda, a importância do diálogo entre o corpo docente, com vistas à troca de experiências e integração do conhecimento.

(S1)-Agora você tocou num aspecto muito importante. Outro dia mesmo eu estava falando na sala de professores que nos **precisaríamos ter momentos para conhecer os planos de ensino dos outros professores**. (...)Porque com relação aos alunos a gente incentiva e cobra esta integração, inclusive através da **disciplina Momento Integrador**. **Mas será que nós fazemos esta integração?** Como ensinar de um jeito se nós não fomos ensinados assim, não é mesmo?

(S4)-Nós **conversamos bastante**. Com a **disciplina Momento Integrador**, a gente tem discutido muito. E uma coisa bem boa é que a gente tem discutido entre os professores dos diversos períodos. (...)Então essas conversas têm sido muito importantes e a gente está tentando resgatar algumas questões até para que possamos sugerir à coordenação algumas **mudanças no currículo**(...) **Então a gente fala que a sala dos professores é um espaço bem especial**. Porque um vem e fala, outro vem... tem sido muito gostosa a vivência depois que nós mudamos para esta sala. **E a gente tem a possibilidade de planejar com o outro**. E não

só entre os professores da enfermagem, com os professores de biomedicina também. **Então a gente tem conversado bastante.**

Analisando os depoimentos dos professores, constata-se a importância atribuída ao diálogo, troca de experiências e conversas, com vistas à integração curricular. Autores diversos (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003) demonstram a importância da construção coletiva do planejamento institucional e pedagógico. Para os autores, o trabalho do professor não pode ser limitado ao ato de ministrar os conteúdos disciplinares, mas, antes, implica sua participação na construção do projeto de formação pretendido, perpassando a discussão a respeito das finalidades do ensino, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, além da relação entre professor, aluno e conhecimento.

Nesse, sentido os entrevistados demonstram a existência de uma ação articulada entre os professores, ressaltando a importância do trabalho colegiado.

(S2)-Eu **converso muito com os meus colegas** porque como eu sou química eu preciso voltar as minhas aulas, focar, para a área da saúde. (...) **Eu sempre falo que das instituições que eu trabalhei é a primeira em que eu vejo o corpo docente trabalhando como corpo mesmo.** A gente sente que o que um precisa o outro se disponibiliza imediatamente para ajudar.

Uma primeira análise a respeito da colegialidade foi realizada quando se discutiram os aspectos relacionados à angústia do trabalho docente, quando os professores, ao falarem genericamente sobre a profissão, fizeram alusão ao fato da docência ser uma profissão solitária. Observa-se, entretanto, que quando fazem a reflexão a respeito da prática realizada nesta instituição em particular, os professores referem à existência de um verdadeiro espírito de corpo. Cabe, assim, analisar quais seriam as características, os diferenciais da instituição pesquisada, de forma a propiciar a ocorrência do mesmo.

Analisando a fala dos professores, tanto na categoria ora discutida quanto em trechos recortados de outras categorias, destacam-se as referências feitas às disciplinas “Momento Integrador” e “Programa Interdisciplinar”.

(S4)- Na disciplina **Programa Interdisciplinar** eu trabalho com os alunos a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

(S5)-Eu acho que já. Eu acho que quando entra um professor novo, até ele entrar na nossa filosofia, ele demora um pouquinho, mas passando a primeira experiência na **Disciplina Momento Integrador** ele já cai na nossa realidade.

(S7)-Eu penso que o que a gente faz não é o que se faz de forma geral. Aqui o **Momento Integrador** permite isso.

(S11)-Aqui eu acho que nós tivemos uma criatividade muito grande ao fazer o currículo, com a **Disciplina Momento Integrador**. No fundo essa disciplina é uma transdisciplinaridade.

A leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Farmácia e Biomedicina da instituição, permite visualizar a existência de disciplinas que têm como objetivo a integração do conhecimento. Conforme descrito no Projeto de Autorização de Curso de Graduação em Enfermagem/ Projeto Político Pedagógico de Curso- PPP (2003), a Disciplina Programa Interdisciplinar tem como objetivo desenvolver a articulação em ter o conhecimento, bem como a integração das equipes.

No sexto semestre, o aluno irá desenvolver uma atividade que incorpore nesta disciplina as ações de enfermagem em conjunto com outros elementos da equipe de saúde de forma interdisciplinar, sendo que poderá ser operacionalizada de forma individualizada ou em grupo (PPP, p. 75, 2003).

Além da busca da interdisciplinaridade, o projeto pedagógico da instituição demonstra uma clara preocupação na busca da articulação do conhecimento, de forma a transcender os limites e especificidades de cada disciplina.

Vale ressaltar a presença dos **momentos integradores** nos seis períodos iniciais do curso, pois são estratégias planejadas na busca da interdisciplinaridade, promovendo uma articulação dos conhecimentos desenvolvidos em cada um dos semestres. Assim, um tema irá nortear as discussões no semestre, levando cada disciplina a transcender sua especialidade, formando a consciência de seus próprios limites para acolher a contribuição de outras disciplinas. Haverá sempre a escolha de um tema. Nos planos de ensino de cada período, estão apontadas sugestões, mas poderão haver outras, que surgirão das necessidades detectadas pelos alunos e professores (PPP, p. 75, 2003).

A presença de tais disciplinas nos currículos dos cursos da instituição pesquisada pode contribuir para a compreensão das dimensões inovadoras na

prática pedagógica apresentada pelos professores entrevistados, a despeito de uma formação ancorada na tradição positivista e no modelo flexneriano.

Refletindo sobre a organização curricular, Tescarolo (2005) aponta para sua dimensão articuladora, sendo o currículo compreendido como o nexo existente entre o sistema escola e o conhecimento. Entretanto, o autor alerta que a compreensão deste subsistema como rede é dificultada por uma rotina metodológica que considera os objetos isolados, estáticos e definitivos, reproduzindo na ação docente a linearidade do pensamento vigente.

Nesse cenário, enfatiza-se a importância no avanço e modificação das concepções e práticas curriculares, de forma a considerarem a necessidade da articulação entre as disciplinas e o conhecimento, com vistas à superação da fragmentação presente nas atuais práticas educativas. A esse respeito, vale destacar a reflexão de Cunha (2008) quando refere que existe uma relação estreita entre o projeto pedagógico e o trato do conhecimento, ou seja, é preciso que haja coerência entre a visão epistemológica e a visão educativa.

A adoção de um currículo integrado, que considere tanto a articulação horizontal quanto vertical das disciplinas, bem como suas conexões com outras dimensões, não pode de fato ocorrer, se o contrato estabelecido entre a instituição e o professor for restringido ao ato de ministrar as disciplinas. Uma prática articulada exige reflexão coletiva, reciprocidade, disposição para a troca entre professores, coordenadores de curso e dirigentes da instituição. O planejamento de tal prática implica, conforme afirma Tescarolo (2005), paciência para negociar o “consenso”, exigindo o desenvolvimento de “relações interpessoais de natureza cooperativa”.

Além dos aspectos analisados, os professores apontam para a ocorrência de reformulações constantes no planejamento, na medida em que o mesmo é colocado em prática.

(S3)-As minhas aulas já tem uma programação prévia. Elas já foram organizadas desde a primeira turma, mas a cada nova turma, novo ano, são novas experiências, novos acontecimentos, **o planejamento vai sendo reformulado.**

(S4)-Olha, eu não sei dizer se eu estou certa ou errada, mas **eu não consigo seguir.** No começo do ano eu organizo tudo, faço um milhão de pastas, mas conforme vai passando cada turma é tão diferente...Tem coisas que não cabem para aquela turma. Então **eu não sei se estou errada, mas eu não sigo à risca.**

(S5)-Eu procuro planejar lá no início do semestre, mas às vezes surge algo e **eu vou colocando**. Por exemplo, tem uma aula deste semestre que é bem difícil (...).

(S6)-O professor **não pode ser preguiçoso**. Não é porque você dá aquela disciplina há cinco anos, que seu plano de aula está pronto. (...) Então não tem jeito, é fazer uma ementa, que é uma idéia, e **a partir daquela ementa você vai fazer adaptações** de acordo com o momento.

(S11)-Eu acho que a docência é interessante porque ela não tem um jeito fixo. **A gente vai mudando a cada semestre**. Cada vez que planejo um período, mesmo na mesma disciplina, ela vem diferente.

(S12)-Eu tenho, desde que iniciei as disciplinas, um planejamento básico montado. Mas o que eu percebo é que **ele varia a cada turma, a cada aula**. No começo eu tinha expectativa de cumprir exatamente o que estava proposto. Se faltavam 15 minutos, e eu tinha ainda um conteúdo a vencer, eu dava aquela apressadinha para dar conta. Mas com o tempo, eu vi que não é assim. Que **não adianta correr para vencer o conteúdo, se o aluno não estiver aprendendo realmente**.

O relato dos professores aponta para a necessidade de que o processo de planejamento seja flexível, de forma a contemplar os ajustes necessários a cada turma, semestre, ritmos, entre outros, de forma a garantir a aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, a reflexão sobre o planejamento resgata a dimensão teórico-prática da ação docente, enfatizando que os professores são “sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2002, p. 227). Para o autor, o professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: “é um ator no sentido forte do termo, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui um conhecimento e um saber- fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”.

Buscando avançar no processo de compreensão da prática docente, apresentaremos a seguir os resultados e análise da Categoria 9- Sobre as **Metodologias de Ensino**.

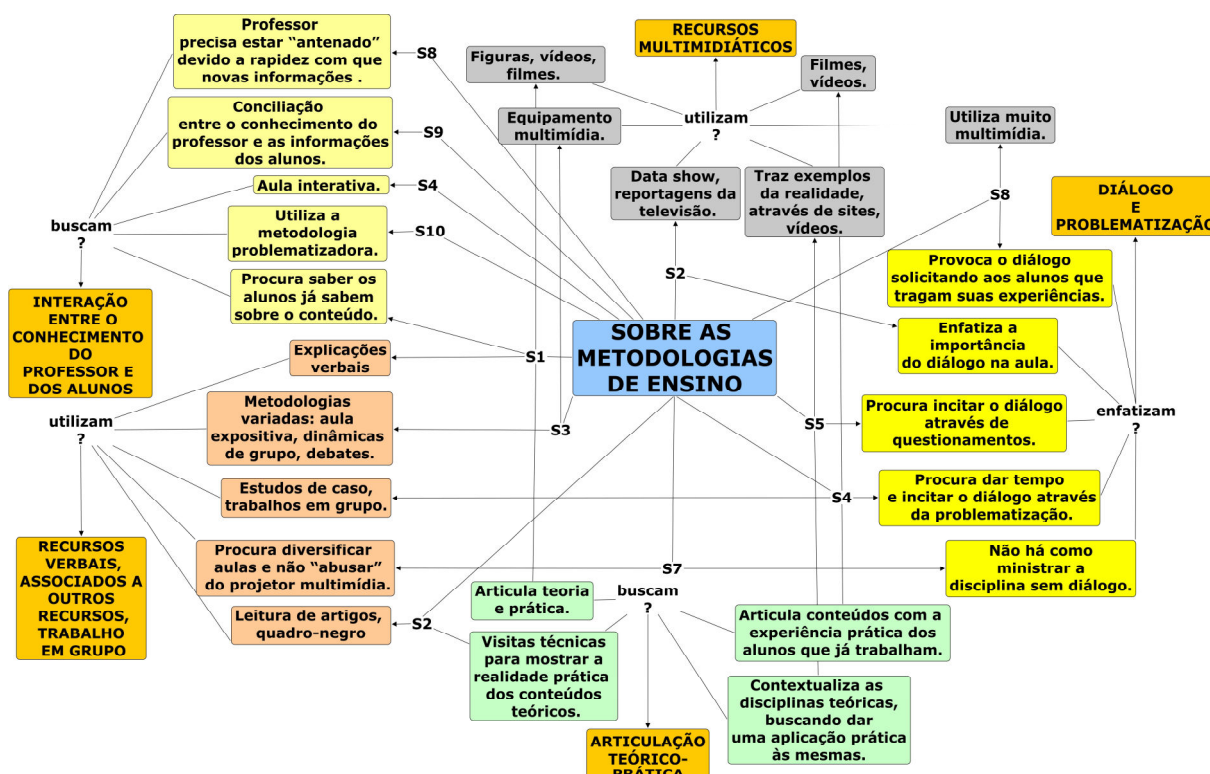


Figura 10- Mapa conceitual sobre as metodologias de ensino

Observa-se que o mapa representativo das Metodologias de Ensino apresenta um entrelaçamento muito grande entre os conceitos, formando uma verdadeira trama.

Tal situação demonstra que os professores não referem apenas um aspecto metodológico, mas antes, refletem em sua fala a complexidade da transposição didática. Assim, os recortes das falas misturam assuntos ligados à problematização, ao uso das novas tecnologias da informação, à crítica ao predomínio da aula expositiva, à diversidade de estratégias de ensino.

Mas antes de passar à análise dos assuntos mencionados pelos entrevistados, faz-se aqui uma pausa para adentrar na análise do próprio processo vivenciado pelo pesquisador enquanto organizava as informações para a confecção do mapa em questão. (Neste sentido pode-se dizer que se realiza uma hermenêutica da escuta do próprio pesquisador).

Ao transpor os conceitos relativos ao uso das metodologias, o pesquisador se deparou com uma dificuldade para a organização do mapa, não sendo possível uma elaboração muito clara, tampouco limpa. Esta situação gerou certo incômodo, fazendo com que se refizesse o mapa por diversas vezes, mas o resultado

encontrado permanecia sempre o mesmo. Apenas no momento em que passou a analisar o conteúdo, constatando que a complexidade do assunto abordado não permitiria uma apresentação linear e mais organizada das informações, é que o pesquisador se deu conta de que este desconforto trazia à tona suas próprias dificuldades no sentido de romper com uma visão mecanicista e determinista. Em meio ao seu próprio preconceito epistemológico, não distinguia a diferença entre desorganização e complexidade.

Retornando à análise, destaca-se, a seguir, a fala dos professores a respeito das metodologias presentes em sua prática docente.

(S1)-Bem, eu começo explicando o conteúdo, mas eu também procuro saber, através de conversas, **o que é que eles já sabem sobre o conteúdo**

(S5)-As minhas disciplinas são bastante teóricas. São teóricas, mas a gente tem como dar uma aplicação prática. Então **eu contextualizo bastante utilizando exemplos Eu trago situações-problema.**

(S9)-Mas ao mesmo tempo eu também percebo que o professor também está mudando, porque **ele pede que o aluno traga a informação também**, e não simplesmente o professor passa tudo. É como se fosse uma conciliação.

(S10)-Eu me identifiquei muito com a **metodologia problematizadora**, através da licenciatura, e percebi que era a que mais atendia os objetivos para as disciplinas que eu ministro.

Referindo-se à prática docente, os professores fazem alusão à utilização de metodologias que problematizam a realidade. Esta situação reforça as colocações de Cimadon (2008) quando refere que, na medida em que a universidade assume um papel mais dinâmico no sentido de contribuir para a resolução dos problemas da sociedade, as metodologias necessitam reconfigurar seus moldes originais e neste cenário as metodologias transmissoras abrem espaço a métodos problematizadores.

Behrens (2006) também reafirma a importância das metodologias problematizadoras, afirmando que, na área da saúde, os casos clínicos ou situações problema são apresentados com o intuito de correlacionar diversos aportes teóricos na formação profissional, permitindo a contextualização e produção de conhecimento por parte dos alunos.

Para Freire (2005, p. 77) a problematização da realidade se constitui em um dos fundamentos da educação libertadora. “A educação que se impõe aos que se

comprometem verdadeiramente com a libertação, não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. A realização de uma educação capaz de romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária, só é possível através do diálogo. Assim sendo, educador e educando assumem sua condição de verdadeiros sujeitos do processo de aprender e ensinar, ultrapassando o processo de simples memorização, possibilitando uma educação crítica, criadora e transformadora.

Considerando a atuação dos entrevistados nos cursos da área da saúde, a discussão da problematização assume uma importância muito grande a partir das reformulações do próprio conceito e das políticas de saúde, bem como pelas exigências de reestruturação da formação, conseqüentes as mesmas.

Nessa perspectiva, observa-se que os entrevistados refletem, “de alguma forma”, a adoção destas concepções, buscando a articulação de sua prática com a realidade, bem como a implementação de uma ação que ultrapasse a concepção bancária, em direção a uma aprendizagem mais crítica, problematizadora, dialógica e reflexiva.

Quando se diz que os entrevistados refletem “de alguma forma” as novas concepções sobre saúde e educação, adverte-se que não aparece no discurso dos professores uma alusão clara a respeito deste processo histórico, tampouco com relação à epistemologia subjacente. Não se sabe, até este momento da análise, quais são os pressupostos teóricos que levam o professor a buscar uma prática inovadora, ultrapassando as tendências reprodutivistas.

A esse respeito, vale mencionar Vasconcelos (2006, p. 14-15), que, ao apresentar uma coletânea de narrativas feitas por estudantes da saúde a respeito de seu cotidiano acadêmico, refere que

A maneira de narrar e a seleção dos acontecimentos contados já refletem uma visão teórica. A narração traz à tona uma quantidade de elementos que ultrapassam as tentativas de síntese conceitual. Revela, em parte, a força teórica de um evento, mesmo que esta teoria não seja claramente explicitada.

As transposições das falas dos professores demonstram sua preocupação em utilizar estratégias e metodologias que ultrapassem a exposição verbal, com foco na aprendizagem do aluno.

(S3)-(...) Então eu procuro variar, desde a leitura de um artigo, a uma dinâmica, ao debate entre a própria turma. **O momento das aulas expositivas também acontece, tem que teorizar.** Faço um feed back no final da aula. Um feed back em termos de conteúdo e do processo educacional. Então eu peço a eles que me avaliem, como é que foi a aula, o que vocês acharam da aula...

(S3)- Então a nossa preocupação é que **de fato ele tenha aprendido.** Muitas vezes se faz necessário diminuir a complexidade do assunto, pensar que isso possa ser uma pós, **do que sobrecarregar ao aluno de conteúdo e não ficar nada.**

(S4)-Na enfermagem, pelo fato de muitos alunos já terem uma prática, existe uma facilidade, e eu tento buscar a própria realidade deles:- Quem já trabalha com crianças assim... **até para que eles tenham um espaço para falar, senão a gente fica muito ali falando.** Eu também trabalho com estudos de caso prático, teóricos, filmes, vídeos... o que mais? Deixa eu pensar... Exercícios para eles fazerem em grupo.

(S5)- **A gente não está lidando com algo que ele tenha que decorar.**

(S7)-**Eu tento não jogar as coisas de cima para baixo,** embora haja muitos momentos que você tem a teoria para ver.(...) Pelo fato de não termos mesmo as respostas prontas e acabadas, **eu acho que a aula é mais uma reflexão.**

(S10)- Então no início da aula **eu incito os alunos a pensarem,** para que eles desencadeiem dúvidas que depois possam transparecer em forma de perguntas, participação. Então no início da aula **eu incito os alunos a pensarem,** para que eles desencadeiem dúvidas que depois possam transparecer em forma de perguntas, participação. No início é importante problematizar a temática para incitar dúvidas e essas dúvidas vão incitá-lo a buscar. **Depois vem a teorização,** quando eu apresento todo, ou, parte do conhecimento científico e depois, a partir de atividades teórico-práticas, eu busco de cada aluno o que ele apreendeu sobre a temática trabalhada.

Ainda que não haja uma explicitação teórica a respeito das mudanças, os professores revelam em sua ação os princípios das transformações paradigmáticas, com vistas à superação das práticas tradicionais e conservadoras do ensino. Ao analisar as tendências conservadoras da educação, Moraes (1998), Mizukami (1986), apontam que a educação que emerge na modernidade reproduz os pressupostos da concepção positivista. Dessa forma, acaba por legitimar os processos de fragmentação e racionalização, desconectando as partes do todo e esfacelando o conhecimento. Adotando uma perspectiva reducionista e mecanicista, essas práticas limitam o ensino à reprodução do conhecimento, enfatizando os processos de cópia, repetição, memorização, considerando o professor como figura central do processo e reduzindo o aluno a mero expectador (BEHRENS, 2005).

Os relatos dos professores entrevistados demonstram uma tendência à superação desta concepção reprodutora- centrada no ensino e no papel do professor- em busca de uma educação crítica e transformadora, na qual o aluno assume a posição central e o foco do professor se volta à aprendizagem.

(S12)- (...) **não adianta correr para vencer o conteúdo, se o aluno não estiver aprendendo realmente.**

(S5)-Eu invertei toda a aula e eles disseram que foi a aula mais fácil! (...) Eu sempre falo para os alunos que **quem tem que virar de ponta cabeça para ensinar sou eu.** Vocês têm que me dar esse retorno (...)

Na busca de uma educação reflexiva, capaz de problematizar a realidade em busca de proposições transformadoras, os professores vêm trocando as estratégias classicamente usadas, com ênfase na aula expositiva, por processos mais reflexivos que iniciam com a exploração dos conhecimentos trazidos pelo próprio aluno, seguidos da teorização, culminando com a articulação à prática. Neste sentido realçam os pressupostos da aprendizagem significativa, buscando estabelecer interconexões entre os conhecimentos já elaborados, para avançar no processo de aprendizagem.

(S1)-Bem, eu começo explicando o conteúdo, mas eu também procuro saber, através de conversas, **o que é que eles já sabem sobre o conteúdo (...). Também utilizo muitas figuras, vídeos, filmes.** (...) Têm dias que eu dou aula a manhã inteira para a mesma turma e **não dá para ficar só no verbal.**

(S2)- **Eu uso bastante o data show (...)** só que eu vejo que **tem muitas partes da matéria que eu tenho que deixar este recurso.**(...) **Trabalho com artigos, reportagens que passam na televisão, visitas técnicas** são muito interessantes, eles gostam muito.

(S3)-Ahh, **variadíssimas!** Eu procuro distrair quando tem que distrair, brincar quando eu tenho que brincar... Porque eu fico a manhã inteira com os alunos, então eu tenho que diversificar. Se eu não **diversificar** passa a ser intolerável. Até pelo tom de voz, os **recursos tecnológicos, pela metodologia em si.**

(S4)-Eu **não gosto muito de dar aula só expositiva.** Acho muito cansativo, o aluno dorme... Então **eu faço a aula de forma mais interativa,** eu peço que preparem uma leitura para a próxima aula.

(S8)-Como estratégia eu uso **atualmente multimídia** direto. Porque nestas disciplinas (histo, embrilogia) eu consigo me expressar usando figuras.

Autores diversos (GIL, 2005; MASETTO, 2003) advertem que os professores universitários dominam unicamente a estratégia expositiva, limitando-se quase que

exclusivamente às mesmas. Assim, a constatação de que os professores entrevistados, ainda que continuem utilizando estratégias expositivas, já não se restringem unicamente a elas, empregando diversas outras técnicas e recursos didáticos, pode ser considerado um avanço no grupo pesquisado.

As referências feitas pelos professores com relação ao uso das tecnologias da informação reforçam as colocações de Forte (2009) quando afirma que o delineamento do ato pedagógico está impregnado por uma verdadeira revolução tecnológica. Também reproduzem os achados de Gil (2005), que enumera o projetor multimídia como um dos recursos mais utilizados pelos professores na atualidade.

Considerando a avaliação como uma dimensão da problemática geral das aprendizagens, conforme Tescarolo (2005), apresentam-se, a seguir, os resultados referentes à **Avaliação da Aprendizagem**.

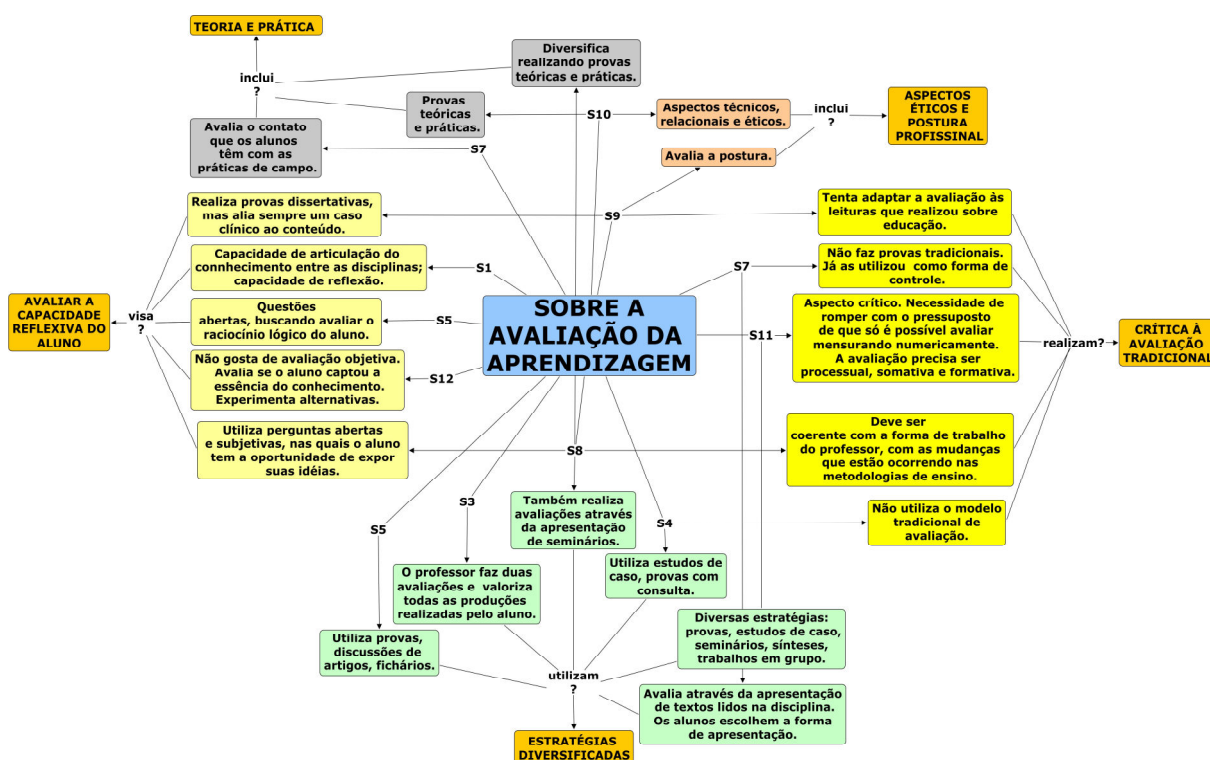


Figura 11- Mapa conceitual sobre a avaliação da aprendizagem

A análise das falas dos entrevistados revela a inquietação dos professores com relação ao tema, já demonstrada pelo fato da avaliação ser um dos aspectos mais mencionados como de interesse nos processos de educação continuada. Mais

do que inquietação, denota claramente a busca de processos avaliativos que ultrapassem a mera reprodução do conhecimento, em busca de metodologias capazes de captar a dimensão reflexiva da aprendizagem.

(S1)-Nunca através de perguntas do tipo “o que é, o que é?”. Eu **procuro montar histórias, casos em que o aluno precisa articular os conhecimentos da minha matéria com as demais disciplinas.** (...) O ensino **não é mais a reprodução do conhecimento.** A gente quer um aluno reflexivo.

(S4)- Então não é uma coisa muito planejada, **não é a prova tradicional.** As vezes eu faço estudos de caso no laboratório...

(S5)-Isso. E nas provas eu também faço **questões abertas.** Eu coloco o aluno numa situação para ver como eles resolveriam aquela situação. Na verdade eu vou ter várias respostas certas. A resposta certa não é apenas aquela que está na minha cabeça. **Se o aluno segue um raciocínio lógico, se ele pensou...**

(S7)-Eu tenho tentando **não fazer avaliação formal.** Eu consegui até agora, mas isso bagunça um pouquinho a aula. Eu uso trabalhos.

(S8)-Eu procuro sempre **diversificar.** Eu uso avaliação teórica, uma prova formal. Na prova formal eu procuro fazer **questões abertas, subjetivas,** onde o aluno possa expor as suas idéias.

(S11)-Eu acho que a avaliação é uma parte bastante crítica. A gente ainda tem uma **visão muito voltada para o ensino tradicional** e obviamente uma aprendizagem tradicional.(...) Dá para você utilizar **diferentes estratégias** para fazer a avaliação. Mas um ponto fundamental é que o professor **tire da cabecinha dele a idéia de que só dá para avaliar mensurando numericamente.** Então eu acho que a avaliação é **somativa,** durante todo o processo, é **formativa** e que a gente tem que usar algumas formas numéricas de mensuração, mas também outras formas.

(S12)-Eu **não gosto de avaliação objetiva,** em que o aluno tem que simplesmente marcar um X. (...) Meu objetivo é avaliar **se o aluno capturou a essência do conhecimento,** não os detalhes.

A percepção dos entrevistados de que os processos de avaliação necessitam acompanhar as concepções de ensino e metodologias subjacentes a estas, é corroborado por diversos autores como Masetto (2003), Romão (2005), Behrens (2005), entre outros.

Em tal perspectiva, prevalece a idéia de que uma educação bancária leva a uma avaliação bancária da aprendizagem. Nessa acepção, a avaliação assume uma dimensão reprodutiva, enfatizando os mecanismos de memorização e os acertos.

Entretanto, ao mencionarem a importância das questões abertas, a busca pelos processos de raciocínio do aluno, o abandono dos pressupostos

exclusivamente quantitativos e numéricos, os entrevistados assinalam a superação de uma abordagem mais tradicional em direção a processos diagnósticos, somativos e formativos.

(S3)-Temos que seguir as instruções normativas da instituição, que exigem oficialmente duas avaliações, mas **fazemos sucessivas avaliações** escritas em sala de aula.

(S9)-No começo eu fazia avaliação do tipo resposta à pergunta. Essa avaliação **exigia que o aluno decorasse** o assunto para responder. Hoje, como as minhas disciplinas permitem mais, eu **mudei um pouco o foco**. (...) O aluno tem que saber **interpretar**.

(S10)-Primeiramente de uma forma mais teórica, com as provas onde o aluno documenta o que ele apreendeu. Num segundo momento avalio através das práticas, nas quais ele tem que demonstrar.

Essas colocações reforçam a importância da avaliação numa perspectiva contínua, conforme descreve Masetto (2003), objetivando contribuir com informações para o processo de aprendizagem. Este processo abarca tanto as dimensões teóricas, quanto as práticas. Nesse sentido, visa superar a mera atribuição de uma nota, a qual serve muitas vezes apenas como procedimento classificatório, para assumir uma dimensão formativa.

Além disso, ao se referirem a esta dimensão formativa, os depoimentos dos professores ressaltam a preocupação com a formação integral dos sujeitos, incorporando dimensões éticas, afetivas, a sensibilidade, abarcando a complexidade do processo de ensino.

(S10)-Então é o **saber** e o **fazer**. (...) É o **saber fazer** e dentro deste saber-fazer, implica entrar em contato como o outro ser humano. **Não é só a técnica**, o instrumento, a verificação. Mas **o olhar, o toque**, como ele se apresenta.(...) E confesso que muitas vezes o aluno foi primoroso com a técnica, mas **no relacionamento interpessoal o aluno traz grandes falhas**. Falta com a **ética**, não orienta... então a formação profissional, de **pessoa**, de **relacionamento interpessoal**, também tem que estar presente.

Os depoimentos vão de encontro às colocações de Guedes (2006, p. 195), quando afirma haver a necessidade de inserir o 'cuidar' na formação em saúde. Para a mesma, esse cuidado "implica a inter-relação de dimensões que podem incluir desde a técnica mais especializada até o simples olhar de afeto e carinho".

Encerradas as análises relacionadas à prática docente, apresentam-se a seguir as categorias referentes ao último bloco de perguntas, que tinha como

objetivo captar aspectos concernentes aos desafios da educação e aos rumos do conhecimento. Nesse sentido, perguntou-se aos professores qual à sua compreensão a respeito do termo **Transdisciplinaridade**.

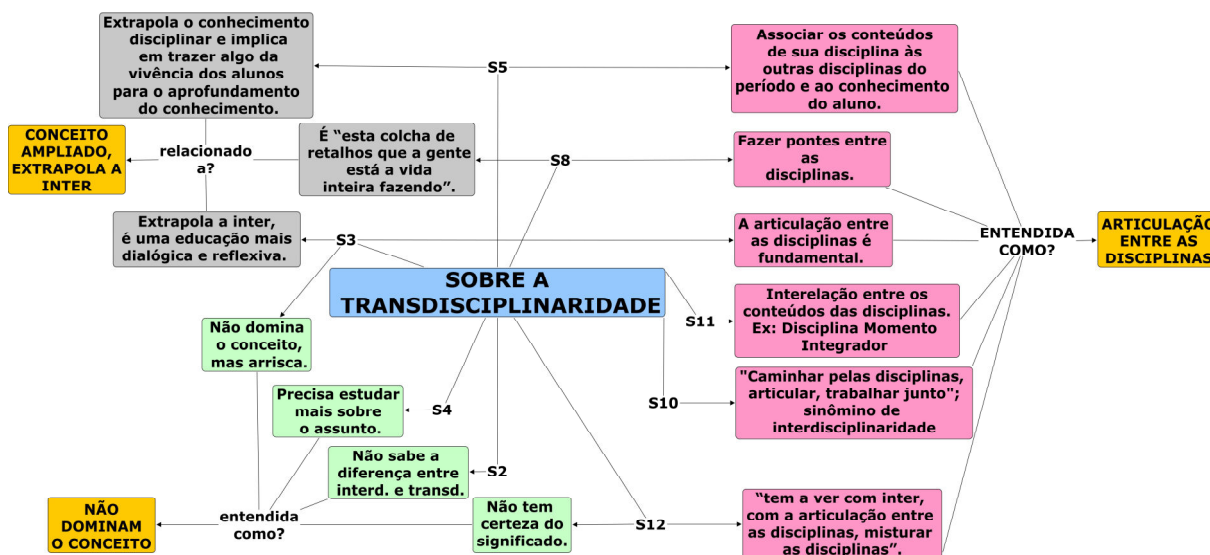


Figura 12- Mapa Conceitual sobre a transdisciplinaridade

Quando questionados a respeito do significado do termo transdisciplinaridade, parte dos entrevistados refere não ter conhecimento aprofundado do mesmo, mencionando dificuldades para distinguir entre os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

(S2)-Já ouvi falar, mas eu realmente **não sei a diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**.

(S9)-Já ouvi falar, mas eu ainda confundo muito. Eu **não consigo entender a diferença entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade**.

(S10)-De acordo com o conceito que eu tenho o prefixo trans significa transitar: caminhar pelas disciplinas, articular, trabalhar junto. **Talvez seja um sinônimo ou se aproxime da interdisciplinaridade?**

A confusão entre os conceitos, tal como exposto pelos entrevistados, pode ser compreendida pelo fato, conforme aponta Zabala (2002), das relações entre as disciplinas constituírem um problema essencialmente epistemológico e, somente

como consequência, escolar. As diversas tentativas de definição dos termos multi, pluri, inter e transdisciplinaridade denotam a diversidade de possibilidades, sendo que, para o autor, os dois primeiros são mais fáceis de identificar pelo fato de representarem as formas mais habituais adotadas pelo conhecimento. Nestes, a relação que se configura é de justaposição entre as disciplinas. Já a inter e a transdisciplinaridade resultam de níveis mais profundos de relação, implicando níveis de interação e unificação.

De fato, os entrevistados demonstram uma compreensão a respeito da dimensão interativa que envolve os termos inter e trans, o que é demonstrado pelo uso dos termos “fazer pontes”, “inter-relação”, “articulação”.

(S8)-É essa **colcha de retalhos** que a gente está a vida inteira fazendo. No meu entendimento nenhuma disciplina é isolada. O professor precisa **fazer uma ponte entre uma disciplina e outra**.

(S11)-Trans é atravessar. Então essa transdisciplinaridade é fazer com que as disciplinas se conheçam, se conversem, que haja uma **inter-relação entre os conteúdos**.

(S12)-Transdisciplinaridade? Já ouvi falar, acho que foi até num encontro de educação continuada, mas **não tenho certeza** do significado. Acho que tem a ver com inter, com a **articulação entre as disciplinas, misturar as disciplinas**.

Essas proposições estão de acordo com as concepções apresentadas por Crema (1995), quando aponta que os pensadores holísticos compreendem a transdisciplinaridade como uma busca da “superação das fronteiras entre as disciplinas”, a serviço não apenas do desenvolvimento das verdades científicas, mas da vida. Essa idéia é reforçada por Nicolescu (1999), ao afirmar que a idéia contida na transdisciplinaridade é a de algo que está “entre”, “além” e “através” das disciplinas, voltando-se à compreensão do mundo presente.

Não obstante, a idéia de inter-relação estar presente na maioria das falas, nenhum dos entrevistados faz referência explícita à idéia de uma articulação mais ampla, que envolva a relação das disciplinas com o mundo e com a vida.

(S5)-O que eu entendo da **transdisciplinaridade** é que a gente tem que **trazer outros conhecimentos dentro daquele contexto**.

(S3)-Eu não domino, mas arrisco. Arrisco a diferenciar o termo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A meu ver a **transdisciplinaridade extrapola a interdisciplinaridade**. É uma educação muito **mais interativa, mais próxima, dialógica, muito mais reflexiva** do que a inter. Nós temos na nossa disciplina a interdisciplinaridade, nós não temos a transdisciplinaridade.

A compreensão de que a transdisciplinaridade é ainda uma noção incipiente no grupo pesquisado, reforça a importância das afirmações de Nicolescu (1999, p. 138) quando orienta que a educação transdisciplinar deve ser exercida “nas instituições de ensino, do maternal à Universidade, mas também ao longo de toda a vida e em todos os lugares da vida”. O autor orienta, ainda, que nas instituições de ensino, o estudo do tema não deve ser encarado como mais uma disciplina, o que seria contrário ao espírito transdisciplinar. Poderia ser desenvolvido através de uma oficina de pesquisa, agrupando educadores e educandos da instituição.

Buscando, ainda, captar as perspectivas dos professores com relação aos desafios da educação, apresentam-se, a seguir, os resultados e análise a respeito de sua percepção **Sobre a crise planetária**, conforme mapa a seguir.

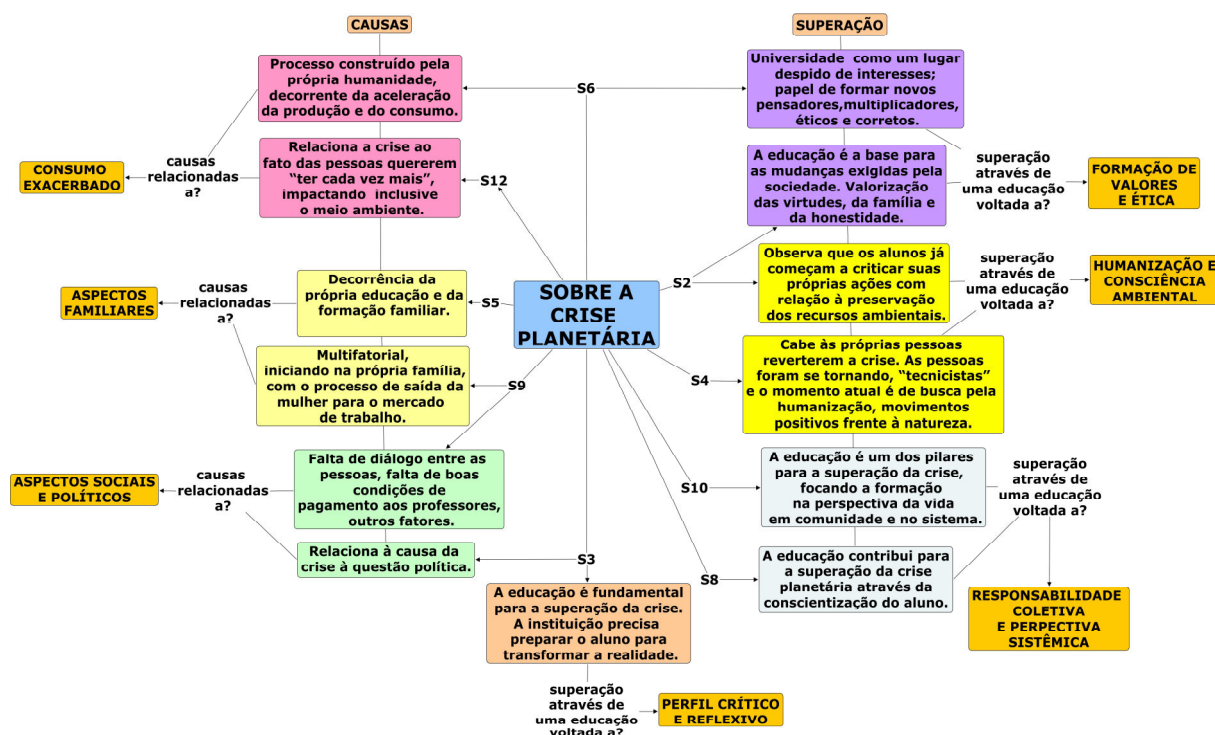


Figura 13- Mapa Conceitual sobre a crise planetária

Ao refletirem sobre a crise planetária, os entrevistados apresentam respostas que contemplam tanto aspectos relacionados às causas, como caminhos possíveis à sua superação.

Os depoimentos referentes às causas refletem a percepção de que a crise está associada ao excessivo tecnicismo e aos rumos tomados pela sociedade, em direção ao aumento exacerbado do consumo e do querer “ter” cada vez mais.

(S4)- Eu acho que **por muito tempo nós fomos nós tornando muito técnicos** e tecnicistas, buscando só aquilo que pudesse dar mais prazer, curar mais rápido. E agente foi esquecendo que estas situações criam um forte impacto do outro lado. (...)

(S6)-É um processo... **Nós construímos isso**. Houve um choque muito grande da absorção e da gestão de conhecimentos e de como isso é exercido pela sociedade de forma aplicada. Havia um ritmo até meados dos anos 80. Daí em diante nós tivemos um processo de aumento de velocidade que não foi gradativo, pulou do mínimo ao ultra-sônico e isso criou um impacto econômico e social imenso. Fez com que as pessoas tivessem a sensação de que o tempo está passando cada vez mais rápido e de que você tem que trabalhar muito mais do que você trabalhava para **conseguir ganhar a mesma quantidade de dinheiro**.

(S12)- Eu penso que esta crise está relacionada ao fato das pessoas quererem **ter cada vez mais**. Isto tem influências, inclusive, no meio ambiente. Cada vez mais as pessoas ambicionam ter mais. Quando conseguem uma coisa, já querem outra e não tem fim.

A crítica à racionalidade tecnicista e predatória, bem como às consequências dessa visão de mundo e desse modo de fazer ciência, tem sido um dos maiores objetos de preocupação de educadores e pensadores contemporâneos.

Mariotti (2007) coloca que, por um lado, são inegáveis os progressos da ciência e da tecnologia. Todavia essa mesma lógica, linear-aristotélica-cartesiana-newtoniana, apresenta efeitos colaterais danosos para a sociedade, o indivíduo e o mundo natural. Cardoso (1995) adverte que a concepção mecanicista do universo conduz a uma ética individualista, na qual o ter se sobrepõe ao ser, bem como a uma crise de múltiplas dimensões. Moraes(1998) reflete que, apesar do arsenal tecnológico atualmente disponível, os seres humanos se alienaram, como nunca antes ocorrido na história, de si mesmos, da natureza e dos outros, criando um mundo “desditoso” e violento.

O’Sullivan (2004, p.66) reforça a reflexão, quando critica a exacerbação do consumo impulsionada pela globalização predatória do chamado período cenozóico.

Para o autor, a tarefa crucial do educador “é desenvolver uma consciência que procure ver através da lógica da globalização destrutiva”.

Essas proposições reafirmam as colocações dos professores, quando associam a crise, à hegemonia da visão tecnicista e utilitarista presente na concepção de mundo moderna.

Parte dos entrevistados faz referência, também, ao fato de que as origens da crise podem ser encontradas na família. Interessante observar que apenas um professor relaciona a educação às causas da crise.

(S5)-Eu vejo que muito é **problema da educação mesmo**. (...) Eu acho que ela é a origem. Eu acho que **depende também do que tem em casa**. (...)Eu vejo que tem instituições que tem comprometimento e outras que não. Formando em cursos de final de semana e eu acho que o aluno da graduação não tem essa maturidade (...).

(S9)-Eu diria que a crise é **multifatorial**. Começa principalmente em **casa** (...).

Apesar de a educação ser pouco apontada como origem do problema, ela é, para a maioria dos entrevistados, condição *sine qua non* para a implementação das transformações necessárias à superação da crise planetária.

(S2)- **Se não for pela educação nós não vamos conseguir** vencer tantos problemas, por exemplo, com o **meio ambiente**. (...) Eu acho muito importante, como eu já disse,acho que é a base, que todas **as mudanças exigidas pela nossa sociedade têm que passar pela educação**. Tem que começar pelos pequenininhos, se não tiver essa transformação, esse carinho e essa atenção com a educação, nós não vamos ter as mudanças que a nossa sociedade precisa.

(S3)-Desde que ele (o aluno) saia preparado, crítico e reflexivo. Ele é o grande transformador. Se a **educação** tiver esse olhar, se a instituição tiver esse olhar de preparar o aluno para **transformar a realidade** lá fora... Ele vai transformar e as mudanças virão como consequência.

(S10)-A **educação** é um dos pilares.

Todavia, conforme apontado pelos professores, as transformações necessárias não serão resultantes de qualquer educação. Elas implicam uma educação comprometida com a visão sistêmica, com a valorização das virtudes e da ética.

(S2)-Eu vejo a questão da **valorização das virtudes**. Porque hoje em dia a gente vê um processo contrário (...). A valorização das virtudes, da família, da honestidade. (...)

(S6)- O **bom professor formará novos pensadores, multiplicadores, éticos e corretos.**

(S8)-Acho que a gente contribui com a conscientização. A gente precisa estar conscientizando o aluno para tudo. Não só em sala de aula, mas o dia a dia, o relacionamento, a responsabilidade que o aluno tem que ter na vida. **Não só na vida profissional, mas na vida como um todo.**

(S10)- **A formação humana pensando que vivemos em comunidade, numa sociedade, no planeta, que fazemos parte de um grande sistema.** As minhas atitudes, ações e escolhas terão uma repercussão no sistema todo.

A perspectiva holística, sistêmica e complexa (CREMA, 1995; TESCAROLO, 2005; BEHRENS, 2006) conduz à compreensão da totalidade cósmica e da inter-relação entre todos os fenômenos do universo. Essa perspectiva considera os seres humanos como parte integrante desse universo, levando à busca de uma educação compromissada com a cidadania e a ética cósmica.

Vale, ainda, ressaltar a colocação de um dos professores que articula a busca de superação da crise planetária com a filosofia e metodologia de ensino praticada pela própria instituição.

(S4)- Eu acho que a gente tem buscado melhorar. Principalmente quando a gente trabalha a interdisciplinaridade, relações interpessoais. Para nós aqui na faculdade é bastante fácil, **porque é nossa filosofia de trabalho - o solidário, humanístico.**

Essa afirmação reforça a importância da participação dos professores na dimensão filosófica e, por que não dizer, utópica, do projeto de formação pretendido pela instituição. Em tal perspectiva, o projeto pedagógico, que inclui inúmeras faces que vão desde a concepção do próprio currículo às estratégias e metodologias para sua execução, assume uma dimensão que ultrapassa os muros da escola.

Nesse sentido, a colocação da professora sinaliza uma efetiva compreensão do projeto de formação humanista e solidária idealizado pela instituição na qual trabalha.

O princípio norteador do curso é o cuidado solidário manifestado na humanização, com vistas à solidariedade, que é entendida como um valor na ativação da vida, tendo atos e atitudes que se expressam pela interação, envolvimento e compreensão com e entre as pessoas – seres humanos. Estimula a sensibilidade, a intuição, a reciprocidade, o envolvimento verdadeiro da pessoa/pessoa, sociedade/sociedade. A solidariedade é a base do cuidado, incentiva a autonomia, a liberdade de escolhas, a responsabilidade de uns para com outros, leva à reflexão e à

crítica, mas criativamente apoia e almeja o conforto e o bem viver da humanidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM – BACHARELADO, 2003).

A partir das considerações expostas, pode-se afirmar que os professores caminham no sentido de uma conscientização maior a respeito das conseqüências advindas da visão moderna de mundo, e da conseqüente crise instalada, já apontando a importância da educação na superação desse processo. Assim sendo, analisaremos, a seguir, as considerações dos professores a respeito dos **Aspectos importantes na Formação Atual e Futura**.

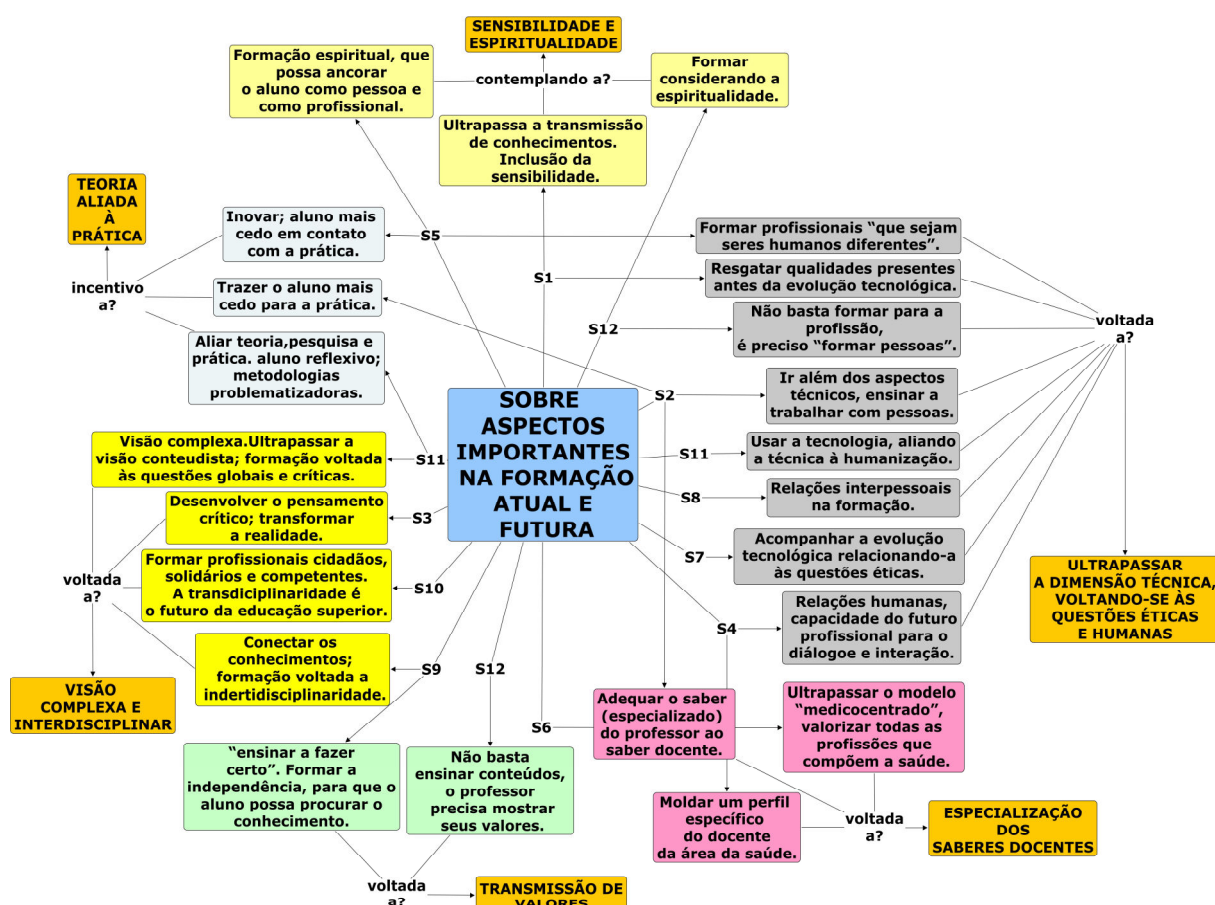


Figura 14- Mapa Conceitual sobre aspectos importantes na formação atual e futura

As falas dos professores apontam, mais uma vez, para a inadequação de uma formação que privilegie apenas a dimensão técnica, enfatizando a necessidade de uma formação humana. Em tal perspectiva, a ética, a sensibilidade, a espiritualidade, a capacidade de relacionar-se com os outros, são reativados como valores fundamentais à formação.

(S1)-É. Ele (referindo-se ao médico) não tinha tantos recursos tecnológicos, mas ele dava conta. Ele sabia diagnosticar. Hoje em dia a gente **tem tantos recursos tecnológicos**, mas parece que a **situação está pior**.

(S4)-Eu acredito que com a evolução tão rápida, tem que haver todo um conhecimento técnico e científico bem aprimorado, mas que **o nosso diferencial está nas relações humanas**.

(S8)- área da saúde é uma área de relacionamento. Você vai ter gente o tempo todo na sua frente, então a relação interpessoal é muito importante. (...) Porque **não é só o conhecimento**, esse relacionamento é

(S1)-O professor não pode ser apenas aquele que transfere conhecimentos, o professor tem que **tem que ter alma, precisa colocar a alma na profissão**. Tem que **ensinar a ser**.

(S5)- Porque vocês, como profissionais, também vão **sentir. A gente não é uma máquina**. Às vezes eu brinco com eles que a gente coloca uma armadura e vai lá e enfrenta. Mas não dá para por a armadura o dia inteiro! Tem horas que ela fica no armário e acabou, e é o coração que está ali! E eu acho que é muito mais importante a armadura ficar e **o coração estar presente**.

(S7)-Eu não jogo nada do lixo. Com a aceleração do processo de tecnologia, nós temos que ser capazes de caminhar junto com essa tecnologia e daí a **necessidade da reflexão bioética**. Ela surge exatamente com a aceleração do processo tecnicista. Isso traz a necessidade paralela de uma reflexão ética e eu não posso trabalhar as minhas disciplinas dissociadas da questão ética.

(S12)- Acho que o professor também **precisa dar testemunho**, não na forma apenas de palavras. (...) Não basta o professor ensinar os conteúdos, ele está ali como uma pessoa e precisa **mostrar seus valores** no agir. (...) Acho que também é preciso **formar considerando a espiritualidade**. Não importa a religião, mas também considerar a espiritualidade. (...) Não adianta a gente formar só para a profissão. **Nós temos que formar pessoas**.

Essas afirmações refletem a emergência de uma nova cosmovisão, em oposição à concepção mecanicista, dualista e fragmentada, que dominou a cultura ocidental nos últimos quatrocentos anos. Os professores apontam para novos rumos e matrizes conceituais capazes de reunificar as múltiplas dimensões da existência humana e planetária.

Nesse sentido, reafirmam-se as concepções trazidas por educadores e pensadores, como Tescarolo (2005), Crema (1995), Morin (2001); Mariotti,(2007) Boff (1999) que se voltam ao estudo da complexidade dos fenômenos, a partir de uma visão holística e sistêmica.

A visão holística, de acordo com Crema (1995), considera que os seres humanos participam da totalidade do universo, orientando-se para o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões da pessoa, o que inclui o aspecto físico, intelectual, emocional e espiritual, envolvendo, também, as dimensões comunitária, social, planetária e cósmica.

Parte dos professores refere, também, a necessidade da dimensão ética na formação. Essa constatação reforça as reflexões de Gasque e Tescarolo (2008) quando fazem referência a uma Pedagogia do Equilíbrio, sustentada por uma ética “radical”, bem como de demais pensadores (Boff, 1999) que acentuam à necessidade da reflexão ética no âmbito da complexidade.

Observa-se, ainda, conforme destacado a seguir, que muitos professores já percebem as conexões necessárias entre a educação e uma dimensão de ordem global.

(S9)-Duas coisas: independência e responsabilidade. Independência no sentido de “não sei, mas vou procurar” e responsabilidade no sentido de que o aluno entenda de que está em jogo a vida de outra pessoa. (...) A princípio **coisas que pareciam desconexas**, dentro da área da saúde, **se interconectam**.

(S10)-Eu acho que se eu tenho como objetivo formar profissionais cidadãos e solidários, competentes na sua atuação, eu tenho que **ser um professor assim**. Então eu vejo que o futuro da educação será no sentido de aprimorar a minha forma de me aprimorar com os alunos, **sensibilizá-los para o exercício da cidadania e da solidariedade** e como docente sempre aprimorar minhas competências. (...) A **transdisciplinaridade eu acho que é o futuro da educação** no Ensino Superior.

(S11)-Formando novas pessoas que vão transformar! (...) E isto eu acho que uma concepção nova que a escola tem que passar: responsabilidade, compromisso e não apenas com o conteúdo que o aluno está aprendendo, **mas com toda a questão global** e crítica.

(S3)-**Que ele saia e transforme.**

(S5)-Porquê eu não vejo a gente trabalhando para formar apenas mais um enfermeiro, mais um farmacêutico, mais um biomédico para o mercado. Mas eles têm que ser **profissionais que façam a diferença... Diferença em relação à sociedade, como** eles vão estar inseridos, que eles **sejam seres humanos diferentes**.

Essa percepção já pode ser considerada um avanço, tendo em vista que os professores já ultrapassaram a perspectiva de uma formação voltada exclusivamente ao exercício profissional, caminhando no sentido de perceber a educação conectada a uma rede muito maior de sentido para a existência humana. Todavia, a concepção complexa, sistêmica e interdisciplinar exige, também, a compreensão de uma conexão muito mais ampla, que situa os seres humanos em relação planetária.

Para O'Sullivan (2004) a proposta de uma “educação transformadora do ecozótico” orienta-se em direção a uma visão que considere a dimensão planetária, humana e pessoal. Em tal perspectiva, a educação se volta para a comunidade e para o mundo natural, concebendo os seres humanos como inseridos na “teia da vida”.

Ressalta-se, por fim, os relatos que referem a capacitação para o exercício da docência, como mais um desafio a ser enfrentado pela educação presente e futura.

(S2)-E também como técnicos, eu como química, saber falar a língua deles... **Saber trazer o nosso conhecimento para o entendimento deles**, porque a gente os vê falando:- Determinado professor sabe muito, mas não sabe explicar.

(S4)-Eu vejo muito professor desanimado... Muito professor que falha. **Que usa a docência como um bico (...). Professores que estejam preparados para a docência!** Esse é um sonho...

Retomam-se, aqui, as referências feitas por inúmeros autores (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; JULIATTO, 2005; TARDIF, 2002; ROZENDO et al, 1999) a respeito da necessidade da qualificação docente relacionada à didática, às metodologias, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação, entre outros, reafirmando a importância dos processos formadores no interior das próprias instituições de ensino.

Constatar que essa é uma reivindicação comum aos professores entrevistados, reforça o compromisso da pesquisa, no sentido de contribuir para o embasamento teórico-metodológico dos processos de formação e educação continuada de professores e profissionais da área da saúde, bem como para a resignificação das práticas vigentes, no sentido de cooperar para os avanços necessários à superação da crise que atinge a humanidade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

A proposição de investigar as concepções pedagógicas presentes na prática dos professores que atuam em cursos da área da saúde, visando compreender os avanços em direção a uma prática emancipatória, revelou-se uma tarefa extremamente rica e complexa.

A riqueza está associada a três aspectos. O primeiro diz respeito à imersão na leitura de obras de grandes pensadores, filósofos, cientistas, pedagogos e educadores, entre outros tantos, que revelam, por seus escritos e reflexões, a saga do pensamento ocidental em direção à busca de sentido para a existência humana. O segundo se refere à maravilhosa oportunidade de dialogar com os professores a respeito de suas idéias, de seu trabalho, seus sonhos, enfim de suas vidas. A esses aspectos, reúne-se a fecundidade das conversas e trocas realizadas com o orientador, que, com experiência e sabedoria, conduziu o entretecimento dos aspectos teórico-práticos, sem o qual não seria possível avançar no processo de construção do conhecimento.

A complexidade consistiu, justamente, nesse processo de leitura, coleta de dados, mapeamento de informações, análise, busca de conexões, num movimento de ir e vir entre a teoria, a prática e a reflexão compartilhada, possibilitando a emergência de novos saberes e de novas conexões. Saberes esses considerados sempre relativos e provisórios, sujeitos a novos olhares e conclusões.

A investigação crítica a respeito das concepções educativas, processo de formação, estratégias de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação, objeto da presente investigação, permitiu aprofundar a compreensão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em seu trabalho cotidiano, bem como apontar caminhos para a elaboração de programas de educação continuada.

A constatação de que a docência não é, para a maior parte dos entrevistados, a opção inicial de trabalho, e que esta se constitui como uma extensão da atividade profissional especializada, poderia sugerir um desencanto para com a atividade docente. Entretanto isso não se evidenciou. Ao contrário, ainda que tenham ingressado na carreira docente por situações surgidas ao acaso, muitas vezes sem uma intenção consciente a esse respeito, a atividade docente acabou tomando conta da vida daqueles profissionais, que foram, aos poucos, se *“tornando*

professores". Nessa trajetória, foram entrelaçando saberes teóricos, práticos, profissionais e experienciais, buscando subsidiar suas atividades de forma a desenvolver uma prática qualificada e transformadora.

A verificação de que os professores estão comprometidos com a busca de novos saberes (que extrapolam os saberes específicos de sua profissão específica) e que já experimentam uma prática inovadora (refletida nas estratégias de planejamento, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação), aponta para a não comprovação da hipótese levantada no início da pesquisa que considerava a possibilidade de uma prática assentada no modelo bancário de educação, constituído por disciplinas desintegradas e desarticuladas da realidade, contribuindo para a manutenção de uma concepção mecanicista e reducionista do conhecimento.

Apesar de sua formação flexneriana, que poderia reforçar o modelo positivista, com vistas à reprodução de um modelo fragmentador, os professores demonstram avanços em direção a uma prática comprometida com a integração dos conhecimentos, considerando suas conexões com a realidade social e planetária mais ampla.

Ao longo desse percurso, os entrevistados apontam a fragilidade dos processos formadores no âmbito da graduação e também no da pós-graduação, o que confirma os achados de outros pesquisadores, ressaltando a importância do desenvolvimento de *programas de educação* continuada no interior das próprias instituições de ensino ("formação em serviço").

Reforçando a perspectiva descrita por diversos autores, que compreendem os professores como *sujeitos* de conhecimento, evidencia-se a necessidade de que tais programas sejam organizados com a participação ativa dos mesmos, de forma a contemplar suas expectativas e necessidades, constituindo-se em espaço para a reflexão crítica e para o fortalecimento da colegialidade. Nessa mesma direção, se reforça a concepção da pesquisa realizada não apenas *sobre*, mas *com* e *para* os professores, ratificando a importância das abordagens qualitativas no âmbito da investigação voltada à compreensão da realidade social e humana.

Nesse sentido, a proposição de conjugar a análise de conteúdo, o mapeamento cognitivo, à luz da hermenêutica da escuta, configurou-se como uma metodologia fecunda para a construção do conhecimento na área educacional e pedagógica. Tal associação possibilitou a organização e sistematização dos dados, bem como sua desconstrução, reinterpretação e re-significação, com base nos

pressupostos teóricos adotados, de forma a suscitar uma nova compreensão a respeito da realidade investigada.

Ao longo desse processo, viabilizou-se a proposta de uma escuta hermenêutica, considerando a premissa de retratar a perspectiva dos sujeitos, de forma a captar *as suas interpretações* a respeito da realidade. Reafirma, dessa maneira, a possibilidade de uma ampliação da compreensão de si, através da via *mediada* pela compreensão do outro, tal como proposto pelos autores estudados. De tal forma, a pesquisa incorpora a possibilidade de repensar a própria prática e a própria vida, potencializando, nos sujeitos, o ato de tornarem-se *narradores de si*.

A partir da escuta a respeito de sua identidade profissional, angústias, anseios, bem como de suas próprias reflexões sobre a prática pedagógica e a educação, os resultados apontam aspectos que poderiam ser tomados como diretrizes para condução de processos formativos no âmbito didático-pedagógico-educacional. Ressalva-se, todavia, que a pesquisa tomou como objeto de investigação o universo restrito da atuação docente na *área da saúde*, bem como utilizou uma metodologia que restringiu a coleta de dados a uma instituição específica. Assim sendo, os resultados apresentados não retratam um universo amplo, mas podem servir como ponto de partida para novas pesquisas e reflexões. Tais considerações advertem para o fato de que as diretrizes propostas, em geral, terão mais pertinência quando consideradas condições semelhantes. Não inviabilizam, entretanto uma generalização parcial dos resultados, desde que realizadas as adaptações e reformulações necessárias dentro de novas contingências e realidades.

A partir dessas colocações, ressaltam-se como diretrizes necessárias à reflexão no âmbito dos processos de formação, as seguintes considerações e tópicos:

1. Considerando que as instituições de ensino superior incorporam ao corpo docente profissionais que, muitas vezes, possuem conhecimentos restritos na área pedagógica, ainda que amplos em sua área de especialização, torna-se necessária **a condução de um processo intencional e planejado de formação e capacitação docente no interior das próprias instituições.**

2. Considerando a Pedagogia como uma ciência integradora, constituindo-se no campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa, faz-se necessária a **apropriação dos saberes pedagógicos como foco central da formação para a docência.**

3. Considerando que a ação prioritária do professor se desenvolve no espaço da sala de aula, torna-se imprescindível o **desenvolvimento dos saberes de ordem Didático-Pedagógica.** Nessa perspectiva as entrevistas apontam, mais especificamente, para a necessidade de:

- promover discussões coletivas a respeito do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos de Curso, com desdobramentos que incluam desde o plano curricular, aos planos de ensino e aula das disciplinas, considerando o professor como um gestor de todo o processo e não apenas como um cumpridor de tarefas determinadas por outra pessoa. Nesse sentido também é importante considerar a necessidade de flexibilidade do planejamento, de forma a se ajustar às características específicas de cada turma, aos diferenciados tempos de aprendizagem, bem como a novas situações e conhecimentos que vão sendo incorporados no transcorrer da atividade docente;
- desenvolver a reflexão crítica a respeito das diferentes abordagens e tendências educativas, buscando manter o que prevalece como conhecimento justificado e superar conhecimentos e práticas que não possam mais ser consideradas como pertinentes ou consistentes;
- proporcionar o estudo crítico das diversas Metodologias, Técnicas e Estratégias de Ensino, bem como sua pertinência à proposta educacional da instituição e às diversas disciplinas e conteúdos, considerando os avanços em direção a mudança de foco do ensino para a aprendizagem, do professor para o aluno;
- promover discussões e estudos sobre as estratégias de Avaliação, de forma a adaptá-las às novas metodologias e concepções educacionais,

valorizando uma perspectiva formativa e somativa, em detrimento de uma noção mais conservadora, de caráter punitivo e comparativo;

- propiciar conhecimento e, quando possível, acesso às novas tecnologias da informação;
- desenvolver estratégias de relacionamento interpessoal, buscando explicitar as diferenças entre os conceitos de autoridade e autoritarismo, bem como o equilíbrio entre os limites e a liberdade, necessários ao processo de ensino-aprendizagem;

4. Considerando a necessidade de uma **maior profissionalização do professorado**, promover discussões coletivas sobre a questão, buscando alternativas viáveis de contratação e remuneração, de forma a minimizar o sentimento de insegurança e descontentamento gerados pela baixa remuneração, pela condição de horista, contratações parciais ou provisórias, entre outros;

5. Considerando o avanço das políticas públicas na área da saúde, comprometidas com os princípios da universalidade, equidade e integralidade do atendimento, **promover a reflexão crítica a respeito do modelo cartesiano-flexneriano**, de forma a **buscar uma nova formação** que acompanhe as mudanças já implementadas do ponto de vista legal e conceitual.

6. Considerando a **emergência de novas matrizes conceituais**, numa perspectiva sistêmica e complexa, buscar subsídios para o desenvolvimento de práticas que possam **re-conectar, religar, as diversas dimensões humanas e planetárias**, mediante o (a):

- reconhecimento a espiritualidade, afetividade e sensibilidade humanas como dimensões tão importantes quanto a dimensão racional e técnica;
- superação de práticas reprodutoras da visão bancária, de forma a buscar um ensino comprometido com a problematização da realidade e à reflexividade do aluno;

- desenvolvimento de conceito de autonomia e cidadania comunitária e planetária, com base nos pressupostos da transdisciplinaridade.

7. Considerando que o objetivo maior de qualquer conhecimento deveria ser o da **busca da felicidade e dignidade humana, em harmonia com os demais seres da comunidade biótica e planetária**, resgatar o sentimento de pertencimento ao Outro, à Terra e ao Cosmo, **reinventando novos sentidos para a ética, o cuidado e a solidariedade**.

As diretrizes apontadas pela investigação, não devem ser encaradas como receitas, tampouco panacéia, para a reflexão educacional e pedagógica. Tal acepção tiraria qualquer valor da pesquisa e de seus resultados, pois negaria veementemente a perspectiva dos professores como *sujeitos de conhecimento*. Não obstante, como resultado de um processo realizado *com e para* os professores, podem oferecer alguma contribuição para o desenvolvimento de programas de formação inicial ou continuada de docentes que atuam no âmbito do ensino superior.

Podem contribuir, ainda, como indicativos de novos trabalhos a serem desenvolvidos na área, bem como para a compreensão a respeito do *status* atual da educação e da Pedagogia, visando contribuir para subsidiar avanços, tanto para o grupo pesquisado, como para outras instituições e contextos.

Mais do que oferecer “respostas”, a pesquisa tem como finalidade fomentar a elaboração de novas “perguntas”, possibilitando sempre, tal como no *ciclo sagrado da vida*, um novo recomeçar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus; Speculum, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Mapeando percepções dos docentes no CHIC para análise da prática pedagógica. In: OKADA, Alexandra (Org.). **Cartografia cognitiva**: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá: KCM, 2008. Cap. 19, p. 325-338.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: Seminário Avançado: pós-graduação e pesquisa. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Maio, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2000.

BARRETO, Carmem Lúcia Brito Tavares. (2008). **Uma possível compreensão fenomenológica existencial da clínica psicológica**. Disponível em: http://www.lefeusp.net/arquivos_diversos/VIII_simposio_anpepp/textos%20pesquisadores/barreto08.pdf. Acesso em: 08 jun. 2009.

BAZON, Sebastião Donizeti. **Pós-modernidade**: secularização e ética segundo o filósofo Gianni Vattimo. Revista de Direito. São Paulo. Vol. XI. No 14, ano 2008. p. 129-142.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BEHERENS, Marilda Aparecida; Gisi, Maria Lourdes; (Org.). **Educação em enfermagem**: novos olhares sobre o processo de formação. Curitiba: Champagnat, 2006.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. **Aprender SUS**: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde. Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Conselho Nacional de Saúde (BR). Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução n. 196/96** – CNS. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**: visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface- comunicação, saúde, educação**. v. 6, n. 10, p.51-62, 2002.

CHAVES, Maria Heloisa M. Docência e desenvolvimento profissional. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Educação em enfermagem: novos olhares sobre o processo de formação**. Curitiba: Champagnat, 2006. p.259-275.

CIMADON, Aristides. **Ensino e aprendizagem na universidade: um roteiro de estudos**. 3. ed. Joaçaba: Unoesc, 2008.

COÊLHO, Ildeu. **Universidade e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior**. Universidade Metodista de Piracicaba: UNIMEP, 1998.

CREMA, Roberto. **Uma visão holística da educação**. In: Cardoso, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995. (p. 45-68).

CUNHA, Maria Isabel. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Lições de didática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2008.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC e Unesco, 1999.

DUTRA, Ítalo Modesto; FAGUNDES, Léa da Cruz; CANÃS, Alberto J. **Uma proposta de uso dos mapas conceituais para um paradigma construtivista da formação de professores a distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: http://mapasconceituais.cap.ufrgs.br/producoes/arquivos_producoes/producoes_5/mapas_prof.pdf. Acesso em: 11/08/2009

FACULDADES PEQUENO PRÍNCIPE. **Projeto de Autorização do Curso de Graduação em Enfermagem- Bacharelado**. Curitiba, 2003. 195 f.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEURI, Reinaldo Mathias. **Formação de profissionais da saúde**: reflexões a partir de vivências estudiantis. In: **Perplexidade na universidade**: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec, 2006. (Saúde em Debate, 169)

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Regina Célia da Veiga. **Como elaborar projetos de pesquisa e monografias**: guia prático. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007.

FONTOURA, Helena Amaral. A formação do professor universitário: considerando propostas de ação. In: CHAVES, Iduina Mont'alverne; SILVA, Waldeck Carneiro. (Org.). **Formação de professor**: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999. p.107-130.

FORTE, Luiza Tatiana. **Mapa conceitual**: um instrumento para formação docente de professores que trabalham com a escolarização no hospital para uma prática inovadora. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, HANS-GEORG. **Hermenêutica em retrospectiva, volume V**-encontros filosóficos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GASQUE, Kelley Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Por uma pedagogia do equilíbrio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1. p. 139-150, jan./abr. 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. Cap. 3, p. 45- 59.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologias do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

GRÜN, Mauro. A outridade da natureza na educação ambiental. In: MOURA, Isabel Cristina de; GRÜN, Mauro e TRAJBER, Rachel. (Orgs.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p.181-189.

GUEDES, Rebeca Nunes. O presente de papai Noel. In: VASCONCELOS, Eymard .(Org.). **Perplexidade na universidade**: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec, 2006. (Saúde em Debate, 169)

HERMANN, NADJA. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

HOUAISS, Antonio (coord.) et al. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**- novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. 2. ed. Curitiba: Champagnat. Goiânia: UCG, 2005.

KASPER, Elisabete. Reflexões sobre a formação docente em saúde pública. **Boletim da Saúde**. Porto Alegre, v.19, n.2, jul./dez. 2005.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Gercina Ângela Borém. Mapa conceitual como ferramenta para organização de conhecimento em sistema hipertextos e seus aspectos cognitivos. **Perspectivas em ciência da informação**. Belo Horizonte, v.9, n.2, 2004. p.134-145.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Da arte de mapear e da pesquisa como arte. In: OKADA, Alexandra (ORG.). **Cartografia cognitiva**: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá: KCM, 2008. Cap. 3, p. 79-86.

MADEIRA, Rogério. Sobre a ação ética. **Humanidades**. Dossiê - A vida como amor mundi: entre a filosofia e a política. Universidade de Brasília, n. 53, junho, 2007.

MAGRO, Cristina. Valor de fato. In: GIRARDI, S.; VAITSMAN, J. (Org). **A ciência e seus impasses**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. p. 93-108.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Mario Osório. **A ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1996.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAYR, Ernst. **Biologia, ciência única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
Acesso: 15 ago 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Paulo Henrique Rezende. **O diálogo em Paulo Freire**: uma utopia. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MOREIRA, Marco Antônio; MAZINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física. UFRGS, 1997. Disponível em: www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf.
Acesso em: 28 jul 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOTTER, Denise Galhardi; ALVES, Jolinda de Moraes. Construção do princípio de integralidade: percepções e ações desencadeadas pela equipe de saúde da família quanto às demandas sociais apresentadas no município de Londrina- PR. **Serviço Social em revista**. Universidade Estadual de Londrina. V. 8, n. 2, jan-jul, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

OKADA, Alexandra. O que é cartografia cognitiva e por que mapear redes de conhecimento. In: OKADA, Alexandra (Org.). **Cartografia cognitiva: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008. Cap. 1, p. 37-64.

OLIVA, Alberto. **À espera da ciência: um mundo de fatos pré-interpretados**. Episteme, Porto Alegre, n.13, p. 17-43, jul./dez. 2001.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; SOUSA, Maria Silvia Todeschi. **Tempo de aprender: o explícito e o tácito**. In: Aprendizagem. Tempos e Espaços do Aprender. Rio de Janeiro: WAK, 2008, p. 140 – 146.

ROCHA, Lia Beatriz Silva Munhoz; RAULI, Patricia Maria Forte. Complexidade: um novo olhar para a formação de professores. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA ECOLAR. 8, 2008, Curitiba. **Programa de Graduação e Pós-Graduação em Educação**. Curitiba: Champagnat; Fundação Araucária, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

ROZENDO, C.A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.7, n.2, p. 15-23, abril. 1999.

SAIANI, Cláudio. **O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michel Polanyi na escola**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. (Coleção ensaios transversais)

SCHERER, Magda Duarte dos Anjos; MARINO, Selma Regina Andrade; RAMOS, Flávia Regina Souza. Rupturas e resoluções no modelo de atenção à saúde: reflexões sobre a estratégia saúde da família com base nas categorias kuhnianas. **INTERFACE- Comunicação, Saúde, Educação**, v.9, n.16, p. 53-66, set. 2004/ fev.2005.

SCHMIED- KOWARZIK, Wolddietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHOR, Ira; FREIRE, Pulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCLIAR, Moacir. História do conceito de saúde. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17 (1), p. 29-41, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPE A, 2000.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **O discurso dos professores sobre a formação continuada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2000.

SORDI, M. ; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 83-88, abril 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (Org). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental** - para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências e Cognição**. v. 12. p. 72-85, 2007. Disponível em < <http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em 11 ago. 2009.

TEIXEIRA, Evilázio. **Aventura pós-moderna e sua sombra**. São Paulo: Paulus, 2005.

TEIXEIRA, Evilázio. Pós-modernidade e niilismo: um diálogo com Gianni Vattimo. **ALCEU**, v.7- n.13- p.209 a 224- jul./dez.2006.

TEIXEIRA, Evilázio. Modernidade e pós-modernidade: luzes e sombras. **Cadernos IHU Idéias**, ano 4- n. 50, 2006.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**. A ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

TESCAROLO, Ricardo; DARÓS, Lauro. Aprendizagem e conhecimento: conexões planetárias. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, v.7, n.20, 2007.

TORRES, Patrícia Lupion; FORTE, Luiza Tatiana; BORTOLOZZI, Josiane Maria. **Research on collaborative learning using concept maps**: concept maps and meaningful learning. IGI Global, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGER, Nancy Mangabeira. Heidegger: salvar é deixar-ser. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. (Org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p.157-165.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 97-108, setembro.2002. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>
Acesso em: 12 jun 2009.

VALLE, Bortolo. **Disciplina de epistemologia e ética**. Programa de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

VASCONCELOS, Eymard (Org.). **Perplexidade na universidade**: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec, 2006. (Saúde em Debate, 169)

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-93.

VATTIMO, GIANNI. **As aventuras da diferença**. Lisboa: Edições 70, 1988.

VATTIMO, GIANNI. **O fim da modernidade**: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

(<http://www.eco.ufrj.br>).

(<http://pt.wikipedia.org>).

([http:// www.fiocruz.br](http://www.fiocruz.br)).

(<http://www.portal.saude.gov.br>)

APÊNDICES

APÊNDICE A
CARTA CONVITE AOS PROFESSORES

CARTA CONVITE AOS PROFESSORES

Curitiba, 02 de abril de 2009.

PREZADOS PROFESSORES

Como talvez alguns de vocês já tenham conhecimento, estou cursando o programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

O meu projeto de Pesquisa intitula-se Matrizes emergentes do pensamento pedagógico contemporâneo e suas contribuições na formação de professores da área da saúde e tem como objetivo investigar criticamente a formação e a prática dos professores dos cursos superiores da área da saúde, visando oferecer subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que possam colaborar para uma prática docente emancipatória.

Como objetivos específicos o projeto se propõe a:

- Investigar a formação pedagógica dos professores da área da saúde e promover análise crítica sobre a mesma.
- Caracterizar as concepções de educação presentes no grupo pesquisado.
- Identificar as estratégias e metodologias de ensino utilizadas por estes professores em sala de aula.
- Entender de que maneira o professor planeja, executa e avalia suas atividades.

A pesquisa utilizará a Metodologia Qualitativa, com abordagem crítico - reflexiva da realidade investigada, utilizando para tanto o Método de Estudo de Caso. A coleta de dados prevê a utilização de entrevista semi-estruturada que poderá ser gravada/filmada, observações em sala de aula e observações em situações acadêmicas.

É importante esclarecer que o projeto já foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Complexo Pequeno Príncipe, bem como considera os preceitos éticos da Resolução 196/96 que trata de pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996).

A investigação científica, portanto, deve contribuir para o embasamento teórico-metodológico dos processos de formação e educação continuada de professores e profissionais da área da saúde, além da resignificação das práticas vigentes no sentido de cooperar para os avanços necessários à educação e à saúde.

A partir das considerações expostas gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa, através de entrevistas que terão por objetivo coletar informações de acordo com os objetivos já mencionados.

Gostaria de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e que caso não deseje participar sua opção será totalmente respeitada, pois sei que há momentos em que não estamos disponíveis para este tipo de abordagem.

Caso você tenha disponibilidade favor informar os horários possíveis em sua agenda (de pelo menos uma hora corrida) para que eu possa montar um cronograma.

Desde já agradeço.

Atenciosamente, Patricia Forte Rauli

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. SOBRE O SUJEITO

- Idade:
- Sexo:

2. SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A DOCÊNCIA

- Formação
- Por que escolheu a área da saúde e o curso referido?
- Como e por que escolheu/chegou à profissão docente?
- Há quanto tempo atua na docência?
- Exerce outras atividades além da docência?
- Realiza alguma atividade de produção e disseminação de conhecimento (pesquisas, artigos, publicações, apresentações em congressos)?

3. SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

- Possui alguma formação específica na área de educação?
- Você considera sua formação suficiente para trabalhar como professor (a)?
- Realiza atividades de educação continuada (congressos, leituras, programas institucionais)? Estas atividades estão voltadas para a profissão ou para a docência?
- Que aspectos considera importantes num programa de educação continuada? A que tipos de aprendizagem/ conteúdos/ experiências gostaria de ter acesso?

4. SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

- De que maneira planeja as aulas? Este planejamento se dá de forma individual e/ou coletiva?
- Existe a preocupação de articular/integrar as disciplinas e o conhecimento? Em caso afirmativo, como isto é feito?
- Que estratégias/metodologias de ensino utiliza em sala de aula?

- Que tipo de estratégias de avaliação utiliza?
- Qual o sentido de “ser professor” na sua vida?

5. SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E OS RUMOS DO CONHECIMENTO

- Existem diferenças entre a formação que você recebeu na graduação e a formação atual?
- Que aspectos você considera importantes na formação dos futuros profissionais da área da saúde?
- Transferir ou construir conhecimentos? Como?
- Existe algum espaço para o diálogo na sua prática pedagógica?
- Você acha que a educação pode contribuir para a construção de uma nova ordem social, planetária e humana? Como?
- Você já ouviu falar do termo transdisciplinaridade? O que ele significa para você?
- Como você vê o futuro do ensino nas ciências da saúde?
- Você gostaria de dizer mais alguma coisa relacionada à temática da docência e/ou educação?

APÊNDICE C
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO
A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS E PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA

CATEGORIA HERMENÊUTICA 1 SOBRE A ESCOLHA DA GRADUAÇÃO E DA ÁREA DA SAÚDE	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S1)-Eu me formei em 1984 na UFPR. Eu fiz enfermagem, mas com licenciatura junto. Isso acrescentou mais meio semestre na formação. (S1)- Entendendo que a profissão só vai melhorar o dia em que lá, do topo, os grandões entenderem que os enfermeiros têm que trabalhar com a sua especialidade. Porque os fisioterapeutas antigamente trabalhavam como massagistas, hoje eles são extremamente reconhecidos porque são especialistas... Nutricionista também, fonoaudiólogo, enfim todos. Porque que o enfermeiro tem que aceitar trabalhar com tudo? Eu nunca vi médico oftalmologista trabalhar como cardiologista. Por isso a medicina avançou e passou a ser reconhecida.	Ao discorrer sobre a escolha da profissão a entrevistada (S1) ressaltava aspectos relacionados ao fortalecimento e identidade da Enfermagem: enfermeira especialista versus enfermeira generalista; a diferença entre a história da enfermagem e a das demais profissões da área da saúde.
(S2)-Eu me formei em química industrial. Eu nunca imaginei que iria ser professora. Eu queria trabalhar mesmo em indústria e nem passava pela minha cabeça a atividade docente.	Escolha da área específica (química), com objetivo de trabalhar em indústria; a docência não fez parte desta escolha inicial.
(S3)-A minha trajetória profissional tem um pouco de ... um pouco e muito de emoção. Eu sou filha de pai médico e a questão da saúde em casa é uma coisa muito próxima.	S3 descreve a escolha da profissão por influência familiar.
(S4)-Eu já era da área da saúde, mas eu gostava muito da área de administração, mas depois que eu conheci a enfermagem eu me apaixonei.	“paixão” pela enfermagem.
(S5)-Eu sempre gostei muito da área de química, sempre foi uma área apaixonante e gostava muito da área da saúde, mas não me via médica. Não tinha muito estômago para a medicina e eu me encantava muito com a parte química. (...) Embora muito tímida eu queria trabalhar com as pessoas.(...) Meu pai tinha um amigo que tinha farmácia e eu comecei a passar os finais de semana na farmácia com ele e me encantei com farmácia. (S5)-Eu sou filha de professora. Minha mãe fez magistério e exerceu até eu ter uns cinco anos. Depois ela virou artesã e dentro da área de artesanato ela ensinava. E a tarde eu ficava com ela e ela passava as crianças para	S5 relata “paixão” pela química e “encantamento” pela farmácia. Durante a infância e adolescência acompanhava as atividades da mãe que era professora de artes; também teve experiência dando aulas de ballet.

eu ensinar E como eu também fazia ballet, com quinze anos comecei a dar aula de ballet em escolinhas. E eu gostava daquilo.	
(S6)- Eu queria ser cientista , mas quando eu era pequeno não tinha uma profissão que dizia “você vai ser cientista”. Na verdade minha primeira opção nem era biomedicina porque eu nem sabia que existia o curso. Minha primeira opção era química... Eu fui fazer engenharia química.	Desejo de ser cientista.
(S7)- Pela minha história pessoal, de militância dentro dos movimentos sociais dos anos 80 e nesse período eu trabalhava como auxiliar de enfermagem em alguns hospitais.	Iniciou a carreira trabalhando como auxiliar de enfermagem e depois foi trabalhar em movimentos sociais e eclesiais. Trabalhou como advogada, depois abandonou a advocacia e ingressou na carreira docente.
(S8)-Desde o 2º grau uma identificação forte pela biologia . (...) As disciplinas do 2º grau me despertaram para a biologia, não em especial o magistério, mas a própria biologia .	A Biologia foi a primeira escolha-“não em especial o magistério, mas a própria biologia”.
(S9)-Acho que a grande maioria das pessoas que pensa na área da saúde pensa em medicina. Lá pelos idos do segundo grau eu queria fazer medicina, mas depois me apaixonei pela química e pela biologia e desisti da medicina. Resolvi migrar para uma área que contemplasse essas duas áreas. A princípio eu não queria fazer nada ligado à área de análise laboratorial, mas depois decidi fazer os dois: farmácia em indústria e bioquímica. Fiquei um tempo fazendo intercâmbio de línguas na Alemanha e lá eu aproveitei para conhecer as farmácias e a área. (...)	Pensou primeiro em medicina e depois migrou para a área de farmácia.
(S10)- Na minha família a maioria das mulheres são professoras . Não é uma regra, mas foi contagiando. São profissionais muito dedicados, que sempre tiveram êxito nas suas atividades e isso foi contagiando para que houvesse a valorização dessa profissão. Eu aprendi desde criança a responsabilidade de ser professor. Já nas brincadeiras com as amigas eu sempre era professora. Depois eu fui para a enfermagem. Penso que ela ocorreu pelo contato com as pessoas, por ser uma profissão essencialmente humana. E, como enfermeiros, nunca deixamos de ser professores.	Enfermagem e docência.
(S11)- Meus pais queriam que eu e minha irmã fôssemos dentistas . A gente sempre estudou para fazer odontologia. Quando fizemos o primeiro vestibular para odonto, nenhuma das duas passou. Na PUC não tinha odontologia ainda e quando nos chegamos para fazer a inscrição a opção foi olhar no painel, na parede e a gente escolheu ali, no ato. Eu lembro que eu disse para a minha irmã, medicina eu não quero, e eu disse: eu vou fazer enfermagem!	Influência da família.
(S12)-Eu sou formada em ciências biológicas pela UFPR e escolhi essa área porque sempre me interessei muito pela	Biologia porque queria trabalhar com a parte prática.

parte de genética e biologia molecular. Eu **sempre quis trabalhar com engenharia genética** e quando chegou a época de escolher o curso eu escolhi o que poderia me possibilitar trabalhar com a parte prática mais rápido.

Quadro 2- Sobre a escolha da graduação e da área da saúde

CATEGORIA HERMENÊUTICA 2 SOBRE O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S1)- Como é que nós vamos transformar esta realidade? (...) (ideal) de transformação, de transformar a prática. Ai eu pensei: não adianta eu ficar aqui, neste miolo pequenininho, eu tenho que ir para o macro. E o macro é a formação. O macro é ir lá, <i>in loco</i>, e começar a falar para os alunos da graduação que ele, porque é enfermeiro tem que pensar grande. Que eles têm que pensar diferente, porque é efeito formiguinha, mas um vai reproduzindo para o outro(...). (S1)-Eu podia apenas ficar ali, ganhando meu dinheiro, mas quando você esta na área da docência aquilo pulsa dentro de você. Você não consegue ficar passiva no meio ganhando seu dinheiro, e olhe que a pós pagava super bem pra gente, mas aquilo era uma inquietação. (S1)- Eu ingressei na docência através da pós-graduação. Uma professora conhecida abriu o curso de pós- graduação na área de obstetrícia e descobriu que eu tinha feito uma grande quantidade de partos. Eles não tinham professor para ensinar esta prática e em convidaram para ser supervisora. Depois deste vieram outros dois cursos e depois a graduação.	Com relação à docência a entrevistada coloca esta escolha como uma tomada de posição, como crítica e desejo de “transformar” a realidade. A professora demonstra um comprometimento existencial com a profissão, um compromisso que vai além dos muros da sala de aula e de funções específicas, que ultrapassa o valor “econômico” de sua profissão.
(S2)-Eu nunca imaginei que iria ser professora. Eu queria trabalhar mesmo em indústria e nem passava pela minha cabeça a atividade docente. (S2)-Fiz a faculdade aqui em Curitiba, mas como eu não encontrei emprego aqui, eu resolvi voltar para a minha cidade. E chegando lá tinha uma falta, um déficit de professores de química. E eu fui convidada para dar aulas de para o ensino médio. Aquilo lá foi um desafio para mim... (PE)-Até então você não pensava em fazer isso... (S2)-E eu disse bom, como estou sem emprego, estou disponível, eu vou tentar. Mas foi como um desafio. (...) E logo após isso eu fui convidada para dar aula num colégio particular, maior e acabei ficando por dez anos nesse colégio(...) E eu descobri que eu amo dar aula!	A docência aconteceu por falta de opção de mercado de trabalho Aos poucos a professora foi gostando e descobriu que “amo dar aula!”.
(S3)-Nós recebíamos os alunos e eu comecei a	Começou trabalhando na

acompanhar os estágios dos alunos de enfermagem em colaboração ao professor da disciplina. E eu gostava muito, eu sabia que era enfermeira, que não tinha nenhum vínculo com docência, mas como enfermeira fazia parte do processo educativo dos alunos. (P1)-Uma espécie de supervisor local... (S3)-Foi a minha decolagem. As professoras gostavam do meu trabalho e uma delas assumiu a coordenação de uma outra escola e me chamou para assumir de fato a docência.	assistência e atuando na docência como enfermeira de campo, participando da supervisão de alunos, depois se tornou supervisora e professora.
(S4)-Na verdade, minha chefe me levou um folder em uma reunião, que dizia que eles estavam selecionando professores e daí eu fui. Mas eu sempre fui muito introvertida, na faculdade quando me chamavam para fazer qualquer trabalho era desesperador. E eu nunca me vi como professora por causa disso.	Trabalhava na assistência e recebeu o folder de um processo seletivo de professora substituta na federal. Ficou trabalhando nos dois e atualmente trabalha só na docência.
(S5)-Eu sou filha de professora. Minha mãe fez magistério e exerceu até eu ter uns cinco anos. Depois ela virou artesã e dentro da área de artesanato ela ensinava. E a tarde eu ficava com ela e ela passava as crianças para eu ensinar. E como eu também fazia ballet, com quinze anos comecei a dar aula em escolinhas. E eu gostava daquilo. Ali eu comecei a perder um pouquinho da minha timidez, tive que enfrentar os pais dos alunos, fazer as coreografias...Quando eu entrei na farmácia uma professora me convidou para ser monitora. Eu fiquei um pouco receosa por ser tímida, envergonhada, mas ela disse para eu experimentar...e comecei ali. Comecei com a monitoria, depois a iniciação científica, e eu gostava daquele contato. Ali a gente fazia muitas aulas junto com o professor e ali me encantei.	Desde criança acompanhava a mãe que era professora, dava aulas de artes e ballet para crianças e “se encantou” pela docência quando se envolveu com atividades de monitoria e iniciação científica, ainda na graduação.
(S6)- Por causa disso eu percebi que eu não gostava só de ficar preso no laboratório. Eu gostava de falar para as pessoas da minha experiência, mostrar os resultados e interagir. Porque nessa interação eu conseguia outros subsídios para poder melhorar o que eu já tinha. E daí eu pensei: Por que não dar aula? Eu comecei a dar uma aula aqui, outra ali e percebi que gostava daquilo. Mas eu nunca pensei em ser professor, aconteceu pela evolução do trabalho. Daí quando eu comecei a dar aula eu pensei: acho que preciso um pouco mais de subsídios didáticos. (PE)- Quando você viu você tinha virado professor? (S6)- Eu fiquei professor. E depois eu vim para cá. Eu quero cada vez mais fazer esta interface entre a pesquisa e a docência, que é o meu perfil. Não posso fazer outra coisa.	Trabalhava como pesquisador e decorrente disso levava os resultados para congressos e outras instituições. Daí fez a ponte para a docência. A docência não foi uma opção de carreira, conforme expressa a frase “ Eu fiquei professor”.
(S7)-Daí pratiquei isso, advoguei na área de direito da família. Mas aí eu comecei a me sentir como bombeiro, quer dizer, eu só estou apagando fogo! Neste tempo foi oficializada a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia nas escolas e eu pensei que poderia dar algumas aulas e conciliar com o Direito. Sempre nesta perspectiva porque eu gostava da sociologia. Daí surgiu a oportunidade aqui.	O trabalho na docência veio após o desencanto com a atividade liberal.
(S8)-Atualmente o curso de ciências biológicas é mais abrangente, pega a pesquisa, a área de concursos públicos. Mas quando eu me formei não havia este leque de opções e naquela época a maior opção era a docência. Você se	Quando se formou a opção de trabalho na área de biologia era a docência, não havia muitas outras áreas de trabalho. Sempre

formava com todas as disciplinas didáticas e optava pela docência.	trabalhou na docência.
(S9)-(no mestrado) Eu tinha disciplinas relacionadas e minha orientadora me pediu para auxiliá-la nas aulas também . Eu fiz muito programa de monitoria, ajudava nas aulas, a professora me encaminhava os alunos. Depois que me formei eu fui trabalhar, mas nem pensei na área acadêmica, fui procurar na área farmacêutica. Depois fui trabalhar em Hospital e iniciei o curso de especialização nesta área e com isso surgiu a oportunidade de dar algumas aulas aqui. Então aqui é minha primeira atividade na área de docência.	A primeira opção de trabalho sempre foi a assistência. Trabalhou na assistência e surgiu a oportunidade de dar aulas. Atualmente trabalha apenas na docência e na pesquisa em projeto de doutorado.
(S10)-Na minha família a maioria das mulheres são professoras. Não é uma regra, mas foi contagiando. São profissionais muito dedicados, que sempre tiveram êxito nas suas atividades e isso foi contagiando para que houvesse a valorização dessa profissão. Eu aprendi desde criança a responsabilidade de ser professor. Já nas brincadeiras com as amigas eu sempre era professora. (S10)-Mestrado, para ser mestre... Então eu fui trilhando meu caminho com o objetivo da docência. . Comecei como enfermeira, passei pelo mestrado e devido ao meu projeto de dissertação envolver a docência, eu fui convidada pela coordenadora da enfermagem para compor o corpo docente da faculdade.	A docência fez parte de seu universo familiar e também das brincadeiras infantis. A docência sempre foi um objetivo, já foi para o mestrado com este intuito.
(S11)-Eu me formei e fiz mais 6 meses de licenciatura. Já fiz a licenciatura pensando na docência. Eu nem sei te explicar. Poderia ter trabalhado em hospital, perfeitamente. Mas eu tive uma colega muito próxima que já tinha entrado como colaboradora na federal. E quando abriu o concurso ela me chamou. Eu fiz o concurso e passei. Eu pensei assim que era um concurso federal, que dava estabilidade e eu sempre gostei de dar aula. Durante a faculdade a gente dava muita aula durante o curso e eu gostava de dar aula. Entrei na federal e fiz a minha trajetória toda na docência. Eu posso dizer que a minha carreira profissional é exclusivamente na docência. Eu nunca fui enfermeira na assistência.	Durante a graduação teve a oportunidade de dar aulas e na ocasião já percebeu que gostava da docência, optando por fazer a licenciatura. Iniciou a carreira docente após se formar e nunca quis trabalhar na assistência, só na docência.
(S12)-Desde que eu entrei na faculdade todo mundo me falava que eu tinha jeito para a docência. Só que na época da faculdade eu não tive experiência nenhuma, a não ser os estágios. E quando eu entrei no mestrado também tive a prática da docência, através da disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Eu dei aulas e ajudava o professor que era o chefe do núcleo. E ele nunca me acompanhava, só falava: essa semana é com você! Então eu dava aula teórica e prática e isso me ajudou a perder o receio de trabalhar (...). No final do mestrado eu fiquei grávida (...). Nessa época eu comecei a questionar o lugar onde eu trabalhava, porque naquele laboratório tinha uma competição muito grande. (...) E depois eu voltei a conversar com a coordenadora para ver se ainda chance de eu vir para cá. E graças a Deus deu certo...	Na graduação gostava de ajudar os colegas nas situações de aprendizagem. Durante o mestrado teve a oportunidade de dar aulas. Após se formar trabalhou na área laboratorial, que era seu maior desejo, mas acabou saindo devido ao clima de excessiva competição. Iniciou com aulas no ensino médio, candidatou-se à vaga no ensino superior e persistiu até que abriu uma oportunidade de dar aulas na graduação.

Quadro 3- Sobre o ingresso na carreira docente

CATEGORIA HERMENÊUTICA 3 SOBRE A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUITA HERMENÊUTICA
(S1)- Eu fiz licenciatura e tive uma professora fantástica. Aprendi muito com ela.	A formação para a docência se deu através da Licenciatura e modelo de professores.
(S2)-Foi mais fazendo, foi a prática. Até no início foi um grande desafio. A maior dificuldade que eu encontrei foi a convivência com os alunos. Não a parte técnica, de ensinar. Eu tenho uma cunhada que é professora e ela me incentivava muito. Ela me dizia:-olha você não pode nem ser muito rígida, e também não pode ser(...) (PE)-Totalmente liberal. (S2)-É, o que a gente nota é que os alunos, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, eles chegam muito carentes, também de contato humano, de atenção. Você cativa o alunos, às vezes, só de você chamar o nome deles. Numa conversa, até fora de sala de aula, você ganha o aluno. (S2)-Então eu aprendi mais fazendo mesmo, errando e refazendo.	Aprendeu a ser professora com a prática: fazendo, errando e refazendo.
(S3)-Eu tinha como modelo os meus professores. Eu gostava muito do envolvimento dos nossos professores nas atividades que eu desenvolvia nos campos de estágio. Os professores participavam das atividades que eu supervisionava. (S3)-O conhecimento pertinente à docência foi construído na prática, foi mesmo no convívio com os outros docentes e ali eu já vi que no futuro eu iria investir na docência. Eu gostava, e gosto, da assistência, mas tenho muito mais aptidão, dedicação, habilidade com a docência. (S3)-Na época da minha graduação o curso possuía a disciplina de metodologia. Só que, apesar de ser uma disciplina extremamente importante, eu senti falhas enquanto eu fiz graduação. Eu senti falhas nesse preparo. Era uma coisa mais voltada ao ensino médio, para alunos de 1 a 4 série, sem um acompanhamento de perto do professor...nós preparávamos as aulinhas, aulinhas no sentido do perfil da população, e íamos para a escola sozinhos. (P1)-Com a cara e a coragem? (S3)-Exato. E quando retornávamos e dávamos um retorno ao professor estava sempre tudo muito bom...A gente não sabia se estava acertando ou errando... O importante era apenas ter feito. (P1)-Era uma disciplina que não tinha muita importância? (S3)-Não. Infelizmente não era dada com a devida	Aprendeu a ser professora convivendo com outros professores, observando suas práticas. Coursou a disciplina de metodologia durante a graduação, mas avalia que ali aprendeu muito pouco, porque a mesma era ministrada sem a devida importância.

importância. Eu já via como importante, até porque a educação é peculiar no trabalho do enfermeiro: educar a população, educar a comunidade. Eu sentia falta...	
(S4)- Formação voltada à área de educação eu nunca fiz, eu sempre tive vontade, mas a única formação foi durante o mestrado, através de algumas disciplinas. (P1)-Metodologia de ensino? (S4)-Isso, mas nunca fiz nada que fosse especificamente voltado a essa área.	A formação para a docência veio a partir das disciplinas do mestrado. Nunca fez nada especificamente voltado para a docência, além do mestrado.
(S5)-Quando eu entrei no doutorado eles me deram a turma de medicina para assumir. No primeiro ano eu fiquei com as aulas práticas e depois a professora entrou de licença e eles me pediram para assumir as aulas teóricas. Aí a prof xxx ficou me dando suporte para as aulas teóricas. Tudo o que eu preparava eu levava para ela e eu ia para a sala de aula. Ali eu tive que aprender a fazer um plano de ensino... Mas nunca ninguém sentou para me dizer “é assim que funciona...” (PE)-E em algum momento você buscou subsídio para isso em cursos, palestras, congressos? (S5)-Eu fui para a Pedagogia. No departamento de Pedagogia eles tinham a Disciplina Apoio ao Docente de Ensino Superior. Eu fui cursar esta disciplina. Mas eu não podia nem me matricular, eu fui como ouvinte. (PE)-E o que você viu lá? (S5)-Essa parte do planejamento, que existiam formas diferentes, além da aula expositiva-dialogada, a problematização. Ali eles começaram a mexer com a parte de metodologias de aprendizagem. Foi bem interessante, porque eu não tinha conhecimento nenhum, não sabia nem o que era. Só tinha um padrão de aula.	A necessidade de uma qualificação para a docência surgiu a partir das aulas que teve que dar no doutorado, para as quais se sentiu totalmente despreparado. Procurou espontaneamente cursar, como ouvinte, a Disciplina Apoio ao Docente de Ensino Superior que era oferecida em outro programa. Foi lá que entrou em contato com novas formas de ensinar como as aulas expositivas e dialogadas, a problematização e metodologias de aprendizagem, despertando para o fato de que existiam metodologias diferenciadas de aprendizagem.
(S6)-Se é para dar aula, tem que fazer bem feito! Eu me lembrava dos professores de quando eu fiz faculdade. Tinha uns professores que iam tão bem. Mas eu via que aqueles professores tinham um profissionalismo diferenciado, enquanto que outros eram bons profissionais, mas na hora de transmitir conhecimentos deixavam a desejar. Eu não queria ser encarado como um professor que sabe muito mas que na hora de transmitir não consegue. Tem algumas ferramentas que são essenciais para que você tenha esse tipo de desenvoltura, eu pensava assim. Eu procurei uma pós-graduação na área de administração que além das disciplinas de administração tinha vários módulos na parte educacional. Eu tive uma disciplina que você ia gostar: psicopatologia do trabalho. Então eu adorei. (S6)-Primeiro, para você ser professor você tem que ter apetite para ler, tem que buscar coisas novas. Porque o mundo está em constante transformação e se você não está de acordo com esta transformação você perde o <i>link</i> com o seu público alvo que, querendo ou não, vai ser cada vez mais jovem em relação a você. Eles trazem novas técnicas, novos subsídios, novas formas de aprendizado e você tem que acompanhar. Não é a questão	Tinha a consciência de que havia professores com um profissionalismo diferenciado, que sabiam transmitir os conhecimentos. Não queria ser encarado como um professor que sabe muito, mas que na hora de transmitir não consegue. A partir desta percepção buscou uma pós-graduação que oferecia módulos relacionados à educação.

do conhecimento técnico, é a ferramenta que você tem que utilizar para transferir o seu conhecimento para eles. Se você não tiver isso você pode ser um pós-doutor em Harvard, que você não vai conseguir. Então eu sempre busco uma forma de saber me comunicar com os alunos, com as pessoas, eu acho que essa é a grande chave.	
(S7)-Em termos de didática, de metodologias, as ciências sociais me propiciaram essa formação. Nós tínhamos 120 horas de estágio nas escolas com acompanhamento. Havia um pessoal da educação, valorizavam esta parte da formação. A gente estudava Piaget, Freire, e toda essa abertura da prática que eu já tinha. Nós na época trabalhávamos muito aqueles cursos de liderança, estudávamos a questão de fugir do autoritarismo. Nós tínhamos muita prática na Pastoral da Juventude, na Pastoral das Favelas, de como, por exemplo você fazer uma reunião. Em como fazer uma reunião sem se tornar autoritário, para deixar fluir das bases. Porque era aquele questionamento todo (...) A mesma coisa na área da saúde. A própria sociologia e antropologia que vão trabalhar com a diversidade e dão o subsídio, por exemplo, para a epidemiologia fazer o seu trabalho, que antes era focado só no método quantitativo. E aí se induzia um sistema, um grande chapéu que servia para todo mundo. E será que isso funciona para todo mundo? E o que não funciona ainda hoje a gente sabe que tem esses problemas de metodologia.	Formação dentro do curso de graduação, com 120 horas de estágio em escolas.
(S8)-Os congressos e cursos afins foram todos voltados às disciplinas afins e não à docência. Na especialização, mestrado e doutorado, você tem as disciplinas voltadas. O estágio, dar aulas, mas todas elas integradas ao mestrado ou doutorado. Mas, em especial, alguma coisa direcionada para a docência mesmo, não.	No mestrado e doutorado cursou disciplinas voltadas ao ensino. Os cursos e congressos realizados sempre foram ligados à área da graduação e nunca à docência.
(S9)-A princípio foi com a minha orientadora de mestrado. Ela chegava e falava: a próxima aula é sua. A primeira aula foi péssima. Eu tinha 50 minutos de aula para desenvolver um tema. Ao invés de 50 eu fiz a aula em 15. Eu literalmente metralhei os alunos. Numa outra vez eu já consegui falar mais devagar. (PE)-Você foi aprendendo... (S9)-fazendo na prática. No meu programa de mestrado não tinha metodologia de ensino, só metodologia de pesquisa. Tivemos a disciplina de didática. Mas a gente não tinha muita aula de didática, a gente tinha que dar aula. Mas eu fiquei sabendo que em outro programa havia a disciplina de Metodologia de Ensino Superior e eu fui fazer. Aí eu comecei a aprender bastante coisa: como é que tinha que ser a aula, algumas metodologias didáticas, teorias de ensino, sair daquela coisa de quadro negro e falar. Primeiro eu aprendi fazendo, depois é que eu fui ver como é que era mesmo. E depois que eu comecei a dar aulas, aguçou mais a curiosidade de até comprar materiais didáticos para poder me subsidiar. Eu comprei dois livros específicos de didática para ler e ter idéias de como fazer.	Através da orientadora de mestrado e da necessidade de dar aulas na disciplina de didática. Aprendeu primeiro fazendo na prática e depois procurou cursar a Disciplina de metodologia de Ensino Superior em outro Programa.

Eu vou lendo e ao longo das disciplinas eu volto à leitura e vou lembrando, aquela técnica eu posso encaixar aqui. Num primeiro momento eu prefiro continuar com a disciplina teórica, dar a disciplina de forma expositiva, que eu sinto mais confiança. Mas nas disciplinas que estão mais estruturadas, nas quais eu tenho mais confiança, eu já consigo me soltar um pouco mais, faço dinâmicas. Mas quando é a primeira vez da disciplina eu não consigo, tem que ser a aula tradicional mesmo. Até porque o curso de farmácia não é muito voltado para isso. É um curso muito técnico, essa interação não existe. É diferente, por exemplo, de um curso de ciências sociais ou história, em que o diálogo já está presente.(...) O difícil é fazer essas metodologias se transformarem no real. Porque a gente pode ler e entender mas o difícil é aplicar. Quando você envolve o aluno a sua responsabilidade aumenta, porque lêem começam a discutir, mas você tem que ser o ponto de apoio. Você tem que estar muito preparado. (S9)-Porque não é simplesmente delegar para que o aluno faça. Eu tinha professor na faculdade que tentavam usar essa metodologia, mas eles simplesmente jogavam o texto e diziam para os alunos lerem e fazerem os exercícios. Parecia que a gente não tinha aula. Tinham alunos que aproveitavam para conversar. Era uma metodologia que o professor não sabia aplicar. Então eu já os livros, algumas coisas eu entendo, outras não.	
(S10)-Eu encontrei subsídios nas disciplinas de licenciatura. Dentre elas a didática, que eu achei fundamental. Como sensibilizar o aluno do ensino superior para o aprendizado? A criança já vem com a idéia da família: você tem que ir para a escola, você tem que aprender. O adulto não. (...) Onde eu busquei me instrumentalizar foi na disciplina da didática: quais as estratégias para sensibilizar, estimular o aluno para o aprendizado? Foi na licenciatura que eu tive uma aproximação com as.. com a... com as pedagogias ... com as metodologias, e entre elas a metodologia problematizadora, com a qual eu procuro trabalhar.	Encontrou subsídios nas disciplinas de licenciatura durante a graduação, especialmente na Didática.
(S11)-Em 82 surgiu a oportunidade de algumas de nós fazermos o mestrado em educação na própria federal. Nós poderíamos fazer desde que não houvesse nenhum prejuízo as atividades acadêmicas. E quando surgiu a oportunidade de mestrado em educação eu disse é isso mesmo. Porque? Porque iria ampliar aquelas coisas que a gente gostaria de saber: algo mais sobre avaliação, sobre currículo. Porque a gente aprendia muito sobre currículo, a questão sobre o currículo era muito nova na década de 80. Era tudo difícil acesso à informação, tudo era em livros. (...) E foi ótimo. Eu trabalhei em planejamento familiar, já trabalhando com questões que só seriam implementadas pelas políticas públicas mais para frente. Em 85 conclui o mestrado e em 95, dez anos depois, é que eu fui para o doutorado. Como é que eu vou te explicar? Não era assim tão moderno sair para estudar. E não tinha o doutorado em Curitiba, eu tinha que ir para fora e conciliar família, filhos e	Fez o mestrado em Educação, com o objetivo de ampliar conhecimentos na área de educação, especialmente a respeito da avaliação e currículo, que eram temáticas constantes na década de 80. Já o doutorado foi ligado à área específica, em filosofia da enfermagem e veio a contribuir para a docência “como uma luva”.

tudo. O doutorado foi numa área específica da enfermagem, em filosofia da enfermagem. Já num nível maior de abstração e veio a contribuir para a docência como uma luva. Porque com os anos da docência a gente vai galgando patamares: sai da graduação, especialização e nós montamos nosso próprio programa de mestrado. Então você vai aprimorando a formação docente, agregando conhecimentos porque durante a docência você também vai mudando de níveis e o nível de exigência, de complexidade é cada vez maior. Hoje já estou sentindo falta de continuar estudando.	
(S12)-Foi muita válida a minha experiência no estágio de metodologia de ensino na graduação e depois no mestrado. Lá eu tinha que dar aulas teóricas e práticas. (S12)-Eu sempre me interessei em pesquisar e aprender sobre educação. Quando eu ia aos congressos da minha área eu sempre procurava ver alguma coisa relacionada à educação. A maioria dos meus colegas ia para um lado e eu ia para o outro.	Experiência através das disciplinas de Metodologia de Ensino na graduação e no mestrado. Adquiriu a prática de dar aulas nestas disciplinas. Também buscou qualificar-se para a docência através de congressos, nos quais procurava freqüentar atividades relacionadas à educação.

Quadro 4– Sobre a formação para a docência

CATEGORIA HERMENÊUTICA 4 SOBRE SER PROFESSOR	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S1)- É muita coisa. Porque a gente se envolve pessoalmente, além da disciplina e da sala-de-aula. Vou lhe contar uma coisa que uma vez eu fiz. Eu já contei para a coordenadora do curso. Uma vez uma aluna que estava com uma grande depressão veio conversar comigo e eu acabei receitando para ela um antidepressivo que eu já havia tomado. Também a encaminhei para um psiquiatra. Depois, em conversa com a coordenadora do curso, quando eu contei o que eu havia feito, eu vi que não havia procedido corretamente, que eu não podia ter me envolvido a ponto de receitar um remédio. Mas de toda forma eu tenho orgulho pelo que fiz porque hoje em dia a aluna esta super bem, terminando o curso e ele estava quase desistindo. (S1)- A gente tem alguns professores como modelo, e a gente não pode nem pensar em decepcioná-los. A gente quer fazer de tudo para ser como eles, para agir de acordo com o que eles nos ensinaram. E isto a gente quer ser para nossos alunos também.	Ser professor implica num envolvimento pessoal, que extrapola os limites da sala-de-aula e da disciplina- “é muita coisa”. O professor quer ser um modelo positivo para seus alunos.

(S2)-Eu sempre falo que o trabalho é quase tudo na vida da gente, porque quando você se realiza profissionalmente as outras coisas também acontecem (...). Se você pensar quantas horas você passa no seu trabalho, um terço ou mais, você tem que gostar do seu trabalho. Eu sempre digo:-Você tem que amar o que faz. Se você não amar, você tem uma parte da sua vida comprometida. E eu já passei por varias crises pessoais e foi o meu trabalho que me deu forças para ultrapassá-las. (PE)-A sua identidade profissional é ser professora? (S2)-É ser professora!(...) A coisa mais gratificante é quando você vê um aluno depois estagiando ou já se formou, esta trabalhando na área e diz: -Olha professor, você plantou essa sementinha! É muito gratificante!!!	A dimensão do trabalho é fundamental, “é quase tudo na vida”. Há uma grande gratificação de saber que fez parte da formação de alguém.
(S3)- Para mim é maravilhoso!!!Eu me emociono a cada turma, a cada formatura. Eu sinto que o professor tem uma responsabilidade enorme- em formar cabeças, em formar pessoas para atuarem em um mercado de trabalho competitivo. A área de saúde no Brasil está péssima, está assim... (P1)-Periclitante! (S3)-A gente vê que cada vez mais não se tem horizonte, os recursos arrecadados pelo Ministério da Saúde não são investidos na saúde. Então ser professor para mim é me realizar pessoalmente, profissionalmente. Eu respiro a docência... (P1)-A gente vê os seus olhos brilhando mesmo! (S3)-Eu gosto muito principalmente porque eu tenho essa responsabilidade: de ver lá na frente uma enfermagem qualificada, respeitada, humanizada... e que, infelizmente, não depende só da gente...	Refere que ser professor é “maravilhoso”, representa sua realização pessoal e profissional. A profissão implica numa grande responsabilidade.
(S4)- Eu acho que é tudo o que eu sonhei um dia!!! Que eu me preparei. Houve o tempo em que eu fui enfermeira do campo, houve o tempo que eu estudei, mas eu acho que foram etapas pelas quais eu tinha que passar. Eu penso que eu tinha que ter sido enfermeira na UTI, para ter essa bagagem prática e para poder ensinar Hoje é uma coisa muito boa na minha vida ser professora. Eu gosto demais de estar com os alunos. Tanto que nas férias eu sinto falta do aluno, eu gosto de estar com os alunos.	Relata que ser professora é tudo o que sonhou um dia. É uma coisa muito boa na sua vida. Nas férias sente falta dos alunos.
(S5)-Eu acredito que seja um dom, eu gosto muito. (PE)-Seu olho brilhou... (S5)-Brilhou e encheu de água. Eu acho que é, meu Deus do céu, como é que eu posso te falar? Eu acho que é algo além do que passar conhecimentos. Você acaba interagindo com eles, eles te pegam como modelo profissional. Eu acho que é muita responsabilidade e a gente tem que cuidar muito com o que a gente faz. As próprias avaliações, como você vai proceder na sua vida profissional e com eles também. O que eu quero tentar deixar é que eles sejam excelentes profissionais(...) Que eles peguem um modelo positivo, mas um modelo que tenha coração, que tenha sentimento. Porque eu tive professores excelentes, mas que a gente questionava se	Refere-se à docência como um “dom”, que extrapola o ato de passar conhecimentos. O professor se torna um modelo profissional e este modelo deve abarcar a dimensão do coração, do sentimento.

tinha um ser humano ali dentro. O que é que tem aí dentro? E eu procuro mostrar que eu sou um ser humano como qualquer outro, que a gente se emociona, fica brava...	
(S6)-Nossa, é tudo! É o tamanho da minha vida, eu escolhi ser isso. Eu não escolhi da noite pro dia, foi um processo de construção. Foi lento e demorado. A coisa enraizou de tal maneira que não tem mais como retroceder... a tendência é que eu vá fazer o pós-doutorado, publicar um livro... eu poderia estar na indústria ou fazendo outra coisa, mas eu não sei se eu seria feliz!	Relata que ser professor “é tudo” é o tamanho de sua vida. Refere que tornar-se professor foi um processo demorado, mas que se enraizou a tal ponto que hoje em dia não sabe se seria feliz atuando em outra área.
(S7)-Então, assim, pessoalmente assim, eu tenho me sentido, éee, bem. Eu acho que eu me reencontrei. Aquilo que eu havia perdido no escritório de advocacia eu reencontrei aqui. Uma satisfação, porque quando você trabalha com ensino-aprendizagem é uma satisfação. Eu tenho gostado muito. Às vezes você sai frustrada, às vezes muito feliz, muito contente.	Percebe o ingresso na docência como um reencontro de si própria. Trabalhar com ensino-aprendizagem é uma satisfação.
(S8)-O sentido de ser professora na minha vida é o sentido de ser aprendiz o tempo todo. Porque é impossível você ser professora e não estar o tempo todo aprendendo. É impossível! Eu estou passando um pouco daquilo que eu sei e ao mesmo tempo reciclando. (S8)-Eu acho que não são todos que têm essa disposição, mas a docência é maravilhosa. (...) Com o tempo você não precisa mais procurar palavras, as palavras vem até você!	Menciona que ser professora tem o sentido de ser aprendiz o tempo todo. A docência é vista como maravilhosa: “Com o tempo você...”
(S9)-Gosto muito. Daria para dizer que não consigo me ver em curto prazo sem fazer isso. E há coisas que eu tento mudar de quando eu fiz a graduação. Eu tento fazer que os alunos já saiam um pouco mais preparados do que eu saí da graduação. Porque todo mundo comenta que, cada vez mais, o aluno sai mais despreparado. Os cursos ficam muito focados em teoria e quando chega a prática não dá! Quando você vai contratar um funcionário você prefere o que tem mais experiência porque o recém formado está tão cru que você tem que ensinar tudo para ele. Então o que eu mais gostaria de tentar fazer é criar independência no aluno. Às vezes o que me irrita muito é o aluno nem tentar, eu gostaria que o aluno criasse a independência. Por mais que eles não saiam com a técnica, mas se depois eles souberem onde procurar, eles vão conseguir.	Refere que não consegue se ver, a curto prazo, sem exercer esta atividade. O objetivo maior da formação é criar independência no aluno.
(S10)-Ser professora eu defino como responsabilidade. Responsabilidade como pessoa, como cidadã, como profissional, de realmente construir uma sociedade melhor. Isso pode ser um pouco utópico, mas eu sempre digo para os alunos que em cada um de nós há uma perspectiva de tornarmos as coisas um pouco melhor! Vocês têm nas mãos a oportunidade de fazer a diferença! Eu sempre	Ser professora é definido como “responsabilidade”, como pessoa, cidadã e profissional, de construir uma sociedade melhor.

busco na minha prática docente a responsabilidade de sensibilizá-los pra serem profissionais. Eu resgato a responsabilidade do aluno no processo de educação.	
(S11)- Para mim é a realização máxima! É a coisa que eu mais gosto de fazer: ser professora. Eu tenho tanta realização em ser professora que se um dia eu tiver que ficar fora de aula, fazer uma atividade só administrativa eu vou ficar frustrada. Porque é que ela é tão gratificante? Eu acho que o grande benefício da docência é você poder contribuir com aquilo que você sabe para fazer o outro crescer. Eu tenho como premissa que aquilo que eu sei não pertence só a mim. (...) Se eu cresci e o outro também cresce, crescemos todos ao mesmo tempo. Isto evita competitividade, conflitos e disputa de poder. (...) Eu tinha uma aluna que dizia: eu quero ser igual a você". (...)	Relata que é a “realização máxima”, é o que mais gosta de fazer. A gratificação é dada pela oportunidade de contribuir para que o outro possa “crescer”.
(S12)-É um desafio, um grande desafio (...)	Ser professor é um grande desafio.

Quadro 5– Sobre ser professor

CATEGORIA HERMENÊUTICA 5 SOBRE AS ANGÚSTIAS RELACIONADAS À PROFISSÃO	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S3)-Ai, ai... Eu acho que as angústias da docência são as regras inflexíveis. Eu falo, por exemplo, da LDB, em que algumas cabeças pensam, estabelecem e jogam para a educação executar. Isso numa visão macro. Numa visão micro, do que faço, deixa eu ver... Ééé... Frustrações você perguntou? (P1)-Frustrações, angústias... (S3)-Dentro do estabelecido acho que a gente não tem grandes dificuldades porque aqui nós somos muito bem atendidos enquanto docentes. Temos recursos, temos uma coordenação que nos orienta de forma magnífica, muito do que sou é espelhado na nossa coordenadora.	Refere que as angústias estão relacionadas às regras inflexíveis, ao fato de “algumas cabeças” pensarem e jogarem as coisas para a educação “executar”. Mostra hesitação para continuar respondendo. Repete a pergunta para si mesma.
(S4)-Angústias? (P1)-Quais as dificuldades... (S4)-Eu acho que a gente tem uma responsabilidade enorme na formação do profissional de saúde e muitas vezes a gente tem um aluno descomprometido... Uma coisa que me deixa super ansiosa é constatar que o aluno não está dando o devido valor para aquilo que ele está vendo no momento. Porque, como a gente sabe o que ele vai passar depois, a gente sabe que vai fazer falta para ele. Muitas vezes a gente tem um aluno que vem fazer enfermagem porque busca melhor salário, melhorar sua condição de	Inicialmente repete a pergunta para si mesma. Menciona que sente ansiedade quando constata que o aluno não está dando o devido valor para aquilo que está vendo nas disciplinas. No final da entrevista retoma a questão da angústia relatando que o professor tem dúvidas, angústias e que gostaria de ter mais tempo

vida, mas não vem com aquele intuito de viver mesmo o ser enfermeiro. (S4)- Eu acho que a gente tinha que ter mais tempo para discutir estas coisas. Porque na correria do dia-a-dia ... Você está tendo a mesma angústia que o seu colega e agente não tem tempo São assuntos que a gente poderia conversar durante muito tempo, porque a gente tem dúvidas, tem angústias, pisa em ovos sem saber se está acertando ou se está errando...	para conversar sobre questões relacionadas à educação.
(S5)-A angústia de acertar. O meu maior medo é assim: - Será que o aluno realmente aprendeu? Será que eu estou no caminho certo? A responsabilidade é bem grande! Então é muito importante quando vem uma avaliação do professor, para a gente falar: -Ufa estou no caminho certo! Mas mesmo assim, o que é que eu posso fazer diferente? O que me angustia é ver se agente está preparado para receber a geração que vai chegar para a gente. A geração que procura na internet... A gente já tem alunos assim, mas a tendência é aumentar. (S5)-(...) eu acho que é importante a gente ter um momento para refletir. Às vezes a gente reflete muito sozinho. Eu sinto assim que a profissão do professor é muito solitária. Dele preparando a aula, dele em sala-de-aula porque como profissional ele ali é único, ele elaborando prova. Por mais que a gente tenha a sala dos professores, a gente tem que ter momentos para que ele fale, que ele mostre, para que ele faça esta reflexão.	A angústia está relacionada ao fato de “acertar”, à responsabilidade pela real aprendizagem do aluno. Também refere que se angústia por não saber se está preparado para receber esta nova geração (que procura na internet). No final da entrevista menciona a importância do professor ter momentos para refletir coletivamente sobre sua profissão, pois percebe a profissão como muito solitária.
(S6)-Eu não vou falar por mim, vou falar de maneira geral, usando o inconsciente coletivo de Jung... estou falando não da área pública, mas dos docentes da área privada. O principal medo é a insegurança. Eu invisto, invisto, invisto, faço, faço, faço e de uma hora para outra, dependendo da conjuntura econômica, eu sinto que de uma hora para outra eu sou uma peça que pode ser descartada... É a maior de todas as angústias que a cada semestre se renova. (S6)-Não é que o professor queira ser pinga fogo: eu vou dar aula aqui, aqui e aqui. Ele faz por uma questão de necessidade. Porque se eu for afastado daqui por algum motivo, que ele até compreenda, mas as contas não vão compreender, ele tem que se amarrar de alguma forma. Ou ele vai dar aula aqui e fazer um segundo negócio ali. Isso é uma realidade brasileira, em qualquer instituição que você vá. Fora do Brasil isso não acontece, existe uma situação institucional que as nossas instituições ainda não adquiriram. Mesmo nas públicas. O professor quando vai para a instituição pública sabe que está assegurado:- Não importa o que eu faça, eu não vou ser demitido. Por exemplo, mesmo na XXX, tem os profissionais que ultrapassam as publicações e aqueles que cumprem. E isso é muito ruim. No lado oposto, das privadas, tem aqueles que fazem, fazem, fazem, cumprem, cumprem, porque tem realmente aquela vocação. Mas eles sabem que tem que contar com a sorte, que a empresa vai mantê-los por mais	Refere que, no Brasil, o principal medo dos professores que atuam na área privada é a insegurança que advém da possibilidade de serem mandados embora, “descartados” a qualquer momento. Esta situação faz com que muitos professores se vinculem a diversas instituições ou que abrem um segundo negócio para terem maior segurança. Outro aspecto importante é a desvalorização, que existe no Brasil, do trabalho docente, representada por frases como: “Professor, o senhor só dá aula ou o senhor trabalha também?”. Há uma cultura de que ser professor não é uma profissão, é um estado e que se tornam professores aqueles que não se deram bem na profissão.

tempo porque se dedicaram, mas que a qualquer necessidade de acomodação eles podem ser dispensados. (S6)-Porque no Brasil nós não temos a cultura da profissão professor. Eu vou dizer uma frase que a gente fala brincando entre os professores, mas que é uma verdade:- Professor, o senhor só dá aula ou o senhor trabalha também? (PE)-A desvalorização do trabalho docente... (S6)-Já melhorou bastante. Mas nós ainda temos enraizada a cultura de que ser professor não é uma profissão. É um estado. Você está aqui porque você não se deu bem na área tal, você acabou sendo professor. Isso é muito ruim, isso precisa ser mudado. (PE)-E isso tem a ver com a situação do professor no Brasil. (S6)-Eu acho que os professores que realmente investem acabam sendo os professores que todo mundo mira. Sofrem muito, mas eles vão chegar lá. São poucos. Eu acho que nós estamos num processo, homeopático e lento, dessa construção. Nós vamos chegar e não vai demorar muito. Nós já estamos nesse processo. Há uns 10, 15 anos atrás, nós não estávamos.	
(S7)-Eu acho que um dos pontos é o excesso de trabalho. Porque o bom professor é aquele que prepara as aulas, que se prepara. E quando você tem menos tempo para preparar você já entra insatisfeito em sala de aula. Acho que hoje o que pega é o excesso de atividades. Mas o que eu sinto aqui, tirando algumas questões pontuais, um armário que não funciona, coisinhas, e não é porque eu estou falando com você, é que aqui é um ambiente mais humanizado. Aqui nós somos bem tratados. Numa instituição grande os professores são tratados como números, não existe diálogo.	O excesso de trabalho é apontado como um dos pontos de angústia. Percebe que numa instituição grande os professores são tratados como números e que nestas não existe diálogo.
(S8)-A minha maior dificuldade é no final do período, o momento de fechamento de nota, onde eu fico no dilema daquele aluno que não conseguiu. Aprovação 100% para mim seria um prêmio! (S8)-Hoje eu vejo a docência com outros olhos. Eu acho que a docência não é fácil, é difícil. A docência a gente constrói ao longo do tempo e não existe uma fórmula. A gente até aprende na didática os mecanismos, as variáveis, mas entrar em sala de aula não é fácil e você aprende isso com o tempo. Hoje eu me sinto muito mais tranquila de entrar em sala de aula e dar a minha aula. Essa maturidade leva tempo! A gente começa transmitindo, hoje a gente ajuda na construção do conhecimento. Então quando um aluno que está mais à frente no curso diz que se lembrou de mim, das minhas aulas, aí eu ganho o dia.	Aponta o final do período, ocasião em que as notas são fechadas e percebe que há alunos que não conseguiram, como angustiante. Refere que a docência “é difícil”, que é construída ao longo do tempo, que a maturidade leva tempo. Inicialmente o professor transmite o conhecimento, com a experiência ajuda na sua “construção”.
(S9)-Perder o controle da sala de aula. (...) Às vezes eu tenho que me policiar porque pela minha própria formação eu acabo sendo muito rígido. Volta e meia os alunos brincam comigo e dizem que tem o xxx bom e o xxx ruim. Porque quando começa o semestre eu sou mais flexível e depois eu sinto que começo a puxar demais. Até para a	A angústia está relacionada ao medo de perder o controle sobre a turma e também aos aspectos disciplinares.

minha própria confiança. Eu tenho medo de liberar demais e acabar perdendo a força perante a turma. A questão do conhecimento, ou a falta de conhecimento - porque a gente não sabe tudo - eu mostro o que eu sei e digo que vou procurar. Então disso eu não tenho medo. Quando eu tenho tempo para refletir sobre o assunto eu sei a melhor maneira de fazer, preparo, discuto com os colegas. O problema é quando eu sou interrogado na hora. (S9)-Meu problema é mais psicológico. Por exemplo: a turma começa a conversar, o que é que eu faço?. Eu paro, continuo, dou uma bronca, coloco para fora? Essa postura do dia a dia é que eu tenho mais dificuldades.	
(S10)-Você pode perceber, pelo meu relato, que eu sou uma entusiasta da educação. Eu tenho uma angústia muito grande quando eu recebo uma avaliação negativa do aluno, quando eu constato que o aluno não construiu o conhecimento . Eu me fecho e penso: onde eu posso melhorar? (...) É muito comum eu solicitar que o aluno refaça a prova, como um exercício, para que aquele conhecimento seja resgatado.	A angústia está relacionada ao mau desempenho do aluno, quando constata que o aluno não construiu o conhecimento.
(S11)-E para ser um professor assim é preciso dedicar tempo à docência. Falta tempo, muitas vezes ele precisa ter mais de um emprego para garantir a sua sobrevivência. Isto faz com que ele fique de uma instituição para outra. Ele dá sua aula e vai embora. Não existe aquele comprometimento de permanecer na instituição, fazer o acompanhamento do aluno, horas de orientação, desenvolver um projeto. Porque esse cenário econômico está forçando o professor a ser o autêntico horista. Ele vem, cumpre e vai embora. Mesmo o professor efetivo. E para dar uma aula desse jeito, você tem que ter tempo para preparar a aula. É trabalhoso trabalhar assim.	A angústia está relacionada à falta de tempo para se dedicar ao trabalho. À necessidade de ter diversos empregos, trabalhar como horista.

Quadro 6: Sobre as angústias relacionadas à profissão

CATEGORIA HERMENÊUTICA 6 SOBRE A EDUCAÇÃO CONTINUADA	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUITA HERMENÊUTICA
(S1)-Eu participava de muitos cursos ligados a minha atividade anterior. A coordenadora de lá tinha muita preocupação em proporcionar cursos que nos ensinavam como dar aulas, ser professor. Aqui eu também participo das palestras de educação continuada. No ano passado gostei muitos das aulas que trabalharam aspectos tecnológicos, como aqueles que ensinaram a montar uma aula em power-point e outros. Em congressos eu não	A educação continuada tem sido realizada no interior das instituições em que trabalha como docente. Não tem tido a oportunidade de participar de congressos devido aos custos, mas quando participava eram ligados à formação específica.

tenho ido muito, porque não consigo arcar com os custos. O último que eu fui foi em 2005 e era ligado à área de obstetrícia. (PE)-E nestes cursos de educação continuada, a que tipo de assuntos você gostaria de ter acesso? (S1)-Acho que um pouco mais de recursos tecnológicos e de como dar aula. (PE)-E você tem escrito artigos, realizado alguma pesquisa? (S1)-Na verdade não. Eu precisaria fazer isso, mas eu não sou muito boa para escrever. Tenho um pouco de medo.	Assuntos aos quais gostaria de ter acesso na EC: recursos tecnológicos e em como dar aula. Não tem escrito artigos, nem realizado pesquisas. Relata um pouco de medo de escrever.
(S2)-Eu acho que duas coisas são fundamentais. Primeiro a parte de avaliação. Eu acho que a gente ainda esta engatinhando (...) a gente não sabe se está avaliando bem, às vezes a gente chega à conclusão que está avaliando só uma pequena percentagem da capacidade do aluno. E outra coisa que a gente tem se deparado muito é com algumas diferenças em sala de aula, quanto à sexualidade dos alunos, por exemplo. E a gente vê que eles encaram isso abertamente e nos relatam as preferências sexuais deles ... E você não sabe muito bem o que fazer. Você não pode se mostrar chocada, porque se eles estão nos contando, eles estão demonstrando uma certa confiança em você. E se você se mostrar chocada...	Assuntos na EC: avaliação, escolhas sexuais dos alunos: Como lidar com o fato dos alunos expressarem suas preferências de forma tão aberta?
(S3)-A medida do possível e possível inclui vários fatores: custo... (P1)-Com certeza, hoje em dia tudo envolve gastos. (S3)-Também na área de ginecologia e obstetrícia pouco se oferece por perto e o que tem de distante envolve custos. A outra questão é a disponibilidade de tempo. (P1)-E quando você participa, são atividades voltadas a obstetrícia ou à educação? Alguma coisa ligada à educação? (S3)-A gente peca. Geralmente eu busco alguma coisa ligada a obstetrícia. (P1)-Ligada a área específica... (S3)-Aliás, o meu currículo tem pouca coisa relacionada à educação. (P1)-E nas suas leituras, você leu recentemente alguma coisa ligada à educação, ensino, aprendizagem, didática? (S3)-Recentemente, bem, ensino? Não? (P1)-As suas leituras são mais ligadas à área de obstetrícia. (S3)-E atualmente eu tenho feito muitas leituras relacionadas às orientações de monografia. Por que eu tenho assumido áreas que não são do meu domínio. (P1)-E isso exige leitura focada no assunto que o aluno escolheu? (S3)-Exato. Então a minha atenção esta voltada a este tipo de leitura e, lógico, a ginecologia para mim é leitura de cabeceira. (P1)-E você tem escrito, feito artigos, publicado? (S3)-Eu atualmente estou organizando todos os trabalhos de conclusão de curso para publicá-los. Eu pretendo fazer parcerias com outros docentes e com os alunos. Eu julgo que os trabalhos foram de tanta qualidade que são merecedores de publicação.	A educação continuada, no que diz respeito à participação em cursos e congressos, está totalmente ligada à área específica, não está relacionada à educação. Com relação às leituras, estas também estão voltadas à área específica e à necessidade de apoiar o processo de orientação de monografias e trabalhos de conclusão de curso de alunos. Na educação continuada na própria faculdade considera importantes estudadas as ferramentas ligadas aos recursos tecnológicos. Como lidar com programas como excel, power point, além de métodos e técnicas pedagógicas em geral.

(S3)-Eu acho que um tema interessante para a educação continuada diz respeito às ferramentas, recursos tecnológicos. Como lidar com programas como Excel, Power Point, até porque felizmente porque nós temos acesso a eles aqui. Outras temas??? Acho que métodos e técnicas pedagógicas de um modo geral.	
(S4)-Olha, às vezes eu fico pensando que falta a gente desenvolver um pouco este lado da didática propriamente dita. Porque tem muito profissional, e eu às vezes também me pego fazendo isso, que quando vai para a sala de aula dá a impressão de que ele está fazendo uma palestra. (P1)-Impressão de que ele não vai como professor, mas como enfermeiro, como profissional? (S4)-Isso. E aí as coisas se confundem. Com o tempo a gente vai desenvolvendo outras formas, mas a gente vai como se fosse uma enfermeira-educadora, para fazer uma orientação. Então falta a didática. A gente tem que buscar isso. (P1)-Interessante você colocar isso, porque outra professora entrevista deu o mesmo depoimento. Na medida em que você começa a orientar há a exigência de um aprofundamento na temática escolhida pelo aluno e isso toma tempo e energia. E dentro de um programa de educação continuada, que aspectos você considera importantes a serem contemplados? (S4)- (pausa para pensar) (P1)-Que assuntos você sente necessidade? (S4)-Eu acho que o que a gente tem bastante dúvida, a gente sempre discute na sala dos professores, um esta sempre perguntando para o outro é a questão da avaliação. O que é que a gente avalia? Também acho importante trabalhar estas novas metodologias de ensino, laboratório, mais direcionadas ao aluno. Não como uma tutoria, que isto é mais complexo, mas da gente estar com o aluno. Porque nem sempre durante os estágios a gente tem oportunidade de dar tudo aquilo que eles precisam. Então entre ir para o campo e ficar inventando coisas com eles é melhor a gente vir para o laboratório, fazer um estudo de caso e dessa forma o aluno tem condições de vivenciar algo um pouquinho mais próximo da prática.	Necessidade de desenvolver a didática, pois considera que ministra as aulas como se estivesse dando uma palestra. Assuntos na EC: didática e avaliação do ensino. Também acho importante trabalhar estas novas metodologias de ensino, laboratório, mais direcionadas ao aluno.
(S5)-Eu participo das coisas que a própria faculdade promove e eu tenho procurado mais livros do que cursos...e também através dos congressos de Educação Farmacêutica. Eu vejo que lá eles têm dado esse respaldo. Eles têm a preocupação com a formação docente, como é que está o preparo do professor para outras metodologias em sala de aula? Eles não vêm possibilidades de evolução sem propor uma metodologia diferente da aula expositiva. (PE)-Então já há uma preocupação com a formação docente dentro da categoria profissional? (S5)-Já tem. É muito interessante que toda a vez que eles fazem alguma reunião com os coordenadores é um assunto que eles abordam. Dentro do Conselho tem um grupo que é a Comissão de Ensino. Eu faço parte da Comissão Estadual. No Conselho Federal tem duas professoras que são farmacêuticas e são pedagogas e elas batem muito nisso... E eu comecei a descobrir isso quando fiz o projeto	Participa do programa de EC da própria faculdade e também dos congressos de educação realizados por sua categoria profissional, que têm dado ênfase à formação docente como forma de propiciar uma evolução da própria profissão. Na EC da faculdade gostaria que fosse abordada a questão da avaliação. Considera que os professores vivem um processo de mudança nas metodologias de ensino/aprendizagem, mas que continuam presos ao modelo de prova tradicional.

do curso aqui da faculdade. Eu comecei a ver que o Conselho tinha essa parte(...) Hoje eu me sinto 50% na pesquisa e 50% na docência. Não consigo ficar sem uma coisa nem sem a outra. (PE)-E dentro do Programa de Educação Continuada aqui da Faculdade, que aspectos você gostaria que fossem abordados? (S5)-Eu gostei muito da prática que nós fizemos falando de avaliação. Acho que é uma coisa muito importante, porque eu também não acredito que prova avalie o aluno. Acho que a gente vive um momento de mudança, mas que a gente está agarrada... a gente permanece naquela prova tradicional. A gente tenta outras formas de avaliação, mas a gente permanece ainda...	
(S6)-Primeiro, para você ser professor você tem que ter apetite para ler, tem que buscar coisas novas. Porque o mundo está em constante transformação e se você não está de acordo com esta transformação você perde o <i>link</i> com o seu público alvo que, querendo ou não, vai ser cada vez mais jovem em relação a você. Eles trazem novas técnicas, novos subsídios, novas formas de aprendizado e você tem que acompanhar. Não é a questão do conhecimento técnico, é a ferramenta que você tem que utilizar para transferir o seu conhecimento para eles. Se você não tiver isso você pode ser um pós-doutor em Harvard, que você não vai conseguir. Então eu sempre busco uma forma de saber me comunicar com os alunos, com as pessoas, eu acho que essa é a grande chave. (S6)-Toda a faculdade que preza pela qualidade tem que ter um processo contínuo de formação para os professores. Contínuo. (PE)-E o que você acharia importante neste processo? (S6)-Ter uma ouvidoria, mas não a ouvidoria através do coordenador. Ter um canal onde os professores pudessem não somente se expressar suas necessidades com relação à transmissão do conhecimentos, a novas ferramentas de aprendizagem, mas também onde o professor pudesse transferir para a universidade seus anseios. Porque, de repente, a faculdade pode instituir um mecanismo de aprendizado que ela, de forma unilateral, vai achar que é essencial. De repente vai atingir apenas um dos anseios, uma das propostas do grupo de professores. Então se houver uma ouvidoria mais próxima talvez o processo se torne mais dinâmico e produtivo.	A leitura é considerada como essencial no processo de formação docente. Consciência de que o professor não precisa apenas de conhecimentos técnicos, mas de “ferramentas” para transferir conhecimentos. Considera a EC fundamental em qualquer faculdade que preze a qualidade. Importância da instituição ter um processo de ouvidoria no qual os professores possam expressar suas necessidades de formação.
(S7)-Algumas leituras sim. Eu fiz um curso de EAD relacionado a todo este processo, mas era relacionado à tutoria. Mas assim, congressos? de educação? (S7)-Sim. Aí eu tenho tentando me atualizar e estou tentando entrar num grupo de pesquisa da sociologia da saúde. Porque aí, professora, eu estou me especializando em sociologia da saúde. Daí eu já estou deixando aquele universo amplo da sociologia, que é muito amplo e é lógico necessário, mas a idéia é me aprofundar na sociologia da saúde. Adoro antropologia, mas não dá para fazer as duas coisas. Na antropologia eu sou autodidata, estou sempre	A EC é realizada através de leituras e de cursos de formação. Fez um curso específico de formação de tutores para educação à distância. Atualmente está buscando ingressar num grupo de estudos ligados à sociologia da saúde, visando a docência na área.

lendo e procurando materiais novos.	
(S8)-Eu tenho participado da educação continuada aqui e na outra faculdade onde eu dou aula. (PE)-Que aspectos você vê como importantes num programa de Ed continuada. (S8)-Eu acho que a gente tem que estar sempre se atualizando. Em vários aspectos. O aspecto didático nem se discute. As coisas estão acontecendo de maneira muito rápida e houve uma evolução muito grande na didática, na maneira de dar aula, do passar do quadro de giz até o multimídia. Então não tem como não acompanhar isso. Porque o nosso aluno hoje é muito diferente do aluno de trinta anos atrás.	Participa da EC da própria faculdade e também do processo de educação continuada realizado em outra faculdade na qual ministra aulas. Considera importante a constante atualização no aspecto didático.
(S9)-A interrelação entre professor. Não é tanto a questão da didática, está é interessante e também tem que ter um momento para isso. Mas principalmente trabalhar a questão da auto- confiança, da interrelação. Porque cada vez mais a gente percebe que os alunos estão vindo com uma bagagem de vida diferente. Eles chegam na sala e desafiam o professor, se eles não estão interessados na matéria eles viram para o lado e conversam, se eles vão mal na prova eles começam a chorar. Você quer ajudar o aluno, mas ao mesmo tempo você se questiona se não está dando essa nota de graça. Você quer ajudar, mas de graça também não.	Importância de trabalhar a questão da relação professor-aluno e desenvolver a confiança do professor.
(S10)-Eu acho que como docentes nós estamos aprendendo sempre. Em sala de aula, na conversa com os colegas, com a coordenação, com a direção. (PE)-Você tem participado de algum congresso, cursos ou leituras voltadas à educação, ou mais à sua área de formação? (S10)-Como docente tenho buscado. Inclusive vou participar na próxima semana da EC aqui da instituição. Sempre na perspectiva de que sempre há algo novo a aprender. (PE)-Que aspectos você acharia importantes na EC? (S10)-Repensarmos as metodologia utilizadas em sala de aula e em laboratório. Também buscar novas técnicas de aprendizagem, porque isso repercute em sala de aula.	A formação se dá através das conversas, da troca realizada com colegas, coordenador, direção. Também participa do processo de EC da própria faculdade. Considera importante repensar as metodologias utilizadas em sala-de-aula e em laboratório, além de novas técnicas de aprendizagem.
(S11)-Eu acho que a educação continuada tem que primeiro contextualizar a prática educativa. Como é que é a docência, a prática docente. Contextualizar com o professor para que ele possa perceber o desenvolvimento: como era e como estamos hoje. Correntes diferenciadas, novas abordagens, teorias da educação, algumas estão superadas, as novas que estão surgindo. Autores, o que eles estão pesquisando... Acho que contextualizar a questão da educação. Têm docentes que estão na docência há anos e nunca ouviram falar em Paulo Freire, Morin, Bordenave. (PE)-Professores que nunca tiveram oportunidade de refletir sobre...	Considera que a EC deve contextualizar a prática educativa, possibilitando ao professor perceber as mudanças na área, conhecer as correntes, abordagens e teorias da educação. Pensa em buscar um pós doc ligado à área da docência. Busca atualizar-se através de diversas atividades: publicações, revisões de artigos científicos, internet; responsável pelo programa

(S11)-a própria prática docente. Às vezes são profissionais muito bem sucedidos e que passam a ser docentes, mas não foram preparados para a prática docente. A prática docente é uma coisa fantástica! Porque ela não se dá apenas com o saber técnico-profissional. O preparo profissional é importantíssimo, lhe dá segurança e aquele domínio do conteúdo. Mas se você não tem aqueles conceitos básicos da prática docente, preparo para fazer uma aula diferente, uma metodologia diferente... isso é a educação continuada que faz. Você teria que partir dessa contextualização, fazer uma abordagem das práticas pedagógicas, metodologias de ensino, de repente até alguns exercícios de prática docente. Eu acho que a prática docente é uma coisa muito interessante e a educação continuada poderia trazer tópicos que compõem a prática docente, por exemplo: como preparar a aula, como fazer o planejamento da aula, como utilizar aquela metodologia para aquele conteúdo, como distribuir o tempo da aula, como avaliar a aula. Tem docente que faz tudo brilhantemente, mas chega na avaliação e não consegue fazer prova. Os professores não aprenderam formas diferenciadas de fazer avaliação. Porque ainda existe um controle de mensuração numérica e a mentalidade quantitativa. Tanto de frequência, quanto de nota. (PE)-E essa falta, teria como foco mais a docência ou a enfermagem? (S11)-A docência. (...) Entrar num pós doutorado te faz buscar os avanços, abrir o leque. O esforço sozinha é maior, porque eu tenho que buscar os avanços, o aprimoramento, buscar artigos. Eu tenho contato com a academia porque sou revisora de artigos. Eu me obrigo a fazer a leitura de muitos artigos e isso me faz ter uma forma de atualização. E como eu estou na graduação e pos graduação o nível de exigência é cada vez maior. Eu procuro fazer uma atualização própria, pessoal. Eu lei muito, busco na internet, procuro fazer cursos e congressos e é sempre voltado para a docência. A docência não tem como existir sem a parte teórica e a parte prática. É uma práxis. Então se eu quero que a prática tenha uma modificação, uma transformação nos nossos alunos, eu vou ensiná-los a modificar aquela prática. Mas se eu não conhecer a prática, como é que eu vou ensiná-los?	de EC da faculdade. Como coordenadora reflete que muitas vezes os professores são profissionais muito bem sucedidos, mas sem o devido preparo para a prática docente e cabe à educação continuada proporcionar este preparo. Dentre os aspectos a serem trabalhados no programa de EC ressalta: como preparar a aula, como fazer o planejamento da aula, como utilizar aquela metodologia para aquele conteúdo, como distribuir o tempo da aula, como avaliar a aula. Pessoalmente gostaria de fazer um pós-doutorado ligado à área da docência.
(S12)-Para mim, o mais importante, seria a questão das interações, do relacionamento professor-aluno. Porque o aluno de hoje em dia é muito diferente do aluno da minha época. Eles não têm mais respeito, nem entre eles, nem com o professor. Então, muitas vezes a gente fica sem saber como agir. Eu sou uma professora nova, então muitas vezes eu acho que eles pensam que eu estou ali como eles, igual a eles e não como uma professora.	Considera como o aspecto mais importante num programa de EC a questão do relacionamento com o aluno.

Quadro 7- Sobre a educação continuada

CATEGORIA HERMENÊUTICA 7 SOBRE AS MUDANÇAS NA GRADUAÇÃO	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S1)-Na minha época era diferente. Os alunos tinham mais responsabilidade e mais compromisso. Agora não basta ensinar conteúdos. Eu vejo a educação atual como um tripé. A gente precisa ensinar a conhecer, a fazer as técnicas e a ser. Principalmente a ser. Porque isto está deficitário nas próprias famílias. E eu acho que no futuro, quando estiverem trabalhando isto é muito importante. Uma instituição pode até aceitar um profissional que não saiba alguma coisa, ela pode dar uma formação continuada, cursos, mas ela não vai aceitar um profissional que não seja honesto, responsável. Por isso eu acho que o mais importante hoje é o ensinar a ser. E isto eu aprendi com muitos professores.	Relata que na época em que faz graduação era diferente: os alunos tinham mais responsabilidade e compromisso. A educação atual é vista como um tripé, abarcando as funções de ensinar a conhecer, ensinar as técnicas e, principalmente, ensinar a ser, que está deficitário nas próprias famílias.
(S2)-Muitas, muitas diferenças. Primeiro o contato com os professores, é muito diferente. (PE)-Como era antes? (S2)-Alguns professores eram inacessíveis. Você não os encontrava fora do horário da aula, você não tinha liberdade. Se você não entendesse determinado conteúdo, ou quisesse falar mais sobre alguma coisa ou pedir alguma orientação profissional, você não tinha acesso a esses professores. Hoje em dia é o contrário, mais próximo. Bem próximo mesmo, eles têm essa liberdade.	Refere que há muitas diferenças. Hoje em dia os alunos tem maior proximidade e liberdade frente aos professores.
(S3)-Ah, meu Deus. Nossos mestres eram que nem os nossos pais, eles só olhavam, era só franzir um pouquinho a testa e o recado estava dado. Hoje, meu Deus, tem até recursos didáticos... Já ouviu falar daquele negócio chamado maritaca? (P1)- Sim. (S3)-Eu tive que adquirir uma. Eu fico pensando que a gente tem que utilizar um horror daqueles para obter o silêncio em sala de aula. Alunos que levantam e saem da sala antes da gente terminar o conteúdo, atendem celular. Já presenciei outras barbaridades como aluno entrar de bicicleta em sala de aula, skate... (P1)-O que você acha que aconteceu para essas mudanças negativas acontecerem? (S3)-Eu acho que um pouco é um certo descontrole da própria instituição. Em dar esta razão para o aluno, em permitir que o aluno... em não colocar limites. Porque atualmente, para o professor, impor a disciplina é uma faca de dois gumes. Às vezes a instituição fica do lado do aluno. (P1)-Você acha que o professor está desimpoderado? (S3)-Exatamente, porque ele precisa do apoio da instituição. Então o professor muitas vezes se sente inseguro. Que modelo é esse, qual é o modelo? O que eu devo fazer?	O aluno perdeu o respeito pelo professor. Perdeu-se, “de forma brutal”, os limites entre aluno e professor. Atualmente o professor precisa usar de recursos “didáticos” para obter silêncio em sala de aula. Refere que a instituição fica, muitas vezes, do lado do aluno, desimpoderando o professor.

(S3)-Com os meus dezessete anos de docência dá para fazer uma retrospectiva. Eu acho que a educação tem se aproximado mais. O processo professor-aluno tem se aproximado mais. Entretanto essa aproximação dá margem a extrapolar limites. Se tínhamos antigamente uma educação onde o professor era respeitado, era visto como mestre, como educador, hoje se vê barbaridades como homicídio de professor, assassinato, suicídio... uma verdadeira tragédia, porque ao longo desses anos se perdeu o respeito, se perdeu de forma brutal os limites entre aluno e professor.	
(S4)-Quando eu fiz a graduação as coisas eram diferentes, os professores eram...Na mesma medida em que a gente procura ser mais humano, ter mais interrelação, estar mais junto com o aluno, ser mais amigo dele... Porque antigamente você falar com o professor era uma coisa terrível. (P1)-Uma distância maior? (S4)-Uma distância muito grande. Então eu acho que a gente perdeu um pouco esta coisa da disciplina. Eu lembro, por exemplo, uma vez que eu fui para o estágio e quando desci do ônibus passou um carro e lavou a minha calça. A professora não me deixou ficar no estágio por causa da calça suja. Claro, a gente pensa que foi uma crueldade, mas hoje a gente vê o aluno indo para o estágio sem botão, tudo torto, ele tira da mochila e veste. (P1)-Não há um cuidado? (S4)-Exatamente. Eu acho que a gente deixou..a gente tenta resgatar, mas o aluno deixou. (P1)-O aluno chega diferente do que a gente chegava como aluno? (S4)-Exatamente. Eles chegam atrasados e têm um milhão de desculpas, não vêm para a prova. Para nós faltar uma prova era uma coisa do outro mundo, só quando tinha uma calamidade. Agora eles não vêm, esquecem, dizem que a professora não avisou. (P1)-Por que será que isso acontece? (S4)-Eu não sei. Às vezes eu fico pensando se é culpa nossa. É como acontece com os pais e filhos. Às vezes você erra no sentido não querer ser tão ríspido, não cobrar tanto, mas aí acaba afrouxando demais.	As coisas eram diferentes, havia uma distância muito grande entre professor e aluno. A professora faz uma reflexão demonstrando que se por um lado havia maior distância, por outro havia maior respeito e comprometimento por parte do aluno. A professora compara as mudanças na relação professor-aluno com as mudanças na relação entre pais e filhos.
(S5)-Eu sinto bastante diferença. Porque a gente não era questionador, a gente aceitava a informação como ela vinha e ela verdade absoluta e ponto final. E eu já sei que hoje não é assim, que a gente tem que mostrar as contradições. A gente tem que mostrar que a gente (o professor) não detém a verdade absoluta, que a ciência da saúde é diferente da ciência exata. Na genética então, eu coloco: -Gente, até agora é assim, mas pode ser que para a frente vá ser diferente. Eu explico para os alunos que se eu fosse dar determinada aula há um ano atrás seria diferente (...)	Sente que há bastante diferença. O aluno de antigamente não era questionador e a informação recebida era tida como verdade absoluta. Atualmente o professor tem que mostrar que não detém esta verdade absoluta, que na área da saúde, diferente da ciência exata, o conhecimento está em constante transformação.
(S7)-Eu não sou saudosista. Meus irmãos são do tempo da palmatória. Eu sou do tempo do quarto escuro! Eu acho que o processo educativo está melhorando sim. O regime	Refere que o processo educativo está melhorando.

militar tornou o processo educativo extremamente complexo, o que gerou, na linha dos movimentos sociais, uma conscientização. Exatamente na tensão você vai ver a contradição, numa linha dialética. Mas eu vejo que educação tende a melhorar. (PE)-É como a educação pode ou não contribuir para a situação do planeta? (S7)-A educação tem um papel fundamental. O discurso que vê o ser humano no centro, destrói o discurso de preservar o ambiente pelo meio ambiente. Mas eu acho que preservar o ambiente para o ser humano. Eu acho que não dá para por tudo no mesmo patamar (pedra, ser humanos), a minha visão é antropocêntrica. Porque quem pensa é o ser humano. (...) Quem tem que mudar é o próprio ser humano que tem uma visão sobre o mundo e sobre as coisas.	
(S8)-Era mais decoreba um pouquinho, mas eu sempre procurei entender as explicações, formar imagens das coisas. Então eu sou assim. (...) Quando eu dou a aula prática eu peço para eles fecharem os olhos e tentarem construir a imagem daquilo que eu estou falando. (S8)-O aluno de tempos atrás não tinha os recursos que ele tem hoje. Ele tinha como recurso, às vezes, quando ele se dirigia à biblioteca, um livro didático. E era aquela a única verdade. O aluno de hoje discute. Você fala alguma coisa, ele corre à internet, ele vai além do que você falou, ele traz indagações e chamamentos que vão além do assunto específico, com uma abrangência muito grande. A gente como aluno não questionava tanto e hoje eles questionam em todos os sentidos.	A educação de antigamente era mais calcada no ato de decorar os conteúdos. Os alunos aceitavam o que o professor falava sem discutir, como verdade absoluta. Atualmente o aluno discute, questiona, traz informações, através, da internet, que vão além do assunto específico, com uma abrangência muito grande.
(S9)-Eu peguei várias turmas na faculdade. Entrei em 99, mas participei de turmas até 2004, 2005. Quando eu entrei o aluno assistia à aula, malmente fazia uma pergunta e quem não quisesse assistir a aula ou se sentava lá atrás ou nem ia para a aula. Tinha muito aquela coisa de assine a chamada para mim. Agora você vai dar aula e tem que pedir pelo amor de Deus para que fiquem quietos. Porque eles falam, falam, falam demais. É como se o professor tivesse desaparecido. Porque você não tem mais a autoridade de professor. Eu vivi o modelo do colégio militar, então a questão da autoridade era uma coisa máxima para mim. Eu não consigo admitir essa coisa do aluno levantar e se pôr contra o professor. Daí fica difícil, porque ao mesmo tempo em que sei que ele não pode fazer isso, eu também sei que o aluno também tem direitos. Então é essa balança que eu não consigo resolver muito bem.	Refere que o professor atual perdeu a autoridade, “é como se tivesse desaparecido”. Dificuldade de encontrar o equilíbrio entre os direitos dos alunos e o papel do professor.
(S10)-O aluno de hoje com certeza é diferente. O aluno de hoje é um aluno interativo, está sempre conectado, está interagindo com os colegas de outras instituições, através de blogs, sites de relacionamento. E os alunos trazem isso para o professor. O Aluno tem uma rede de relacionamentos muito maior do que eu tinha. E a aula do professor tem que ser diferente. Porque se o professor ficar somente nos slides, na aula expositiva-dialogada, o	O aluno atual é diferente, é interativo, conectado e já traz informações sobre os assuntos. A aula precisa contemplar estes aspectos e trabalhar a interdisciplinaridade, as conexões e integrações com as demais disciplinas.

professor perde muito. Porque o aluno já tem conhecimento sobre o assunto e já vem com informações sobre aquele assunto. Por isso eu reitero que a metodologia problematizadora possibilita buscar o que o aluno já sabe para depois teorizar. (PE)-O aluno tem mais informação, mais conhecimento? (S10)-Ele tem mais informação. Conhecimento eu acho que não. E vem toda esta carga de informação para que o professor decodifique. Então o professor tem que estar muito bem informado, trabalhar a interdisciplinaridade. Porque os alunos buscam as conexões, as integrações com outras disciplinas. Então é necessário o contato com os demais colegas e o estudo constante.	
(S11)-As minhas professoras eram mais inflexíveis, formais, tradicionais, rígidas. (PE)-Tradicionais? (S11)-Tradicional é assim. Nós tínhamos um ensino muito focado no modelo médico, tanto que eu tinha muitos professores médicos. Um modelo biomédico tradicional, o meu ensino era biologicista. Hoje o ensino é completamente diferente. Nós aliamos a parte biológica à questão humanista. Então esta questão da sensibilidade, do ser humano, não era muito desenvolvida. Os meus professores não passavam isso. Eu tinha professoras que dizia: você não pode chorar perto do paciente, não chegue muito perto, não fique tocando no paciente. Hoje eu digo para os alunos: vocês tem que chegar. Hoje é proximidade, o diálogo, o estar presente, o estar com o outro. Essa presença no cuidado é fundamental. Então hoje a gente rompe com a técnica. Não quero só a técnica. Você tem que eu aliar a técnica com a sensibilidade, aí eu cuido. Quando eu aprendi, eles pegavam os compêndios de medicina e seguiam à risca o índice, você aprendia a patologia, sinais e sintomas e tratamento. No final da aula, nos últimos minutos, ela dizia: cuidados de enfermagem para isso. Eu só sabia ver a patologia, não tinha aquela coisa de ver quem estava atrás da patologia. Isto eu fui aprender mais no meu doutorado. A minha professora era da linha do cuidado humano. E aí eu fui descobrir que nós estávamos com pelo menos 10, 15 anos de atraso, porque as americanas já desenvolviam esses conceitos há muito tempo. Então o meu ensino é diferente do que o que eu tive. (PE)-E o aluno de agora, como é que ele é? (S11)-O aluno de agora é diferente. Nós éramos muito disciplinados, a gente cumpria prazos. Se o estágio era das 7 as 12 a gente ficava até um pouco mais. A gente tinha supervisoras muito mais rígidas. A questão de uniforme, postura, respeito com os demais era muito mais rigorosa. Hoje o jovem não tem uma hierarquia de respeito. Começa já na família. Ele não chama o pai de senhor e senhora. Então como é que ele vai chamar o professor de senhor e senhora? Não que isso seja uma coisa imprescindível, mas você tem que ter uma hierarquia. (PE)-Não a nomenclatura, mas a relação de respeito? (S11)-A relação de respeito. O jovem precisa um pouco deste limite, senão viramos todos coleguinhas, estamos todos como parte do mesmo grupo. (PE)-Então há uma diferenciação.	As professoras de antigamente eram mais rígidas, inflexíveis. O ensino tradicional era biologicista. Atualmente procura-se aliar a parte biológica à questão humanista, incorporando a sensibilidade, o diálogo, na linha do cuidado humano que extrapola a técnica. O aluno atual é diferente. O aluno de antigamente cumpria prazos, era disciplinado e respeitava uma hierarquia. O aluno é diferente e exige um professor diferente. Denota a complexidade da situação de uma enfermagem que reconhece a questão da humanização do cuidado como fundamental, frente a um aluno que não está “muito ligado no sentimento” e que continua querendo fazer “só a técnica”.

(S11)-Há uma diferenciação entre ser jovem e também com relação aos conteúdos. Eles chegam menos preparados para fazer o curso superior. Quando nós chegávamos do científico, parecia que nós vínhamos muito mais preparados. Éramos muito mais de escrever, de fazer leituras. Hoje com o computador, a tecnologia, acaba fazendo com que ele não pense muito mais. É diferente a forma dele refletir, escrever, compreender. Agora se você imaginar um avanço de 20, 30 anos na educação, nós não tínhamos a tecnologia, nos éramos mais técnicos. O fazer a técnica mesmo. Não éramos muito sensíveis, não tinha muito esta questão do cuidado humano e tal. Hoje não dá mais para imaginar só tecnicamente, tem que cuidar humanamente. Em compensação a gente tem um jovem que não está muito ligado com o sentimento, ele continua querendo fazer só a prática. Então nos temos que fazer com que ele retome os conceitos humanos aqui, porque ele não pode estar voltado só para a técnica. E retomar isto tem a ver com os conceitos que ele trouxe de casa. Tem aluno que não aguenta isso, não dá conta e ele vai em busca de um curso técnico, uma engenharia. O aluno de hoje é diferente, exige um professor diferente daquele de trinta anos atrás.	
(S12)-O aluno de hoje é muito diferente. Eles não têm mais respeito nem por eles mesmos, nem pelo professor.	Refere que o aluno de hoje é muito diferente, que não tem mais respeito nem por si mesmo, nem pelo professor.

Quadro 8- Sobre as mudanças na graduação

CATEGORIA HERMENÊUTICA 8 SOBRE O PLANEJAMENTO DO ENSINO	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S1)-Agora você tocou num aspecto muito importante. Outro dia mesmo eu estava falando na sala de professores que nos precisariamos ter momentos para conhecer os planos de ensino dos outros professores. Não só os planos, mas as explicações de alguns conteúdos dos próprios professores. Porque é muito mais fácil de ensinar se eu conheço os conteúdos das demais matérias e a gente não se lembra de tudo o que aprendeu na faculdade. Então talvez através do NEPEE (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Enfermagem) a gente poderia fazer aulas entre os próprios professores para que pudéssemos integrar os conhecimentos de todas as disciplinas. Porque com relação aos alunos a gente incentiva e cobra esta integração, inclusive através da disciplina Momento Integrador. Mas será que nós fazemos esta integração? Como ensinar de um jeito se nós não fomos ensinados	O planejamento do ensino deveria ser compartilhado entre os professores; Sente a necessidade dos professores conhecerem as disciplinas dos demais para que possam promover a articulação dos conhecimentos. Possui a percepção de que integração entre as disciplinas é incentivada e cobrada entre os alunos, através da Disciplina Momento Integrador.

assim, não é mesmo?	
(S2)-Eu converso muito com os meus colegas porque como eu sou química eu preciso voltar as minhas aulas, focar, para a área da saúde. Então eu converso muito com os meus colegas sobre o que seria importante focar. Neste plano de ensino que a gente tem, dentro da ementa, o que é mais importante a gente focar, de que forma é mais importante... (PE)-E tem diferenças para cada curso... (S2)-Tem. A química geral do primeiro período é bem semelhante, mas quando avança tem uma certa diferença. Então a gente conversa bastante. Porque no primeiro período que eu dei aula aqui eu tive que reformular bastante coisa. Algumas coisas eu foquei demais e outras de menos. (PE)-E você tem encontrado escuta, disponibilidade dos outros professores? (S2)-Muita. Nossa! Eu sempre falo que das instituições que eu trabalhei é a primeira em que eu vejo o corpo docente trabalhando como corpo mesmo. A gente sente que o que um precisa o outro se disponibiliza imediatamente para ajudar.	Desenvolve o planejamento de ensino a partir de conversas com os demais professores, visando adequar os conteúdos às necessidades de cada curso. Tem a percepção de que o corpo docente trabalha na faculdade realmente como “um corpo”, de forma articulada, uns ajudando aos outros.
(S3)-As minhas aulas já tem uma programação prévia. Elas já foram organizadas desde a primeira turma, mas a cada nova turma, novo ano, são novas experiências, novos acontecimentos, o planejamento vai sendo reformulado. (P1)-A gente acha que está pronto, mas reformula tudo... (S3)-É verdade. Uma coisa que me beneficiou muito foi a minha atuação na pós-graduação. Como na pós a gente tem acesso à ex - alunos e enfermeiros que estão no campo, eu trago como experiência as dificuldades do cotidiano profissional deles para trazer para aqueles que serão os futuros enfermeiros. (P1)-Então você faz uma articulação teórico-prática. (S3)-É. Por que essa dificuldade, essa necessidade emerge do enfermeiro que já está no mercado de trabalho. Então a minha reformulação de conteúdos, de atuação do enfermeiro tem como linha de orientação essa necessidade.	O planejamento parte de uma base que foi organizada desde a primeira vez que ministrou a disciplina, mas a cada ano sofre alterações a partir das experiências prévias. Utiliza a experiência dos alunos da pós-graduação para proporcionar, aos alunos da graduação, conhecimentos apropriados à futura prática profissional e às necessidades do mercado de trabalho.
(S4)-Olha, eu não sei dizer se eu estou certa ou errada, mas eu não consigo seguir. No começo do ano eu organizo tudo, faço um milhão de pastas, mas conforme vai passando cada turma é tão diferente...Tem coisas que não cabem para aquela turma. Então eu não sei se estou errada, mas eu não sigo à risca. (P1)-O plano é uma base que você vai reformulando? (S4)-Ahã. Por exemplo, neste semestre na pediatria foi uma turma bastante avançada, madura, mas nem sempre é assim, nem sempre a gente consegue antes de ir para o estágio terminar tudo. Ou , outro exemplo, as vezes eu uso filmes. (P1)-Ou seja, você vai adaptando o plano de ensino organizado no início do semestre ao ritmo da turma, ao nível do conhecimento. Não é uma camisa de força. (S4)-Isto mesmo.	Faz um planejamento inicial, mas, de acordo com o passar da disciplina e com as características da turma vai realizando alterações. O planejamento é discutido com os demais professores. A disciplina Momento Integrador tem propiciado uma maior discussão entre os professores. A sala dos professores é vista como um espaço privilegiado para as trocas e conversas entre os professores.

(P1)-E o planejamento tem acontecido individualmente ou há um momento de troca com seus pares? (S4)-Nós conversamos bastante. Com a disciplina Momento Integrador, a gente tem discutido muito. E uma coisa bem boa é que a gente tem discutido entre os professores dos diversos períodos. Por exemplo, no quinto período na disciplina Saúde da Mulher a professora trabalha com o recém nascido até o nascimento do bebezinho. E quando eu pego os alunos no sexto começo a trabalhar a adaptação à primeira semana. E conversando nós percebemos que nós trabalhávamos a mesma coisa. Então essas conversas têm sido muito importantes e a gente está tentando resgatar algumas questões até para que possamos sugerir à coordenação algumas mudanças no currículo(...) Então a gente fala que a sala dos professores é um espaço bem especial. Porque um vem e fala, outro vem... tem sido muito gostosa a vivência depois que nós mudamos para esta sala. E a gente tem a possibilidade de planejar com o outro. E não só entre os professores da enfermagem, com os professores de biomedicina também. Então a gente tem conversado bastante.	
(S5)-Eu procuro planejar lá no início do semestre, mas às vezes surge algo e eu vou colocando. Por exemplo, tem uma aula deste semestre que é bem difícil (...). Porque são três objetivos para um mesmo metabolismo e eu nunca conseguia fazer que o aluno visualizasse que são três metabolismos. Então nesse semestre eu acabei fazendo diferente. Primeiro eu mostrei quais eram os três objetivos, antes de mostrar o resto(...). Eu coloquei antes os problemas, os objetivos, e daí perguntei:- Como é que a gente poderia resolver isso em um único metabolismo? (PE)-Você inverteu? (S5)-Eu inverteí toda a aula e eles disseram que foi a aula mais fácil! (...) Eu sempre falo para os alunos que quem tem que virar de ponta cabeça para ensinar sou eu. Vocês têm que me dar esse retorno (...)	Parte de um planejamento inicial, elaborado no início do ano, mas com o transcorrer da disciplina vai acrescentando conteúdos ou modificando o plano inicial. Refere que o planejamento precisa ser modificado de forma a garantir a aprendizagem do aluno e não vice-versa. É o professor “quem tem que se virar de ponta cabeça para ensinar”.
(S6)-O professor não pode ser preguiçoso. Não é porque você dá aquela disciplina há cinco anos, que seu plano de aula está pronto. Que você vai mudar apenas o calendário acadêmico. Não pode ser desta forma. Tem disciplinas que tem até uma tendência para isso, que são mais teóricas. Outras disciplinas, que tem uma característica mais técnica e científica, que com a tecnologia têm uma tendência grande a produzir e inovar muda muito. Então o professor tem que estar constantemente se atualizando. Então não tem jeito, é fazer uma ementa, que é uma idéia, e a partir daquela ementa você vai fazer adaptações de acordo com o momento. (PE)-O momento do próprio conhecimento? (S6)-O conhecimento. Cada momento exige você se atualizar, colocar um artigo, um autor, tirar coisas que você acha que não cabem mais. De você construir pelo menos uma vez por ano um novo plano. Se você fizer isso, você vai ter uma segurança. Por que o pior não é fazer é deixar de fazer.	Refere que o plano de ensino precisa ser constantemente atualizado. A ementa é uma idéia inicial que precisa ser adaptada de acordo com o momento e para isso o professor não pode se acomodar. Como coordenador de curso orienta os professores a atualizarem seus planos de ensino. Observa que os professores da área básica têm mais facilidade em aceitar as orientações do que os professores da área clínica.

(PE)-E ir para a sala com insegurança. (S6)-E os alunos percebem, imediatamente. Então eu deixo todas as aulas programadas previamente e antes do início das aulas eu salvo o conteúdo e disponibilizo para os alunos. (PE)-E como coordenador você tem feito este tipo de orientação para os professores? (S6)-Constantemente. Eu noto que os professores mais experientes entendem e absorvem com facilidade as orientações, sem grandes explicações, nem grandes cobranças. Alguns outros professores eu noto que têm uma dificuldade imensa. Os professores das cadeiras mais básicas e mais teóricas absorvem de maneira muito mais rápida. Os professores de formação mais clínica, não importa qual a graduação, têm uma dificuldade abissal. Não é porque eles não queiram, não é por preguiça, não é por má vontade. É porque eles têm vergonha de dizer “eu não consegui”.(...)	
(S10)-Eu me identifiquei muito com metodologia problematizadora, através da licenciatura, e percebi que era a que mais atendia os objetivos para as disciplinas que eu ministro. Nesta perspectiva tanto o planejamento das aulas quanto a avaliação perpassam pela metodologia problematizadora.	O planejamento de ensino é construído a partir da metodologia problematizadora.
(S11)-Eu acho que a docência é interessante porque ela não tem um jeito fixo. A gente vai mudando a cada semestre. Cada vez que planejo um período, mesmo na mesma disciplina, ela vem diferente. E às vezes eu percebo que eu saio de aula e digo: hoje eu dei uma boa aula, ou, hoje não foi tão boa. Porque que eu vejo isso? Eu vejo pela participação do aluno, pelo jeito que eu conduzi aquela aula, pela forma que eu planejei ela. Porque, com certeza, cada vez que eu dou a disciplina tem algo a mais a ser oferecido. Eu estou agregando um conhecimento novo. Então eu procuro planejar fazendo com que eu consiga transmitir aquele conteúdo, mas principalmente que o aluno entenda o conteúdo no contexto da profissão. Tem que contextualizar com a prática. Não é fácil, quando eu dou esta disciplina mais teórica no 1º período o aluno não consegue imaginar isso na prática. Como eu já tenho uma vivência da profissão eu procuro encantar o aluno para a profissão como um todo, mas eles não conseguem enxergar. Às vezes eu faço uma avaliação, de um conteúdo que parecia estar muito claro, e o aluno não vai tão bem. Eu percebo que quanto mais teórico o conteúdo, maior é a dificuldade, por isso eu tenho contextualizado com modelos da prática para ver se eles gravam mais. Fazendo um esquema, uma representação gráfica, usando o mapa conceitual, qualquer outra forma. O planejamento da aula pode ser igual, a ementa é igual, mas o jeito de operacionalizar aquilo muda. Ele muda porque você muda.	O planejamento de ensino vai mudando a cada semestre. Ele vai agregando os novos conhecimentos que o próprio professor adquire. No desenrolar da disciplina procura contextualizar o conhecimento teórico com a prática. Procura, desde os primeiros períodos, “encantar” o aluno com a profissão.
(S12)- Eu tenho, desde que iniciei as disciplinas, um planejamento básico montado. Mas o que eu percebo é que ele varia a cada turma, a cada aula. No começo eu tinha	Parte de um planejamento inicial, mas este sofre alterações, a cada aula e a cada turma.

a expectativa de cumprir exatamente o que estava proposto. Se faltavam 15 minutos, e eu tinha ainda um conteúdo a vencer, eu dava aquela apressadinha para dar conta. Mas com o tempo, eu vi que não é assim. Que não adianta correr para vencer o conteúdo, se o aluno não estiver aprendendo realmente. No semestre passado eu experimentei um jeito diferente de montar o planejamento. Eu montei os tópicos básicos da ementa, e pedi que os alunos me ajudassem a colocar os demais conteúdos, de acordo com seus interesses. E foi muito bom, porque os alunos ficaram motivados, quando eu abordava determinado assunto eu lembrava que tal aluno havia sugerido aquele tópico.	Inicialmente tinha a expectativa de cumprir exatamente o planejamento proposto, mas depois foi percebendo que precisava fazer alterações de acordo com as necessidades dos alunos. Em um determinado semestre experimentou montar o planejamento junto com os alunos. Considera que a experiência proporcionou motivação entre os alunos.
--	---

Quadro 9- Sobre o planejamento do ensino

CATEGORIA HERMENÊUTICA 9 SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S1)-Bem, eu começo explicando o conteúdo, mas eu também procuro saber, através de conversas, o que é que eles já sabem sobre o conteúdo. (PE)-Através de conversas, do diálogo? (S1)-Sim tentando entender o que eles já sabem. Também utilizo muitas figuras, vídeos, filmes. Por exemplo, se estou dando uma aula de parto eu procuro mostrar um filme sobre o assunto. Porque os alunos precisam da prática. Durante um dos cursos que dei eu cheguei a fazer um vídeo sobre parto. Não havia conseguido nenhum material pronto, com alguém que explicasse o passo-a-passo. Então eu mesma resolvi fazer o filme e utilizei em várias aulas. Agora	Procura saber o que é que os alunos já sabem sobre o conteúdo. Utiliza explicações verbais, aliadas a figuras, vídeos, filmes. Tem a percepção de que a aula não pode só ficar no verbal. Chega a construir materiais, por exemplo um filme, para facilitar a aprendizagem. Articula teoria e prática.

já estaria até na hora de refazer... Tem dias que eu dou aula a manhã inteira para a mesma turma e não dá para ficar só no verbal.	
(S2)- Eu uso bastante o data show(...) só que eu vejo que tem muitas partes da matéria que eu tenho que deixar este recurso. Eu digo para os alunos:-Agora é no muque. Porque se eles não fizerem as anotações deles, não verificarem passo a passo como é que está sendo montado determinado raciocínio no quadro, eles não acompanham. (PE)-É uma construção que eles precisam fazer... (S2)-Exatamente, tem coisas que não basta olhar. Eu gosto bastante das figuras, mas tem horas que é com o quadro negro... (PE)-Você trabalha bastante com exercícios? (S2)-Muito. Já no quarto período de biomedicina e no quarto de farmácia que trabalha com a parte ambiental, eu fiz mestrado nessa área, aí dá para deitar e rolar! Dá para usar muitos recursos. Trabalho com artigos, reportagens que passam na televisão, visitas técnicas são muito interessantes, eles gostam muito. (PE)-E aonde vocês vão? (S2)-Neste ano a gente está planejando visita na SANEPAR para ver o tratamento de água, a questão do esgoto. Ano passado eu levei os alunos numa clínica de hemodiálise para eles verem o tratamento da água. Foi muito interessante porque os alunos nunca tinham entrado numa clínica de hemodiálise, eles ficaram chocados com o tempo que a pessoa passa lá, foi muito interessante.	Utiliza bastante o data show e também exercícios no quadro-negro. Trabalha com artigos científicos, reportagens da televisão. Realiza visitas técnica para mostrar a realidade prática dos conteúdos teóricos.
(S3)-Ahh, variadíssimas! Eu procuro distrair quando tem que distrair, brincar quando eu tenho que brincar... Porque eu fico a manhã inteira com os alunos, então eu tenho que diversificar. Se eu não diversificar passa a ser intolerável. Até pelo tom de voz, os recursos tecnológicos, pela metodologia em si. Então eu procuro variar, desde a leitura de um artigo, a uma dinâmica, ao debate entre a própria turma. O momento das aulas expositivas também acontece, tem que teorizar. Faço um feed back no final da aula. Um feed back em termos de conteúdo e do processo educacional. Então eu peço a eles que me avaliem, como é que foi a aula, o que vocês acharam da aula... (P1)-E você usa este feed back para depois reformular? (S3)-A sim, seguramente. Tanto da professora quanto da disciplina. Por que a disciplina é um pouco carregada, é densa, muito conteúdo e conteúdo que o aluno só começa a ver no quinto período. Então a disciplina gera um pouco de...não pânico, mas o aluno fica tenso, tem muita coisa, muito coisa. Então a nossa preocupação é que de fato ele tenha aprendido. Muitas vezes se faz necessário diminuir a complexidade do assunto, pensar que isso possa ser uma pós, do que sobrecarregar ao aluno de conteúdo e não ficar nada. Eu tenho dito isso para as minhas colegas também, menos complexidade. Deixa isso para a pós-graduação.	Utiliza metodologias variadas, incluindo aula expositiva, leitura de artigos, dinâmicas de grupo, debates, além de utilizar recursos tecnológicos como equipamento multimídia. Costuma fazer um feed-back no final das aulas para reformular conteúdos da disciplina e a própria ação docente.

(S4)-Eu não gosto muito de dar aula só expositiva. Acho muito cansativo, o aluno dorme... Então eu faço a aula de forma mais interativa, eu peço que preparem uma leitura para a próxima aula. Na enfermagem, pelo fato de muitos alunos já terem uma prática, existe uma facilidade, e eu tento buscar a própria realidade deles:- Quem já trabalha com crianças assim... até para que eles tenham um espaço para falar, senão a gente fica muito ali falando. Eu também trabalho com estudos de caso prático, teóricos, filmes, vídeos... o que mais? Deixa eu pensar... Exercícios para eles fazerem em grupo.	Procura fazer uma aula interativa, na qual os alunos também participam. Procura articular os conteúdos com a experiência prática dos alunos que já trabalham na área. Utiliza estudos de caso, filmes, vídeos e trabalhos em grupo.
(S5)-As minhas disciplinas são bastante teóricas. São teóricas, mas a gente tem como dar uma aplicação prática. Então eu contextualizo bastante utilizando exemplos Eu trago situações-problema. Na farmacologia eu trabalho muito com o que a Organização Mundial da Saúde, a Sociedade Brasileira ditam. As vezes eu começo a aula com um site, uma palestra que eu capturei do site. Por exemplo, eu trabalhei com a turma da farmácia a parte cardiovascular mostrando a poluição ambiental e os riscos cardiovasculares. E depois, dentro da aula, eu vejo que num determinado momento o aluno articula a palestra e o assunto, mostrando que aquilo é real. A gente não está lidando com algo que ele tenha que decorar. Não! Eles têm que saber, porque a vida vai exigir lá fora. Na bioquímica, por exemplo, o nome das enzimas, eu nunca pedi para eles decorarem. O nome das enzimas está no livro, eu quero que vocês entendem porque este metabolismo é importante para mim. Eu quero saber para que ele serve, qual a importância dele (...) (S5)-Eu inverti toda a aula e eles disseram que foi a aula mais fácil! (...) Eu sempre falo para os alunos que quem tem que virar de ponta cabeça para ensinar sou eu. Vocês têm que me dar esse retorno (...)	Contextualiza as disciplinas teóricas, buscando dar uma aplicação prática às mesmas. Traz exemplos da realidade, através de sites, vídeos. Refere que o objetivo não é decorar, mas que o aluno saibam e entendam a importância dos conteúdos.
(S7)-Eu tento não jogar as coisas de cima para baixo, embora haja muitos momentos que você tem a teoria para ver. Eu acabo diversificando, não trazendo muitos pontos no projetor. Acho que a gente tem que cuidar com o projetor porque eles dormem. Trabalho com muitos textos e artigos. As vezes eu imprimo os pontos da reflexão teórica e trabalhamos em grupo. Quando você se dispõe as aulas saem completamente diferentes. Às vezes você sai infeliz, frustrada de uma aula. E às vezes a mesma aula, com outra turma...Eu sempre digo para os alunos que eu saio daqui sempre diferente e espero que vocês também! (PE)-Porque não é uma aula que você pode trazer e despejar sobre o aluno. (S7)-(...) Pelo fato de não termos mesmo as respostas prontas e acabadas, eu acho que a aula é mais uma reflexão. (...) As vezes a gente se torna muito prolixo, mas quando um aluno explica para o outro, você provoca o debate.	Procura diversificar as aulas e não “abusar” do projetor multimídia. Apresenta a preocupação de não “jogar” o conteúdo de cima para baixo.
(S8)-Exige um professor antenado. O tempo todo ele tem	Refere que o professor precisa estar

que estar ligado. Hoje o aluno assiste uma notícia na televisão e ele já está te perguntando no mesmo dia. Isso faz com que o professor tenha que ter uma rapidez de informação e antes não era assim. A informática contribuiu muito para isso. (S8)-Como estratégia eu uso atualmente multimídia direto. Porque nestas disciplinas (histo, embriologia) eu consigo me expressar usando figuras. Quando eu faço a explanação na figura fica mais fácil. Antes a gente usava transparência, slide ou quadro negro. O desenho sempre foi importante nessas disciplinas. Eu pretendo que o aluno consiga entender o mecanismo. Quando ele associa as palavras à figura e ao mecanismo ele consegue reproduzir o conhecimento.	“antenado”devido a rapidez com que novas informações chegam ao aluno através da informática. Utiliza bastante o equipamento multimídia pelo fato das disciplinas que ministra exigirem a explicação através de figuras.
(S9)-Mas ao mesmo tempo eu também percebo que o professor também está mudando, porque ele pede que o aluno traga a informação também, e não simplesmente o professor passa tudo. É como se fosse uma conciliação. É o modelo que eu tento seguir para tentar conciliar estes dois pólos: a parte tradicional, o professor passando o conteúdo, mas ao mesmo tempo o aluno tem que vir preparado.	Busca a conciliação entre o conhecimento do professor e as informações trazidas pelos alunos.
(S10)-Eu me identifiquei muito com a metodologia problematizadora, através da licenciatura, e percebi que era a que mais atendia os objetivos para as disciplinas que eu ministro. Nesta perspectiva tanto o planejamento das aulas quanto a avaliação perpassam pela metodologia problematizadora. (PE)-Como é que você faz? (S10)-No início eu procuro mobilizar o aluno, incitar o aluno a pensar na temática que nós vamos começar naquele dia. Por exemplo, a temperatura. Qual a importância do enfermeiro cuidar de um paciente com hipertermia? O que é hipertermia? Então no início da aula eu incito os alunos a pensarem, para que eles desencadeiem dúvidas que depois possam transparecer em forma de perguntas, participação. No início é importante problematizar a temática para incitar dúvidas e essas dúvidas vão incitá-lo a buscar. Depois vem a teorização, quando eu apresento todo, ou, parte do conhecimento científico e depois, a partir de atividades teórico-práticas, eu busco de cada aluno o que ele apreendeu sobre a temática trabalhada.	Utiliza a metodologia problematizadora. Inicia incitando os alunos a pensarem na temática da aula, desencadeando o surgimento de dúvidas. Em seguida teoriza a respeito e propõe atividades teórico-práticas para avaliar a aprendizagem.

Quadro 10- Sobre as metodologias de ensino

CATEGORIA HERMENÊUTICA 10 SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA

(S1)-Nunca através de perguntas do tipo “o que é, o que é?”. Eu procuro montar histórias, casos em que o aluno precisa articular os conhecimentos da minha matéria com as demais disciplinas. Por exemplo: uma paciente deu entrada na maternidade com a pressão tal, em tais condições... O aluno precisa saber das outras matérias, da fisiologia, da anatomia, etc. Eu monto a cada semestre uma espécie de apostila com casos, que eu vou aprimorando e os alunos têm acesso a esse material. Eu avalio o conjunto e se ele vai bem no todo é sinal que ele aprendeu a minha matéria. O ensino não é mais a reprodução do conhecimento. A gente quer um aluno reflexivo.	Na avaliação o aluno precisa demonstrar capacidade de articulação do conhecimento daquela disciplina com as demais disciplinas. O ensino não se caracteriza mais pela reprodução do conhecimento, visa a capacidade de reflexão.
(S3)-Temos que seguir as instruções normativas da instituição, que exigem oficialmente duas avaliações, mas fazemos sucessivas avaliações escritas em sala de aula. (P1)-E porque isso é importante? (S3)-Porque, justamente, é muito conteúdo e achamos que fracionar é uma forma da gente conseguir avaliar de fato se houve de fato aprendizado. Isso oficialmente. Extra oficialmente eu peço que todas as produções apresentadas em sala de aula sejam entregues por escrito e isso gera a possibilidade de gerar uma avaliação também. Isso gera uma motivação no aluno...	O professor faz duas avaliações formais, exigidas pela instituição, e além disso valoriza todas as produções realizadas pelo aluno ao longo da disciplina. O professor tem a percepção de que o conteúdo é melhor avaliado quando fracionado em partes.
(S4)-(hesitação) Como é que eu posso te explicar? Eu não costumo imprimir a prova. Por exemplo, neste semestre eu passei a prova no quadro e enquanto fazia isso eu pensei:- Acho que vou deixar eles fazerem com consulta. Então não é uma coisa muito planejada, não é a prova tradicional. As vezes eu faço estudos de caso no laboratório... (P1)-Você está buscando alguns caminhos... (S4)-É, diferentes. Prova objetiva eu também não gosto.	Não utiliza o modelo tradicional de avaliação. Utiliza estudos de caso, provas com consulta.
(S5)-Eu tenho feito provas, estudos e discussões de artigos e agora, na farmácia, estou trabalhando com fichários de medicamentos (...) Eu quero que eles entendam que determinados assuntos são de conhecimento farmacêutico. Porque hoje o caos do medicamento está instalado por causa da ausência do farmacêutico (...) (PE)-Então, trabalhando com a avaliação como mais uma forma de aprendizagem? (S5)-Isso. E nas provas eu também faço questões abertas. Eu coloco o aluno numa situação para ver como eles resolveriam aquela situação. Na verdade eu vou ter várias respostas certas. A resposta certa não é apenas aquela que está na minha cabeça. Se o aluno segue um raciocínio lógico, se ele pensou...	Utiliza provas, discussões de artigos, fichários. Nas provas utiliza também questões abertas, buscando avaliar o raciocínio lógico do aluno.
(S6)-É uma faca de mil “legumes”!!! Depende do seu grau de amadurecimento para interpretar aquilo (...) Os professores tem que ter um grau de amadurecimento bom para interpretar aquilo como uma observação válida, para eles poderem enxergar aquele momento e tentar melhorar. Geralmente os professores que se comportam como professores, sabem fazer plano de ensino, integração com	O professor se referiu ao processo de avaliação que o aluno faz do docente e não à avaliação da aprendizagem.

os alunos, cumprir as tarefas didático-pedagógicas, geralmente esses professores têm a melhor avaliação. (PE)-Eles já evoluíram nisso também? (S6)-E quando não têm eles buscam melhorar. Os professores de área mais clínica ou que não tem uma formação didático-pedagógica adequada, que tornaram-se professores pela sua excelência na área técnica, esses professores tem uma dificuldade em absorver aquilo. Eu observei que eles se comportam de duas maneiras distintas: alguns ficam extremamente depressivos e resolvem desistir. Isso não é para mim! Há aqueles que absorvem de uma maneira meio arrogante e acabam meio que descontando isso nos alunos (...)	
(S7)-Eu tenho tentando não fazer avaliação formal. Eu consegui até agora, mas isso bagunça um pouquinho a aula. Eu uso trabalhos. Na antropologia eu estou utilizando um livro: A incrível história dos remédios, com muitas experiências (mel, água do banho, etc.), para eles pensarem. Muitas coisas ficam lá, não serão utilizadas, mas eu uso para eles pensarem. O que eu trabalho com eles é que são técnicas milenares. Porque a medicina tradicional tem estudos mais recentes, mas muitas vezes estão repetindo conhecimentos que já eram utilizados. (...) (S7)-Na avaliação os alunos apresentam os textos. Eles podem utilizar o multimídia, ou Xerox, ou jogam um texto no quadro. Eles podem usar qualquer técnica e todos do grupo têm que participar e a nota é dada individualmente. Na segunda nota eles vão a campo para ver o que tem sido desenvolvido por aí nos programas de humanização. O pessoal do PP trouxe trabalhos magníficos sobre a Casa de Apoio e sobre a Educação com pacientes. Outros alunos vão a outros hospitais.(...) Mas as vezes não dá certo. Houve uma turma na qual os alunos ficaram tão prepotentes que eu resolvi fazer prova mesmo. Daí os alunos fizeram uma reunião e chegaram para mim e disseram que estavam abusando mesmo. (PE)-Mas você usou essa atitude também como uma forma de aprendizagem. (S7)-Aí a aula se torna mais difícil, porque o sistema, a estrutura de educação vem dentro de um processo autoritário, de cobrança. Então, fazer de outra forma, pressupõe maturidade. Mas eu acho que a gente tem que tentar. (PE)-E quando a gente insiste e acredita... (S7)-Tem gente que quer tudo mastigado mesmo e não quer pensar. Dói pensar! Você perde horas de sono... porque a gente não tem uma formação do nada. (...) Tanta coisa é provisória.	Refere que não faz provas tradicionais. Avalia através da apresentação dos textos lidos pelos alunos durante a disciplina e os próprios alunos podem escolher a maneira de apresentá-los (quadro negro, Xerox, multimídia). Também avalia o contato que os alunos têm com práticas de campo (em hospitais, casas de apoio, etc.) Já utilizou a avaliação tradicional como forma de controle, para lidar com a prepotência da turma. Mas, acredita que seja necessário romper com o processo autoritário dentro da estrutura da educação.
(S8)- Outro aspecto que eu acho muito importante é a avaliação. Você sempre tem que estar fazendo uma avaliação que atenda este dia a dia, você tem que mudar. Porque a avaliação é difícil de você aplicar, para que seja coerente com o aluno, com aquilo que ele sabe, com aquilo que você deu.. Então mesmo usando várias metodologias, várias avaliações durante o período (...) Então eu considero	Considera que a avaliação deva ser coerente com a forma de trabalho do professor, com as mudanças que estão ocorrendo nas metodologias de ensino. Procura diversificar, realizando provas teóricas e práticas. Procura

a avaliação importante num processo de Ed continuada. Avaliação e metodologia didática. (PE)-Como você tem trabalhado a avaliação? (S8)-Eu procuro sempre diversificar. Eu uso avaliação teórica, uma prova formal. Na prova formal eu procuro fazer questões abertas, subjetivas, onde o aluno possa expor as suas idéias. Eu procuro não fazer de forma muito seca, mas que ele possa escrever a respeito daquele assunto. (S8)-Se fica uma pergunta muito fechada ele não vai saber. Se eu faço uma pergunta mais abrangente, ele puxa um conhecimento que ele sabe. Eu faço também a prova prática, na forma de gincana de laminário. Às vezes eu faço uma discussão em grupo. Essa avaliação é ao mesmo tempo discutida comigo. O aluno se sente um pouco mais seguro porque é em grupo e eu estou junto. Em determinadas disciplinas eu uso seminários. Depende da disciplina, do conteúdo e do tempo disponível.	utilizar perguntas abertas e subjetivas, nas quais o aluno tem a oportunidade de expor suas idéias. Também realiza avaliações através da apresentação de seminários.
(S10)-Primeiramente de uma forma mais teórica, com as provas onde o aluno documenta o que ele apreendeu. Num segundo momento avalio através das práticas, nas quais ele tem que demonstrar. Então é o saber e o fazer. Eu vou passando em grupos, duplas e pergunto: como você fez, quais são as dúvidas, as dificuldades? De acordo com o relato do aluno eu vou compreendendo o que falhou na teorização. Mas também avalio sua desenvoltura, desde a forma como ele olha para o colega, de que forma ele realiza tecnicamente o procedimento. E também com as questões trazidas pelo aluno. (PE)-Quando você fala, “até como ele olha”, o que está por trás? (S10)-É o saber fazer e dentro deste saber-fazer, implica entrar em contato como o outro ser humano. Não é só a técnica, o instrumento, a verificação. Mas o olhar, o toque, como ele se apresenta. (...) Nós simulamos o contexto de uma instituição de saúde. Além da técnica, é todo o perfil profissional do aluno que é avaliado. E confesso que muitas vezes o aluno foi primoroso com a técnica, mas no relacionamento interpessoal o aluno traz grandes falhas. Falta com a ética, não orienta... então a formação profissional, de pessoa, de relacionamento interpessoal, também tem que estar presente. Muitas vezes eu tive que chamar a atenção do aluno não pela temática trabalhada na aula, mas pela forma como ele se relacionou, pela sua postura. Numa dimensão solidária, de cuidado com o outro, de pensar o outro como indivíduo, como uma pessoa. Então, de acordo com a filosofia da instituição e com a minha filosofia como docente, uma formação cidadã e solidária.	A avaliação é realizada através de provas teóricas e práticas, incidindo sobre o “saber” e o “fazer”. A avaliação do saber-fazer inclui não apenas os aspectos técnicos, mas também relacionais e éticos. A prática precisa refletir a filosofia de formação “cidadã e solidária” do professor e da própria instituição de ensino.
(S11)-Eu acho que a avaliação é uma parte bastante crítica. A gente ainda tem uma visão muito voltada para o ensino tradicional e obviamente uma aprendizagem tradicional. O aluno tem dificuldade de mudar, o docente tem dificuldade de mudar. Eu sou uma pessoa mais aberta. Eu imagino que o aluno tem que aprender, eu parto desse princípio- que ele tem que aprender. Mas como ele tem que aprender? Eu é	Considera a avaliação um aspecto bastante crítico. Refere as dificuldades que o próprio professor e os alunos têm para mudar o ensino tradicional. Utiliza diversas estratégias avaliativas: provas, estudos de caso,

que vou colaborar para ele aprender. Eu imagino que se ele sabe aquela teoria eu não precisaria mais fazer prova, mas existe a formalidade da academia. Eu até faço as provas, mas faço também estudos de caso, apresentação de seminário, faço uma síntese de textos, trabalhos em grupo. Dá para você utilizar diferentes estratégias para fazer a avaliação. Mas um ponto fundamental é que o professor tire da cabecinha dele a idéia de que só dá para avaliar mensurando numericamente. Eu acho que o professor sente, ele percebe quando o aluno aprendeu. Então eu acho que a avaliação é somativa, durante todo o processo, é formativa e que a gente tem que usar algumas formas numéricas de mensuração, mas também outras formas. Eu acho que quando o professor desenvolve uma interrelação em sala de aula que seja efetiva, quando ele motiva os alunos naquele conteúdo, quando ele mantém um ambiente de aprendizado não tem a menor dúvida; aquilo acontece, o aluno aprende. A gente não tem que forçar mas buscar até que ele contextualize aquilo lá da sua experiência passada. (...) É interessante validar o conhecimento que o aluno traz. Então é completamente diferente.	seminários, sínteses de textos, trabalhos em grupo. Considera que o professor precisa romper com o pressuposto de que só é possível avaliar mensurando numericamente. A avaliação precisa ser processual, somativa e formativa.
(S12)-Eu não gosto de avaliação objetiva, em que o aluno tem que simplesmente marcar um X. Eu sempre me recordo de uma prova que uma professora fez no segundo ano da minha graduação. Eu me recordo até hoje da questão. Ela fez um parágrafo, explicando uma situação e daí perguntou uma questão do conteúdo. Eu procuro fazer como ela. Meu objetivo é avaliar se o aluno capturou a essência do conhecimento, não os detalhes. O importante é verificar se ele aprendeu a chegar à essência da questão. Então as minhas provas exigem muita elaboração. Lá em casa, quando eu digo que tenho que elaborar uma prova, todo mundo já sabe... eu vou me trancar... Eu também, não sei se estou fazendo certo, experimento algumas outras coisas. Faço provas em dupla... (PE)-Porque você tem dúvidas se isto é correto? (S12)-É que outro dia na sala dos professores eu comentei sobre isso e muitos professores falaram que não achavam correto. Porque depois o aluno não iria fazer as coisas em dupla. Não iria, por exemplo, fazer um concurso em dupla. (PE)-Mas na vida, muitas situações são coletivas... (S12)-Exatamente.	Não gosta de avaliação objetiva. Procura avaliar se o aluno captou a essência do conhecimento. Este tipo de avaliação exige provas muito elaboradas. Experimenta algumas alternativas, mas tem dúvidas se está agindo corretamente, como provas em dupla, pois percebe que alguns professores não concordam com esta prática.

Quadro 11: Sobre a avaliação da aprendizagem

CATEGORIA HERMENÊUTICA 11 SOBRE A TRANSDISCIPLINARIDADE	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S2)-Já ouvi falar, mas eu realmente não sei a diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.	Não sabe a diferença entre inter e transdisciplinaridade.

(S3)-Eu não domino, mas arrisco. Arrisco a diferenciar o termo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Ao meu ver a transdisciplinaridade extrapola a interdisciplinaridade. É uma educação muito mais interativa, mais próxima, dialógica, muito mais reflexiva do que a inter. Nós temos na nossa disciplina a interdisciplinaridade, nós não temos a transdisciplinaridade.	Não domina o conceito, mas arrisca. A transdisciplinaridade extrapola a inter, é uma educação mais dialógica e reflexiva. Considera que a sua disciplina já trabalha com a inter, mas ainda não tem a transdisciplinaridade.
(S4)- Na disciplina Programa Interdisciplinar eu trabalho com os alunos a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (P1)-Então já faz parte da sua área na docência? (S4)-Mas assim, muito timidamente, porque eu também preciso estudar mais sobre isso. Aí eu vou discutindo com eles o que é uma equipe multidisciplinar, como é que ela se transforma em interdisciplinar e por onde passa a transdisciplinaridade. Eu vejo que o enfermeiro, como líder da equipe, necessita dessa formação. (S4)-De uma forma bem teórica ainda, mas a gente tenta despertar o cuidado interdisciplinar ao paciente.	Ministra a disciplina Programa Interdisciplinar, na qual trabalha os conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade. Considera que precisa estudar mais sobre o assunto.
(S5)- Eu já ouvi falar. Dentro do meu conhecimento, é muito limitado nessa área da educação. Eu sei que a gente precisa correr atrás, eu me cobro muito com relação a isso. O que é que a gente está conseguindo. Então tem meu livro das férias que foi relacionado à parte de educação eu consegui ler até a metade. Toda vez que eu viajo eu falo que vou pegar um livro que não seja da área da saúde, que seja de educação. ...Mas daí eu não sei porquê, mas o dedo e o olhar...e a gente pega ou farmacologia, ou Dráusio Varela, ou é alguma coisa correlacionada. As vezes a gente tem um olhar, não adianta... (PE)-Um olhar viciado... (S5)-O que eu entendo da transdisciplinaridade é que a gente tem que trazer outros conhecimentos dentro daquele contexto. Tentar associar o que eles estão... Eu tento associar o que eles estão vendo com as outras disciplinas do período(...) Eu vou trazendo e integrando. E coisas do dia-a-dia deles. Eu não vejo que seja só o conhecimento disciplinar. Eu acho que essa transdisciplinaridade é trazer algo da vivência deles para eles aprofundarem aquele conhecimento. Mostrar que aquilo pode funcionar, por exemplo, para algo do dia-a-dia deles, até para escolha de um produto no mercado...	Trabalha a transdisciplinaridade tentando associar os conteúdos de sua disciplina às outras disciplinas do período. Considera que a transdisciplinaridade extrapola o conhecimento disciplinar e implica em trazer algo da vivência dos alunos para o aprofundamento do conhecimento.
(S8)-É essa colcha de retalhos que a gente está a vida inteira fazendo. No meu entendimento nenhuma disciplina é isolada. O professor precisa fazer uma ponte entre uma disciplina e outra.	A transdisciplinaridade é “esta colcha de retalhos que a gente está a vida inteira fazendo”. Necessidade do professor fazer pontes entre as disciplinas.
(S9)-Já ouvi falar, mas eu ainda confundo muito. Eu não consigo entender a diferença entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Para mim parece a mesma coisa, apesar de saber que não é.	Não sabe a diferença entre inter e transdisciplinaridade.

(S10)-De acordo com o conceito que eu tenho o prefixo trans significa transitar: caminhar pelas disciplinas, articular, trabalhar junto. Talvez seja um sinônimo ou se aproxime da interdisciplinaridade?	Deduz que a partir do prefixo “trans” signifique “caminhar pelas disciplinas, articular, trabalhar junto”. Questiona que talvez seja sinônimo ou se aproxime da interdisciplinaridade.
(S11)-Trans é atravessar. Então essa transdisciplinaridade é fazer com que as disciplinas se conheçam, se conversem, que haja uma interrelação entre os conteúdos. Tem algumas instituições que já trabalham com currículos com essa transversalidade e elas colocam um nome de disciplina que tem que passar por todas aquelas. Então eu vou trabalhar com o ser humano, ser humano criança, mulher (...). (PE)-E aqui na Faculdade, como é que isto está se desenrolando? (S11)-Aqui eu acho que nós tivemos uma criatividade muito grande ao fazer o currículo, com a Disciplina Momento Integrador. No fundo essa disciplina é uma transdisciplinaridade. Porque nós trabalhamos com uma experiência da prática, o aluno vai refletir sobre essa experiência e tentar articular os diferentes conteúdos daquele período para entender aquela situação. Isto faz com que ele perceba que existe uma interrelação entre as disciplinas e o conhecimento que ele precisa.	Fazer com que haja interrelação entre os conteúdos das disciplinas. Cita a disciplina Momento Integrador como um exemplo de transdisciplinaridade.
(S12)-Transdisciplinaridade? Já ouvi falar, acho que foi até num encontro de educação continuada, mas não tenho certeza do significado. Acho que tem a ver com inter, com a articulação entre as disciplinas, misturar as disciplinas.	Não tem certeza do significado. Acha que “tem a ver com inter, com a articulação entre as disciplinas, misturar as disciplinas”.

Quadro12: Sobre a transdisciplinaridade

CATEGORIA HERMENÊUTICA 12 SOBRE A CRISE PLANETÁRIA	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S2)- Se não for pela educação nós não vamos conseguir vencer tantos problemas, por exemplo, com o meio ambiente. E a gente já vê algumas coisas acontecendo Por exemplo no terceiro e quarto períodos, em que a gente trabalha com análise ambiental, os alunos começam a criticar algumas ações deles próprios... Eles questionam algumas ações que fazem em laboratório:- Puxa mais isso aqui nós poderíamos ter feito diferente, você estaria economizando recursos preservando (...) E mesmo outros aspectos que eles dizem: -Olha isso Aqui tem muita embalagem, eu já não compro. Então eles começam a se	Considera a educação como fundamental para a superação da crise planetária. Observa que os alunos já começam a criticar suas próprias ações com relação à preservação dos recursos ambientais. A educação é a base para as mudanças exigidas pela sociedade. Dentre estas mudanças considera fundamental a valorização das

questionar. (S2)-Eu acho muito importante, como eu já disse,acho que é a base, que todas as mudanças exigidas pela nossa sociedade têm que passar pela educação. Tem que começar pelos pequeninhos, se não tiver essa transformação, esse carinho e essa atenção com a educação, nós não vamos ter as mudanças que a nossa sociedade precisa. (PE)-E que mudanças você acha que são as mais importantes? (S2)-Eu vejo a questão da valorização das virtudes. Porque hoje em dia a gente vê um processo contrário (...). A valorização das virtudes, da família, da honestidade. (...)	virtudes, da família e da honestidade.
(S3)- Para mim a principal causa das origens deste caos é política. Temos um país onde os comandantes, as pessoas, pensam de forma restrita, não pensam no macro. (S3)-Eu penso que é possível sim, desde que o aluno saia com esse perfil. Desde que ele saia preparado, crítico e reflexivo. Ele é o grande transformador. Se a educação tiver esse olhar, se a instituição tiver esse olhar de preparar o aluno para transformar a realidade lá fora... Ele vai transformar e as mudanças virão como consequência.	Relaciona à causa da crise à questão política. Considera que o aluno pode contribuir para a superação da crise planetária, desde que saia “preparado”, com perfil “crítico e reflexivo”. Para isso a instituição precisa ter a visão de preparar o aluno para transformar a realidade.
(S4)-Eu acho que da mesma forma que a gente chegou, a gente está tentando resgatar. Quando a gente fala em humanização nos serviços de saúde, quando a gente fala a respeito de relacionamento interpessoal, relações de trabalho. Eu acho que por muito tempo nós fomos nós tornando muito técnicos e tecnicistas, buscando só aquilo que pudesse dar mais prazer, curar mais rápido. E agente foi esquecendo que estas situações criam um forte impacto do outro lado. Mas na medida em que eu sei que um equipamento pode manter a vida, eu sei que o mesmo equipamento pode poluir, pode mais tarde gerar outros processos. Eu acho que a gente avançou muito rapidamente, mas fechamos os olhos para o resultado disso tudo... E agora a gente está nesta busca. Veja por exemplo a questão da humanização. Para muitos a humanização se tornou um marketing. Não é implementar uma atitude humanista na prática como a gente faz. Eu acho que esta busca por melhores relações, o movimento com a natureza é positiva, porque pelo menos agora nós estamos refletindo. (S4)-Eu acho que a gente tem buscado melhorar. Principalmente quando a gente trabalha a interdisciplinaridade, relações interpessoais. Para nós aqui na faculdade é bastante fácil, porque é nossa filosofia de trabalho - o solidário, humanístico. Mas a gente vê que tem pessoas que não estão atentas para essas questões. A gente precisa despertar, nem que seja indo lá no jardim de infância. Por que está complicado!!!	Refere que cabe às próprias pessoas reverterem o processo da crise. Observa que as pessoas foram se tornando “técnicas”, “tecnicistas”, buscando prazer e facilidades, esquecendo-se do impacto causado por suas ações. E o momento atual é de regate, de busca pela humanização, movimentos positivos frente à natureza. Considera que a faculdade realiza um trabalho no sentido de melhorar, através do trabalho com a interdisciplinaridade, relações interpessoais, mas que esta visão não é ainda compartilhada por muitas pessoas.
(S5)-Eu vejo que muito é problema da educação mesmo. (...) Eu acho que ela é a origem. Eu acho que depende	Considera que a crise também é uma decorrência da própria educação e da

também do que tem em casa. (...)Eu vejo que tem instituições que tem comprometimento e outras que não. Formando em cursos de final de semana e eu acho que o aluno da graduação não tem essa maturidade (...).	formação familiar. No contexto da educação observa haver um grande número de instituições que não têm um real comprometimento com a formação.
(S6)-É um processo... Nós construímos isso. Houve um choque muito grande da absorção e da gestão de conhecimentos e de como isso é exercido pela sociedade de forma aplicada. Havia um ritmo até meados dos anos 80. Daí em diante nós tivemos um processo de aumento de velocidade que não foi gradativo, pulou do mínimo ao ultrassônico e isso criou um impacto econômico e social imenso. Fez com que as pessoas tivessem a sensação de que o tempo está passando cada vez mais rápido e de que você tem que trabalhar muito mais do que você trabalhava para conseguir ganhar a mesma quantidade de dinheiro. Esse processo de aceleração de absorção e transferência de conhecimento de forma aplicada fez com que as pessoas saíssem de uma fase assim, para uma fase assim. E isso fez com que as pessoas tivessem uma série de angústias, inseguranças e medos que tinham que ser supridos por aquisições. E o consumo explode com isso. Então, eu não sou mais, eu tenho alguma coisa. E para suprir está necessidade de consumir de forma desarvorada, cada vez mais, me faz sentir assim. E quando as pessoas percebem que isso não é nada, que o consumir excessivamente não representa absolutamente nada... e assim, as famílias se desagregaram por causa de dinheiro, por causa de ter . Nunca se ouviu falar tanto de bipolaridade, distúrbios depressivos, TOC, não é que isso não existisse, só que agora aflorou. É todo um processo que eclodiu nisso. Nós estamos vivendo toda uma sintomatologia de coisas, um processo de doença que começou lenta e progressivamente e abruptamente explodiu e o mundo está pagando por isso(...) Eu acho que é um processo cíclico, eu acho que chega um ponto que as pessoas vão ter que perguntar: -Por que é que eu estou fazendo isso? (PE)-E qual o papel da universidade nisso tudo? (S6)-A universidade tem um papel importante como lugar onde as pessoas sentem a segurança de que as idéias que estão sendo geradas estão despidas de interesse. É o puro conhecimento e a partir disso surge a ponte para fazer com que as pessoas entendam que alguma coisa precisa mudar, uma nova ordem. Essa nova ordem precisa fazer que as pessoas entendam que os processos precisam ser alterados, de uma maneira ordenada, clara, inteligente, bem definida. Não de uma maneira abrupta como aconteceu. A universidade não estava preparada para ter uma massa crítica de pensadores que compreendessem que a ordem não podia ser daquele jeito. (PE)-E como é que ela se prepara para isso? (S6)- Como é que ela se prepara? Mantendo os melhores, fazendo que as pessoas sejam realmente sua prata da casa, que vão transferir conhecimento e segurança para as pessoas que serão os futuros aplicadores desse conhecimento no mercado, de maneira ética, segura, correta. (PE)-A universidade tem o papel... (S6)-O bom professor formará novos pensadores,	Considera que a crise planetária é um processo construído pela própria humanidade. A aplicação do conhecimento de forma produtiva sofreu um processo de aceleração a partir da década de 80, gerando um imenso impacto social e econômico. Este processo acarretou na explosão do consumo, na troca do ser pelo ter. Como sintomas desta situação agravam-se as doenças psíquicas, aflorando distúrbios bipolares, depressões, transtornos obsessivo-compulsivos. Considera este processo cíclico, que chegará o momento das pessoas se questionarem porque estão fazendo isso. Considera a universidade como um lugar despido de interesses, lugar onde as pessoas podem entender que algo precisa mudar, que é preciso “uma nova ordem”. A universidade tem o papel de formar novos pensadores, multiplicadores, éticos e corretos.

multiplicadores, éticos e corretos. Coisa que nós não tínhamos. (PE)-A universidade já foi assim? (S6)-Ela já foi, mas de uma maneira mais insípida, porque não havia necessidade. Agora é uma questão de sobrevivência e soberania nacional. Porque hoje o dinheiro é uma moeda muito volátil. O papel é abstrato, mas as potencialidades de produtividade e de gerar riquezas advêm do conhecimento. Então os países que tiverem o maior poder de conhecimento vão deter poder.(...)	
(S8)-Acho que a gente contribui com a conscientização. A gente precisa estar conscientizando o aluno para tudo. Não só em sala de aula, mas o dia a dia, o relacionamento, a responsabilidade que o aluno tem que ter na vida. Não só na vida profissional, mas na vida como um todo. Mas isso tem que vir de casa também e parece que o aluno não tem isso de uma maneira mais ampla. (S8)-Com atitudes, com a maneira como ele se porta no dia a dia. Ele tem que levar essa responsabilidade para a vida profissional. Se tiver isso as coisas têm que melhorar. Eu também tenho que ser assim.	A educação contribui para a superação da crise planetária através da conscientização do aluno. Esta conscientização está relacionada às coisas da sala-de-aula e a sua responsabilidade perante a vida. O professor também precisa ser assim.
(S9)-Eu diria que a crise é multifatorial. Começa principalmente em casa, a mulher vai trabalhar fora porque não quer mais ficar em casa. Os filhos são relegados aos cuidados de outras pessoas. O contato, as conversas entre as pessoas diminuem bastante. Os jovens falam pela tela, mas na tela é diferente porque lá não tem emoção(...). Muitos alunos largam os estudos, a falta de boas condições de pagamento aos professores, a disparidade entre o ensino público e o particular, o público sempre defasado... Associado a isso, as drogas, o fumo a bebida.	Considera a crise multifatorial, iniciando na própria família, com o processo de saída da mulher para o mercado de trabalho. Acrescenta-se a isso a falta de diálogo entre as pessoas, a falta de boas condições de pagamento aos professores, a crise no ensino público, bem como outros fatores como as drogas, fumo e bebida.
(S10)-A educação é um dos pilares. A formação humana pensando que vivemos em comunidade, numa sociedade, no planeta, que fazemos parte de um grande sistema. As minhas atitudes, ações e escolhas terão uma repercussão no sistema todo. Neste sentido, eu vejo como muito importante a questão da racionalização. Racionalização do uso do papel, do material, com a sala de aula... Sensibilizar o aluno para isso. Então sempre pensar na perspectiva da comunidade.	A educação é um dos pilares para a superação da crise, focando a formação na perspectiva da vida em comunidade, na percepção de que as “minhas” atitudes terão uma repercussão em todo o sistema.
(S12)- Eu penso que esta crise está relacionada ao fato das pessoas quererem ter cada vez mais. Isto tem influências, inclusive, no meio ambiente. Cada vez mais as pessoas ambicionam ter mais. Quando conseguem uma coisa, já querem outra e não tem fim.	Relaciona a crise ao fato das pessoas quererem “ter cada vez mais”, num processo que não tem fim o qual traz impactos inclusive ao meio ambiente.

Quadro 13: Sobre a crise planetária

CATEGORIA HERMENÊUTICA 13 SOBRE ASPECTOS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO ATUAL E FUTURA	
TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO	PROCESSO INFERENCIAL REALIZADO A PARTIR DA ESCUTA HERMENÊUTICA
(S1)-Bem a gente precisa resgatar o que o profissional tinha antes. Porque, por exemplo, antigamente um médico tinha só o estetoscópio, o aparelho de pressão... (PE)- O termômetro... (S1)-É. Ele não tinha tantos recursos tecnológicos, mas ele dava conta. Ele sabia diagnosticar. Hoje em dia a gente tem tantos recursos tecnológicos, mas parece que a situação está pior. Isto tudo não basta. (PE)-Como você vê o futuro do ensino na área da saúde? (S1)-O professor não pode ser apenas aquele que transfere conhecimentos, o professor tem que tem que ter alma, precisa colocar a alma na profissão. Tem que ensinar a ser.	Necessidade de resgatar qualidades que os profissionais possuíam antes da evolução da tecnologia. Refere-se ao professor como alguém que ultrapassa apenas o aspectos de um transmissor de conhecimentos, apontando a necessidade da inclusão de aspectos sensíveis: O professor “precisa colocar a alma na profissão. Tem que ensinar a ser”.
(S2)-Além do aspecto técnico, é óbvio, o relacionamento interpessoal. A gente sempre fala, vocês não vão trabalhar com números, vão trabalhar com pessoas Os erros que vocês cometerem vão estar afetando pessoas, não vão estar afetando uma máquina. (S2)-É bem complicado. (...) Acho que tem muitas coisas que a gente tem que transformar. Acho que a gente tem que trazer muito cedo a prática para a realidade dos alunos... A área da saúde é muito ampla e o aluno precisa ter este contato com a prática desde cedo para poder focar... A questão de saber trabalhar com as pessoas eu acho fundamental... (S2)-E também como técnicos, eu como química, saber falar a língua deles... Saber trazer o nosso conhecimento para o entendimento deles, porque a gente os vê falando:- Determinado professor sabe muito, mas não sabe explicar.	A formação deve ir além dos aspectos técnicos e deve enfatizar os aspectos relacionais, transmitindo a noção de que os profissionais não trabalharão com máquinas, mas com pessoas. Necessidade de implementar muitas modificações, como por exemplo, trazer o aluno mais cedo para a prática. Necessidade de ensinar a trabalhar com pessoas. Necessidade de adequar o saber (especializado) do professor ao saber docente.
(S3)-Que ele saia e transforme.	A formação deve estar voltada à transformação.
(S4)-Eu acredito que com a evolução tão rápida, tem que haver todo um conhecimento técnico e científico bem aprimorado, mas que o nosso diferencial está nas relações humanas. O diferencial vai ser aquele profissional que sabe conversar, porque a população está cobrando isso cada vez mais. As pessoas estão reclamando dos profissionais que não falam, não conversam, simplesmente entram e saem... A diferença está na formação legitimadora do relacionamento... O aluno precisa ser elemento de mudança da própria prática ...o aluno precisa sair da graduação com esta visão. (S4)-Eu vejo muito professor desanimado... Muito professor	O diferencial na formação está nas relações humanas, na capacidade do profissional para o diálogo e a interação. Importância da docência não ser encarada apenas como “um bico”. Necessidade de “moldar um perfil específico do docente da área da saúde”.

que falha. Que usa a docência como um bico, uma forma de ganhar um pouco mais de dinheiro dentro da sua prática e isso para mim é preocupante. Eu acho que a gente perde bastante a qualidade, o empenho do professor. Não sei se eu estou sendo muito dura ao falar isso. Mas eu acho que se você quer ser docente, seja docente. Se você quer ser enfermeiro de campo, seja enfermeiro de campo. Quer ser os dois seja os dois. Mas não misturar as coisas, são coisas extremamente diferentes. Para você ser um bom professor na área da saúde você tem que ter a vivência prática, mas talvez hoje ainda falte(...) a pessoa querendo usar a docência para ganhar mais dinheiro. (P1)-A docência, como você colocou, como sendo um “bico”? (S4)-Com o tempo estes profissionais vão saindo, mas eu acho que com o tempo a gente vai conseguir moldar um perfil mais específico do professor, do docente da área da saúde. Professores que estejam preparados para a docência! Esse é um sonho...	
(S5)-Eu acho que vai ter que ser algo muito inovador e colocar o aluno na prática. Mas não sendo colocados na prática muito cedo devido à imaturidade psicológica. Acho que tem que colocá-los aos poucos (...) Acho que os alunos estão chegando mais imaturos(...). (S5)-Porquê eu não vejo a gente trabalhando para formar apenas mais um enfermeiro, mais um farmacêutico, mais um biomédico para o mercado. Mas eles têm que ser profissionais que façam a diferença... Diferença em relação à sociedade, como eles vão estar inseridos, que eles sejam seres humanos diferentes. Não só em relação à profissão, mas em relação ao conteúdo, o que é que ele quer (...). Outro dia numa discussão a respeito dos medicamentos de alto custo a discussão chegou até a igreja. (S5)-Daí eles (os alunos) perguntaram: - Professora, o que é ser católica para você? Eu falei que ser católica para mim não é ir à missa todos os domingos. É fazer isso no dia-a-dia, é mostrar que eu tenho Deus no meu coração, seja em que religião for. É naquele momento que a gente tem que mostrar. E eu falei para eles que a área da saúde nos dá a oportunidade de fazer isso todos os dias, a todo o momento. Tem um dom e tem que ter essa doação. A profissão tem que nascer do coração de vocês (...). Eu falei para eles, se vocês não tiverem fé como é que vocês vão falar com uma família. Já imaginaram uma família que está perdendo um filho? O que falar para a família neste momento? Vocês têm que ter o lado espiritual muito forte para poder ajudar. E para ajudar a vocês próprios. Porque vocês, como profissionais, também vão sentir. A gente não é uma máquina. Às vezes eu brinco com eles que a gente coloca uma armadura e vai lá e enfrenta. Mas não dá para por a armadura o dia inteiro! Tem horas que ela fica no armário e acabou, e é o coração que está ali! E eu acho que é muito mais importante a armadura ficar e o coração estar presente. Vocês vão saber o que falar, vocês vão ouvir, se vocês tiverem essas coisas. E não é indo na missa todo dia! Ai,será que é pecado?. Existem	Necessidade de inovar, colocando o aluno mais cedo em contato com a prática. Necessidade de formar profissionais que “façam a diferença” em relação à sociedade:- “que eles sejam seres humanos diferentes”. Refere-se à questão da necessidade de uma formação espiritual, que possa ancorar o aluno como pessoa e como profissional.

peessoas que vão (...)	
(S6)-No Brasil, e fora do Brasil essa não é uma verdade, a área da saúde é monopolizada pela Medicina. A Medicina monopoliza todo o saber e o conhecimento que ela acha que pertence a ela. Por uma questão sectarista e fisiologista. Eu não estou sendo contra o médico, estou enxergando de fora para dentro. E isso traz um retrocesso e um empacamento no desenvolvimento de novos pensares e projetos. Por exemplo (...) o médico quer o farmacêutico, atrelado a ele. Por uma questão política. É muito ruim isso. O médico tem que entender que ele é um profissional dentro de um conjunto e que cada um tem uma forma de enxergar com seu <i>know-how</i>. E o que importa é o paciente, ele é a figura principal. Não tem que ser a saúde “medicocentrada”. E esse é um processo autofágico, que os médicos pagarão também. Vide, segundo a OMS, os dados de que nós temos uma concentração muito elevada de médicos em relação a cada cem mil habitantes nas grandes capitais. E isso sufoca os demais profissionais, que estão trazendo inovações tecnológicas que a medicina não tem como absorver. Essa situação se perpetua na administração dos hospitais que tem como gestores profissionais médicos. Se houvesse outros profissionais, você diluiria este poder de forma igualitária e todos ganhariam. (...)	Necessidade de ultrapassar o modelo “medicocentrado”, buscando valorizar todas as profissões que compõem a área da saúde.
(S7)-Eu não jogo nada do lixo. Com a aceleração do processo de tecnologia, nós temos que ser capazes de caminhar junto com essa tecnologia e daí a necessidade da reflexão bioética. Ela surge exatamente com a aceleração do processo tecnicista. Isso traz a necessidade paralela de uma reflexão ética e eu não posso trabalhar as minhas disciplinas dissociadas da questão ética. Nós temos a tecnologia, mas temos também condições de refletir sobre ela, de aprofundar as visões. Nós não temos as respostas, nós estamos aqui buscando juntos e os alunos ajudam a construir as respostas.	Necessidade de acompanhar a evolução tecnológica relacionando-a as questões éticas, sem jogar nada fora.
(S8)- área da saúde é uma área de relacionamento. Você vai ter gente o tempo todo na sua frente, então a relação interpessoal é muito importante.(...) Porque não é só o conhecimento, esse relacionamento é fundamental.	Importância das relações interpessoais na formação.
(S9)-Antes de tudo, a gente tem que ensinar a fazer o certo e mostrar que é preciso fazer o certo. Na faculdade a gente aprende a fazer o certo, mas depois na prática a gente dá um jeitinho. Mostrar aos alunos como é o certo e fazendo certo profissionalmente os alunos também levam isso para casa. Isso vai valer para todas as situações. É um processo longo, porque este processo de pensar e refletir demora. Tem gente que nunca chega lá. (PE)-E esse processo precisa começar na escola. (S9)-A gente percebe aqui que o aluno do primeiro período é muito diferente do aluno do sexto. A gente percebe que isso está acontecendo no meio do caminho. Você percebe	É preciso “ensinar a fazer certo” e mostrar que é preciso “fazer certo”, evitar “jeitinhos”. Importância de formar a “independência” para que possa procurar o “conhecimento” e a “responsabilidade”. Importância de conectar os conhecimentos com uma formação voltada a indertidisciplinaridade.

uma diferença. (PE)-Que aspectos você considera mais importantes na formação dos profissionais para a área da saúde? (S9)-Duas coisas: independência e responsabilidade. Independência no sentido de “não sei, mas vou procurar” e responsabilidade no sentido de que o aluno entenda de que está em jogo a vida de outra pessoa. (...) A princípio coisas que pareciam desconexas, dentro da área da saúde, se interconectam. O que você faz ou fala na nossa área conta muito. O profissional da saúde tem muita responsabilidade porque o que ele faz ou fala vai ser tomado como verdade. (PE)-E tudo isso considerando o todo. (S9)-E aí vem aquela dificuldade dos profissionais trabalharem juntos. Porque cada um quer trabalhar no seu canto, no seu núcleo profissional, mas cada vez mais a gente percebe a necessidade do trabalho em conjunto.	
(S10)-Eu acho que se eu tenho como objetivo formar profissionais cidadãos e solidários, competentes na sua atuação, eu tenho que ser um professor assim. Então eu vejo que o futuro da educação será no sentido de aprimorar a minha forma de me aprimorar com os alunos, sensibilizá-los para o exercício da cidadania e da solidariedade e como docente sempre aprimorar minhas competências. Então, conhecimento científico e agora, de posse desse conceito, trabalhar dentro da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade eu acho que é o futuro da educação no Ensino Superior. Os alunos têm o potencial de compreender e modificar a sua atuação. (...)	Formar profissionais cidadãos, solidários e competentes. Para que isto aconteça é necessário que o professor vivencie estes valores. A transdisciplinaridade é o futuro da educação superior.
(S11)- Então eu acho que a sociedade tinha que ter uma mudança. (PE)-E como é que a gente pode fazer esta mudança? (S11)-Formando novas pessoas que vão transformar! (...) Tem que haver mudanças na visão e na concepção. Alguém tem que começar. (PE)-As pessoas esperam que a mudança aconteça. (S11)-Porque assim elas não têm que pensar, não fica a responsabilidade (...) fica mais fácil viver assim. E isto eu acho que uma concepção nova que a escola tem que passar: responsabilidade, compromisso e não apenas com o conteúdo que o aluno está aprendendo, mas com toda a questão global e crítica. E o professor tem um papel fundamental nisso: mudar concepções, mudar comportamentos, transformar práticas. O docente tem esse papel e às vezes ele não faz o papel que tinha que fazer. (PE)-E porque não faz esse papel. (S11)-Eu acho que ele acaba se acomodando, mas se você incita o aluno ele dá resposta.	Necessidade de aliar teoria, pesquisa e prática. Ensinar a usar a tecnologia, mas sempre aliando a técnica à humanização. Preparar o aluno para que seja reflexivo. Importância das metodologias problematizadoras no sentido de fazer o aluno refletir sobre sua realidade, correlacionando-a com situações concretas. Importância da visão da Teoria da complexidade- fazer que o aluno perceba as relações entre partes e todo. Necessidade de que a escola ultrapasse a visão conteudista e se responsabilize pela formação voltada às questões globais e críticas. O professor teria um papel fundamental no sentido de mudar concepções, comportamentos e práticas, mas muitas vezes acaba se acomodando.

(S12)- Acho que o professor também precisa dar testemunho, não na forma apenas de palavras. Mas principalmente na forma do seu agir. Não basta o professor ensinar os conteúdos, ele está ali como uma pessoa e precisa mostrar seus valores no agir. Se o aluno encontrar um professor fora da sala de aula e ele estiver agindo diferente do que ele fala... Acho que também é preciso formar considerando a espiritualidade. Não importa a religião, mas também considerar a espiritualidade. (PE)- E como você pensa a educação em saúde no futuro? (S12)- Não adianta a gente formar só para a profissão. Nós temos que formar pessoas.	Não basta ensinar conteúdos, o professor precisa mostrar seus valores, através de suas ações. Necessidade de formar considerando a espiritualidade. Não basta formar para a profissão, é preciso “formar pessoas”.
---	---

Quadro 14: Sobre aspectos importantes na formação atual e futura

APÊNDICE D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa denominada **Matrizes emergentes do pensamento pedagógico contemporâneo e suas contribuições na formação de professores da área da saúde**, que tem por objetivo Investigar criticamente a formação e a prática dos professores dos cursos superiores da área da saúde, visando oferecer subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que possam colaborar para uma prática docente transformadora e emancipatória.

Este estudo tem como objetivos específicos: investigar a formação pedagógica dos professores da área da saúde e promover análise crítica sobre a mesma; caracterizar as concepções de educação presentes no grupo pesquisado; identificar as estratégias e metodologias de ensino utilizadas por estes professores em sala de aula e entender de que maneira o professor planeja, executa e avalia suas atividades.

A minha participação na referida pesquisa ocorrerá através de contatos repetidos com o investigador, o qual utilizará instrumentos de coleta de dados que incluem a entrevista semi-estruturada, que poderá ser gravada/filmada, observações em sala de aula e observações em outras situações acadêmicas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem que isto incorra em qualquer prejuízo à minha pessoa.

Recebi a orientação de que os dados coletados serão usados para os fins deste estudo e poderão ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

NOME DO PARTICIPANTE

ASSINATURA

NOME DO PESQUISADOR

ASSINATURA