

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

CASANDRA GENOVEVA ROSALES MARTINS PONCE DE LEON

**FORMAÇÃO DE FORMADORES: A PRÁTICA  
EDUCATIVA EM UM PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

João Pessoa  
2005

CASANDRA G. R. MARTINS PONCE DE LEON

FORMAÇÃO DE FORMADORES: A PRÁTICA  
EDUCATIVA EM UM PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, nível Mestrado, do centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem. Área de Concentração: Enfermagem Fundamental, inserida na linha de pesquisa Educação e Formação de Recursos Humanos em Saúde e Enfermagem.

Orientador: Prof. Dr. César Cavalcanti da Silva  
Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa  
2005

Ficha Catalográfica

P792f Ponce de Leon, Casandra G. R. Martins.

Formação de formadores: a Prática Educativa em um Programa de Pós-Graduação em Enfermagem / Casandra Genoveva Rosales Martins Ponce de Leon. - João Pessoa, 2005.  
106p.

Orientador: César Cavalcanti da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCS

1. Enfermagem - Formação de Professores. 2. Prática de Ensino.

UFPB/BC

CDU: 616-083

CASANDRA G. R. MARTINS PONCE DE LEON

FORMAÇÃO DE FORMADORES: A PRÁTICA EDUCATIVA  
EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENFERMAGEM

APROVADA EM: \_\_/\_\_/\_\_

BANCA EXAMINADORA

PROFº. DR. CÉSAR CAVALCANTI DA SILVA – ORIENTADOR / UFPB.

PROFº. DR. MARIA IRACEMA TABOSA DA SILVA – MEMBRO / UFPB.

PROFº. DR. FRANCISCA BEZERRA DE OLIVEIRA - MEMBRO / UFCG.

PROFº. DR. CARLOS BEZERRA DE LIMA - MEMBRO / UFPB.

João Pessoa  
2006

*Há aqueles que lutam um dia,  
e por isso são bons.  
Há aqueles que lutam anos,  
e são melhores ainda.  
Porém, há aqueles que lutam toda a vida.  
Esses são imprescindíveis.*

Anônimo

# *D*edicatória

A todos os Formadores que estão buscando a Educação como eixo norteador de sua práxis, lutando por um mundo com menos desigualdades e injustiças.

A todos os futuros Formadores, que buscam seguir o caminho da transformação, tanto pessoal quanto social, principalmente da futura Força de Trabalho em Enfermagem.

## *Agradecimentos Especiais*

Primeiramente a Deus, por ter-me concedido a oportunidade deste crescimento intelectual, por ter-me dado saúde, força e coragem para enfrentar as diversas dificuldades que surgiram neste caminhar.

Ao meu amor, meu esposo, companheiro e amigo, que em todos os momentos transmitiu-me a sua calma e paciência, que foram de extrema importância nesta fase da minha vida.

Aos meus queridos pais e avós, que mesmo distantes fisicamente, sempre me apoiaram e incentivaram neste novo desafio e, quando o desânimo assolava, a sua voz sempre me animava.

Aos meus sogros, por terem-me acolhido como filha e, aos meus cunhados, por me apoiarem em todas as horas.

## Agradecimentos

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. César Cavalcanti da Silva, por ser um grande co-piloto nesta experiência, e ter-me dado as coordenadas deste primeiro vôo.

À Prof<sup>a</sup> Dr Ana Tereza M. Cavalcanti da Silva e à Prof<sup>a</sup> Dr. Maria Iracema Tabosa da Silva, pela ajuda e apoio nos momentos importantes.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. Carlos Bezerra de Lima, pela importante contribuição na construção deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Miriam Lima da Nóbrega, pelo carinho, pelas palavras amigas, e, principalmente, pela ajuda concedida nos momentos de angústia.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, que aceitaram participar deste estudo, pois, sem eles, não teria sido possível sua realização.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, que direta e indiretamente contribuíram para o meu crescimento intelectual, durante estes dois anos.

Aos colegas discentes deste Programa, pela amizade, pelo apoio, pela compreensão e pelos diversos e-mails nos momentos mais oportunos, particularmente a Cíntia e Benegelania.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de uma bolsa de estudos, no período de Março de 2004 a Fevereiro de 2006.



# Sumário

|  |    |
|--|----|
| <b>LISTA DE QUADROS</b>  |    |
| <b>LISTA DE APÊNDICES</b>  |    |
| <b>LISTA DE ANEXOS</b>   |    |
| <b>LISTA DE SIGLAS</b>   |    |
| <b>RESUMO</b>  |    |
| <b>ABSTRACT</b>  |    |
| <b>RESUMEN</b>   |    |
| <br>   |    |
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | 17 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  |    |
| <b>1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO E DO REFERENCIAL TEÓRICO</b>  |    |
| 1.1 - Objeto do Estudo, Questão Norteadora e Objetivos do Estudo   | 20 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  |    |
| <b>2. METODOLOGIA</b>  |    |
| 2.1 – Opção Metodológica   | 29 |
| 2.2 – Trajetória Exploratória  | 31 |
| 2.3 – Cenário da Pesquisa  | 31 |
| 2.4 – Etapas do Trabalho de Campo  | 34 |
| 2.5 – Análise dos Dados  | 36 |
| 2.5.1 – Organização dos materiais coletados  | 36 |
| 2.5.2 – Descrição Analítica  | 37 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  |    |
| <b>3. OS PROCESSOS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIOS E NÃO-EMANCIPATÓRIOS</b>  | 41 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO 4</b>  |    |
| <b>4. CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES: INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS E NÃO EMANCIPATÓRIAS</b> | 62 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO 5</b>  |    |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 92 |
| <br>   |    |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   |    |
| <br>   |    |
| <b>APÊNDICES</b>   |    |
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  |    |
| Apêndice B – Roteiro de Entrevista dos Docentes  |    |
| Apêndice C - Roteiro de Entrevista dos Discentes   |    |
| <b>ANEXOS</b>  |    |
| Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB  |    |

## LISTA DE QUADROS

**QUADRO 1-** Abordagens pedagógicas que amparam a Prática Educativa [ensino e avaliação] dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB, e como essa prática é percebida pelos discentes do Programa.

## **LISTA DE APÊNDICES**

|                   |  |          |
|-------------------|--|----------|
| <b>APÊNDICE A</b> | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | Pág. 106 |
| <b>APÊNDICE B</b> | Roteiro de Entrevista dos Docentes         | Pág. 108 |
| <b>APÊNDICE C</b> | Roteiro de Entrevista dos Discentes        | Pág. 109 |

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO A** - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da  
UFPB

## LISTA DE SIGLAS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>CAPES:</b>   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior       |
| <b>CCS:</b>     | Centro de Ciências da Saúde                                       |
| <b>CEPEN:</b>   | Centro de Estudos e Pesquisa em Enfermagem                        |
| <b>CES:</b>     | Câmara de Ensino Superior   |
| <b>CFE:</b>     | Conselho Federal de Educação                                      |
| <b>CNE:</b>     | Conselho Nacional de Educação                                     |
| <b>CNRHS:</b>   | Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde             |
| <b>CNS:</b>     | Conferência Nacional de Saúde                                     |
| <b>CONSEPE:</b> | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.                          |
| <b>CONSUNI:</b> | Conselho Universitário  |
| <b>EPB:</b>     | Estudos de Problemas Brasileiros                                  |
| <b>FMI:</b>     | Fundo Monetário Internacional                                     |
| <b>LDB:</b>     | Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional                   |
| <b>PPGEnf:</b>  | Programa de Pós-Graduação em Enfermagem                           |
| <b>PRA:</b>     | Pró-Reitoria Administrativa                                       |
| <b>PRAI:</b>    | Pró-Reitoria de Assuntos do Interior                              |
| <b>PRG:</b>     | Pró-Reitoria de Graduação   |
| <b>PROLAN:</b>  | Pró-Reitoria do Planejamento e Desenvolvimento                    |
| <b>PRPG:</b>    | Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa                          |
| <b>SUS:</b>     | Sistema Único de Saúde  |
| <b>TIPESC:</b>  | Teoria da Intervenção Prática                                     |
| <b>UFPB:</b>    | Universidade Federal da Paraíba                                   |
| <b>UNESCO:</b>  | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. |

## RESUMO

PONCE DE LEON, C.G.R.M., Formação de Formadores: a Prática Educativa em um Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. [Dissertação] João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPB, 2005.

A Universidade é uma instituição que realiza e exprime, de modo determinado, historicamente, os ideários do neoliberalismo dominante, compreendido como uma nova formulação política e econômica para a acumulação de capital. Embora a Pós-Graduação Brasileira esteja respondendo aos interesses dominantes, com seu papel social, no âmbito da formação de força de trabalho, absorvendo e exprimindo as idéias e práxis neoliberais, a crítica que se faz a esse papel social encontra, na Prática Educativa que preside essa atividade, uma estratégia para se repensar mecanismos de enfrentamento das contradições apontadas. Considerando-se a autonomia do professor na abordagem pedagógica que deseja utilizar, é ingente a necessidade de produção e reprodução de um conhecimento crítico ao *status quo*. Tem-se como questão norteadora: Que mudanças pedagógicas precisam ocorrer nas Práticas Educativas em uso na Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB para permitir que a formação de formadores avance no sentido de atender às necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde – SUS, em articulação com as competências e habilidades previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem? Para responder a essa indagação, formularam-se os seguintes objetivos: Compreender as Práticas Educativas operadas na Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB e o modo como elas se refletem na formação de formadores de força de trabalho de Enfermagem; identificar as contradições produzidas pelas Práticas Educativas adotadas no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB, e, analisar os processos de ensino e de avaliação no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB à luz de referenciais pedagógicos Emancipatórios e não Emancipatórios, tendo em vista a formação de formadores de força de trabalho de enfermagem, em consonância com as competências e habilidades requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, que tem como suporte teórico metodológico a orientação da TIPESC – Teoria da Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva (EGRY, 1996). O cenário escolhido para o estudo é o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba, e os sujeitos são os docentes e discentes vinculados ao Programa. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada, e a análise dos dados empíricos ocorreu através da técnica de análise de discurso, segundo Fiorin (1999). A categoria empírica evidenciada foi: Contradições no Processo de Formação de Formadores: Influência das Práticas Educativas Emancipatórias e não Emancipatórias. Constatou-se que a Prática Educativa dos docentes encontra-se alicerçada em bases não Emancipatórias, fato ratificado pelo discurso dos discentes, com a exceção de um docente que fazia uso da Abordagem Emancipatória. As Agências Financiadoras estão preocupadas com mecanismos de avaliação das Pós-Graduações, porém não estão contemplando a Prática Educativa. É importante que tanto os docentes do PPGEnf quanto as agências financiadoras observem atentamente esse componente.

**Palavras-chave:** Prática Educativa, Formação de Formadores, Pós-Graduação em Enfermagem.

## ABSTRACT

PONCE DE LEON, C.G.R.M., Forming Teachers: The educational practice in a Graduate Nursing Program. [master's thesis] Joao Pessoa: UFPB Graduate Nursing Program, 2005.

The university is an institution that fulfills and manifests, in a historically determined manner, the ideological fundamentals of dominant neo-liberalism, understood as a new political and economic formulation for the accumulation of capital. Even though Brazilian graduate programs are responding to the dominant interests with their social role in the sphere of the formation of the work force, absorbing and manifesting neo-liberal ideas, and the criticism that is made is to the Educational\ Practical the strategy for one to rethink the coping mechanisms necessary to deal with the aforementioned contradictions, that this social role is accused of is found in the educational practice that presides over this activity. Therefore, considering the autonomy of the teacher in relation to his/her choice of pedagogical approach, the necessity to produce and reproduce critical knowledge of the *status quo* is tremendous. The guiding question in this study is: what pedagogical changes need to take place in the educational practices in use in the CCS/UFPB nursing graduate program to allow the formation of these teachers to advance in the sense of dealing with social health needs with an emphasis on the public health system (SUS), in articulation with the competencies and abilities foreseen by the National Curricular Directives for the undergraduate program in nursing? To respond to this inquiry, the following objectives were formulated: 1) understand the educational practices operating in the graduate nursing program at CCS/UFPB, and 2) analyze the teaching and evaluation processes in the graduate nursing program at CCS/UFPB in the light of referential pedagogical criticisms, having in mind the formation of the teachers of the nursing workforce, in consonance with the competencies and abilities required by the National Curricular Directives for the undergraduate program in nursing. This is a descriptive study with a qualitative approach, which has the theoretical and methodological support of TIPESC (Nursing Fundamentals Intervention Theory in Collective Health) (EGRY, 1996). The place selected for the study is the Nursing Graduate Program at the Federal University of Paraiba, Brazil, and the participants are the teaching staff and students associated with the program. Semi-structured interviews were used, and the analysis of the empirical data was done with the technique of discourse analysis, according to Fiorin (1999). The evident empirical category was: Contradiction's in the Proces of Forming Teachers: Influence of Educational practice Emancipators and not Emancipators. Was observed that the educational practice of the teachers was built on not emancipators bases, ratified by the students speech, with an exception of one teacher that made use of Emancipator aproach. The Financiator's Agency are worried with the avaluator mecanism of the graduation, owever their are not contemplating the Education practice. It's important that the teacher of the PPGEnf and the financiators agencies observed closelly these componente.

**Keywords:** Educational practice, Forming Teachers,. Graduate Nursing Program.

## RESUMEN

PONCE DE LEON, C.G.R.M., Formando a Maestros: La Práctica Educativa en un Programa Postgrado en Enfermagen [Disertación] João Pessoa: Programa Postgrado en Enfermería, 2005.

La universidad es una institución que cumple y manifiesta, de una manera históricamente determinada, los principios ideológicos de neo-liberalismo dominante, entendidos como una nueva formulación política y económica para la acumulación de capital. Aunque los programas graduados brasileños están respondiendo a los intereses dominantes con su papel social en la esfera de la formación de la fuerza obrera, absorbiendo y manifestando ideas neo-liberales y la crítica que se hace a este papel social, encuentra en la práctica educativa que preside a esta actividad, una estrategia para repensarse en mecanismos de como enfrentarse las contradicciones apuntadas. Puesto esto y considerando la autonomía del maestro respecto a la opción del acercamiento pedagógico, la necesidad de producir y reproducirse conocimiento crítico del statu quo es tremenda. La pregunta guiando en este estudio es: ¿qué cambios pedagógicos necesitan tener lugar en las prácticas educativas en uso en el programa postgrado en enfermagen del CCS/UFPB para permitir que la formación de maestros se adelante en el sentido de tratar con las necesidades de salud sociales con énfasis en el Sistema Único del Salud (SUS), en articulación con las competencias y habilidades previstas por las Directivas Curriculares Nacionales para el programa de Enfermagen? Para responder a esta pregunta, los objetivos siguientes fueron formulados: 1) entender las prácticas educativas que operan en el programa postgrado de enfermagen del CCS/UFPB, 2) identificar las contradicciones producidas por las practicas educativas adoptadas en el PPGEnf, y 3) analizar los procesos de enseñanza y evaluación en el programa a la luz de referencial pedagógicos emancipatorios, teniendo en la mente la formación de los maestros de la mano de obra en enfermagen, en consonancia con las competencias y habilidades requeridas por la Directiva Curricular Nacional para el programa de postgrado del Enfermagen. Éste es un estudio descriptivo con un acercamiento cualitativo que tiene el apoyo teórico y metodológico de TIPESC (Teoría de Intervención Práctica de Enfermagen en la Salud Colectiva) (EGRY, 1996). El lugar seleccionado para el estudio es el Programa Postgrado en Enfermagen de la Universidad Federal de Paraíba, Brasil, y los participantes son el cuerpo docente y los estudiantes asociados al programa. Se usaron las entrevistas semi-estructuradas, y el análisis de los datos empíricos se hizo con la técnica de análisis del discurso, según Fiorin (1999). La categoría empírica evidente fue: Contradicciones en el Proceso de Formación de Maestros: Influencia de las Practicas Educativas Emancipatorias y no Emancipatorias. Se observo que las Prácticas Educativas de los docentes se encuentra alicersada en bases no emancipatorias, ratificado por el discurso de los estudiantes, con la excepción de un docente que hacia uso de la abordaje Emancipatoria. Las Agencias Financieras están preocupadas con mecanismos de evaluación de las Pos-graduaciones, sin embargo no están llevando en cuenta la Práctica Educativa. Es muy importante que tanto los docentes del PPGEnf cuanto las agencias financieras observen atentamente ese componente.

**Palabras clave:** La practica educativa, formación de maestros, Programa Postgrado en Enfermería





# APRESENTAÇÃO

*As realizações dos homens tornam-se  
mais notáveis quando se leva em  
consideração as limitações sob as  
quais trabalharam*

Autor Desconhecido

## APRESENTAÇÃO

A motivação para a realização deste estudo surgiu das diversas discussões com o orientador, que fez despertar, na pesquisadora, a curiosidade sobre questões inerentes à formação profissional, em nível *Stricto Sensu*, e suas repercussões na formação de força de trabalho para a Enfermagem, em atenção à necessidade de consolidação do Sistema Único de Saúde – SUS, nessa área.

Também motivou a realização da pesquisa, a consciência da importância desse tema para a contribuição das discussões sobre os limites e possibilidades de se transformar o perfil dos enfermeiros, a partir de mudanças no processo de formação daqueles que se tornarão formadores de força de trabalho em Enfermagem.

O Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – PPGENf/CCS/UFPB, tomado, neste estudo, como centro de formação de formadores de força de trabalho para a Enfermagem, foi o local escolhido para a realização do estudo, uma vez que a preparação para a docência e a pesquisa constituem seus principais objetivos.

O PPGENf/CCS/UFPB foi criado através da Resolução 204/77 do Conselho Universitário - CONSUNI, tendo iniciado suas atividades, em maio de 1979, e credenciado em 1993, pelo Parecer 793 do então Conselho Federal de Educação – CFE (GARCIA, NÓBREGA, 1999).

O Curso do Mestrado já foi submetido a 13 avaliações pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através de seus consultores e, atualmente, tem conceito três, junto àquele órgão de fomento para pesquisas. Ao longo de seus 26 anos de existência, sofreu cinco alterações na estrutura curricular, tendo sido iniciado o processo para a sexta alteração.

Compartilhando a preocupação de Silva (2003), em relação ao descompasso do processo de ensino para a constituição da força de trabalho em saúde e para a consolidação do Sistema Único de Saúde na Paraíba, procuramos compreender o processo de formação de formadores de força de trabalho para a enfermagem em Cursos de Pós-Graduação, considerando as possibilidades de mudanças nas Práticas Educativas dos seus docentes.

Mesmo considerando-se a autonomia dos docentes em relação às Práticas Educativas escolhidas para viabilizar o processo ensino-aprendizagem na formação de formadores, é urgente a necessidade de reflexão sobre a repercussão das práticas nesses processos, tendo em vista a Resolução CNE/CES nº03 de 07 de Novembro de 2001, que aponta para a formação de enfermeiros com habilidades e competências, no atendimento das necessidades sociais de saúde da população brasileira.

O presente estudo encontra-se estruturado na seguinte seqüência:

No **primeiro Capítulo**, são colocados o objeto do estudo e os objetivos da investigação. Ressaltam-se as mudanças históricas nas políticas de educação e de saúde, como fatores relevantes para a compreensão das necessidades de mudanças no processo de formação de formadores de Enfermagem.

No **segundo Capítulo**, são apresentados a metodologia, o cenário da pesquisa e a técnica utilizada nos processos de coleta e análise do material empírico.

No **terceiro Capítulo** propõe-se a categoria interpretativa, com ênfase nas abordagens pedagógicas e nos processos de ensino e de avaliação Emancipatórios e não Emancipatórios, sob as visões dos principais autores brasileiros que se debruçaram sobre a temática, tais como, Saviani, Freire, Libâneo, Diaz-Bordenave para as abordagens Emancipatórias e Maria das Graças N. Mizukami para as abordagens não Emancipatórias.

O **quarto Capítulo** trabalha as contradições entre Teoria e Prática no cenário escolhido e aponta incoerências no processo de formação de formadores, atuando como agente de práticas educativas não Emancipatórias derivadas da subordinação da educação à instrução em contraposição à subordinação da instrução à educação como geradora de Práticas Educativas Emancipatórias.

O **quinto Capítulo** apresenta as considerações da autora e sintetiza os resultados do estudo. Reitera a complexidade da questão e desafia os educadores a implementar as transformações sugeridas.

É importante referir que a presente investigação resulta do desdobramento do projeto “Formação da força de trabalho em saúde: construindo as bases para a inserção de novas abordagens pedagógicas no processo educativo”, coordenado pelo Prof<sup>o</sup> Dr. César Cavalcanti da Silva e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração e Informática em Enfermagem - GEPAIE.



# **CAPÍTULO 1**

*A mente que se abre para uma nova idéia,*

*Jamais voltará ao seu tamanho original.*

Albert Einstein

## **CONSTRUÇÃO DO OBJETO DO REFERENCIAL TEÓRICO**

### 1.1 Objeto do Estudo e os Objetivos da Investigação

A Universidade é uma instituição que realiza e exprime, de modo determinado, historicamente, a sociedade na qual se insere, o que significa que ela é uma expressão histórica de cada sociedade. Assim, a Universidade brasileira da atualidade manifesta os ideários do neoliberalismo dominante, compreendido como uma nova formulação política e econômica para a acumulação do capital.

Esse novo enfoque do capitalismo caracteriza-se por algumas condições materiais e uma posição ideológica social que pretende justificá-las como racionais, legitimá-las como corretas e dissimular suas determinações ideológicas, resultantes do modo contemporâneo de exploração e dominação. Nesse sentido, o poder do capital financeiro tem determinado as políticas públicas dos países pobres, dependentes de empréstimos bancários, periódicos, transferidos, pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), de um país pobre para outro, do que resulta: o encolhimento dos espaços públicos e a ampliação do espaço privado nas sociedades dos países do Terceiro Mundo; a tendência de se evitar o enfrentamento das contradições sociais produzidas pela nova ideologia neoliberal, bem como a tendência de se diluírem as contradições pelo interesse de se projetar uma sociedade que não ofereça risco aos “investidores”, porque a sociedade que não exhibe suas divisões de classes, mostra-se “pacífica e ordeira”, portanto adequada para o funcionamento racional do mercado financeiro da atualidade (CHAUI, 2001).

Para conseguir seu intento, internamente, o Governo brasileiro das últimas décadas do século XX, propôs “reformas” sociais como reparos pontuais, que mantêm os interesses

dominantes. Nesse contexto, a Política de Educação, por meio das Universidades públicas brasileiras, tem garantido os interesses dominantes ao manter o ensino separado da pesquisa; ao aceitar a hierarquização em níveis que separam a Graduação da Pós-Graduação, em lugar de considerá-los na integralidade da formação universitária; ao manter a Pós-Graduação como um funil seletivo de docentes e discentes para os quais é reservada a verdadeira formação universitária.

Desse modo,

“A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação. Conseqüentemente, mudou o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade porque se tornaram econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação.” (CHAUI, 2001).

Segundo Pires (2003), ao longo das últimas três décadas, o Brasil construiu um sistema de Pós-Graduação que constitui a parte de maior êxito desse sistema de ensino, sendo considerada como um dos maiores e melhores da América Latina.

O Artigo 52, parágrafo II da Lei 9.394/96 determina que, pelo menos um terço do corpo docente das Universidades deverá ter a titulação acadêmica de Mestre ou Doutor. A Pós-Graduação no Brasil é, portanto, o *locus* de formação para o magistério superior e sua existência é fundamental para a elevação do nível de qualidade dos Cursos de Graduação.

Embora a Pós-Graduação Brasileira esteja respondendo aos interesses dominantes através de seu papel social, no âmbito da formação de força de trabalho, a crítica a esse papel social encontra, na **Prática Educativa**<sup>\*</sup> que preside essa atividade, uma estratégia para se repensarem mecanismos de enfrentamento das contradições apontadas. Mesmo considerando-se a autonomia do professor quanto à escolha da abordagem pedagógica que deseja utilizar, é ingente a necessidade de produção e reprodução de um conhecimento crítico ao status quo, sobretudo, no âmbito da educação em saúde, quando se tem a possibilidade de efetivar uma necessidade requerida pelo social, garantida constitucionalmente na proposta do SUS.

---

\* Silva; Egry (2003) definem Prática Educativa como síntese dos processos de ensino e de avaliação desenvolvidos pelos professores em sala de aula

A opção dos professores por Práticas Educativas que privilegiam a transmissão de conhecimentos, característica das Abordagens pedagógicas não Emancipatórias, que subordinam as atividades de ensino e de avaliação à instrução, precisa ser repensada, tendo em vista o atendimento das exigências da sociedade para com a Universidade, cuja função é formar profissionais conscientes, analíticos e, sobretudo, críticos da sociedade, com competência para julgar e decidir o que fazer, diante das mais diversas situações.

Considerando-se os atuais requerimentos das políticas de educação e de saúde, urge a superação das contradições advindas do confronto entre a opção por práticas educativas não emancipatórias e o processo formativo em vigência como meio para o atendimento das políticas de inclusão social, cada vez mais acentuadas, com a redefinição das prioridades de atenção à saúde e a conseqüente necessidade de um novo perfil profissional, longe de ser alcançado pelo paradigma tradicional de formação.

O uso prolongado e dominante da opção pedagógica da transmissão de conhecimentos acarreta distorções nos processos de formação, que se manifestam, no âmbito individual, através da passividade, falta de atitude crítica, relação dogmática com as fontes de informação, valorização isolada do saber intelectual e desinteresse para se transformar a realidade. No âmbito coletivo, essa opção pedagógica propicia a ocorrência de grupos passivos e acríticos que adotam indiscriminadamente modelos e padrões de outras regiões, manipuláveis através da comunicação de massa ou reprodutores de padrões historicamente estabelecidos e desvinculados do contexto social de sua realidade. (ANTUNES, SHIGUENO, MENEGHIN, 1999).

Contudo, algumas instituições formadoras continuam lançando, no mercado de trabalho, um grande número de novos profissionais de nível superior, dentre os quais os enfermeiros, que, na sua maioria, não se conformam nos perfis profissionais necessários à viabilização das políticas de inclusão social, como é o caso do SUS, deixando claro que a participação das Universidades nesse processo pode e deve ser repensada e aprimorada. (GARRAFA, 1993).

Amparada pelo pensamento de Gianotti (1986), a Universidade pode ser um instrumento da hegemonia utilizado pelas classes dominantes, para divulgar a ideologia conservadora, mas ela comporta, simultaneamente, um potencial de luta contra hegemônico dos agentes que permitem articular os projetos que beneficiam as classes dominadas.

Paviani, Pozenato (1980) afirmam que a vida universitária sofre influências ideológicas e é um espaço de identificação de contradições que precisam ser identificadas e superadas. Para esses autores, as pessoas, grupos e instituições que caem no jogo dos interesses ideológicos, sem consciência crítica, não têm condições de atender aos interesses da sociedade.

A ideologia é um processo consciente do pensador, mas uma falsa consciência, em que as verdadeiras forças motrizes que impulsionam o processo histórico permanecem desconhecidas para o pensador que imagina forças propulsoras falsas ou aparentes. Nesse sentido, a ideologia é fundamentalmente um pensamento desenraizado, uma redução do próprio pensamento e da história das sociedades. (GADOTTI, 1984).

A preocupação com a necessidade de sintonia entre a política de educação e de saúde, consubstanciada nos processos de formação e nas necessidades dos serviços de saúde, coincide com as orientações advindas da II Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde - CNRHS, realizada em 1993, na capital do país, que, além das propostas de caráter geral, como a integração entre as instituições formadoras e instituições prestadoras de serviços de saúde, aprovou também a participação das Universidades, especificamente as públicas, no SUS, mediante a elaboração de atividades conjuntas com as Secretarias de Saúde nas áreas de ensino de Graduação e Pós-Graduação. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE RECURSOS HUMANOS PARA A SAÚDE, 1993).

Desde a realização da citada Conferência, pouco tem sido feito pelas Universidades e seus Cursos de Graduação e Pós-Graduação, no sentido de superar as contradições apontadas. Formados a partir de paradigmas educacionais conservadores e colocados, dessa forma, no mercado de trabalho, os profissionais egressos dos programas de Pós-Graduação, dificilmente poderão atuar engajados nos verdadeiros pilares teóricos de sustentação das políticas públicas de saúde e de educação e contribuir para sua efetivação, ao reproduzirem a força de trabalho dominante que atuará no âmbito dessas políticas.

Considerando-se que a Enfermagem congrega um dos maiores contingentes da força de trabalho em saúde, configurando-se como um importante segmento na luta pela implementação do SUS, justifica-se a preocupação com a formação dos atuais alunos de Pós-Graduação, futuros professores dos mais variados níveis de ensino, devido ao papel decisivo que esse segmento ocupará no âmbito da definitiva consolidação de um sistema de



saúde ainda muito frágil, em termos de força de trabalho engajada na luta pela transformação do atual modelo de assistência à saúde.

Reverendo o momento histórico do nascimento da Enfermagem moderna, verifica-se que o processo de ensino para a formação de enfermeiros teve lugar naquele contexto, como resposta aos chamamentos da emergência de uma sociedade capitalista.

Ao aderir ao projeto expansionista burguês, Florence Nightingale impôs um modelo de ensino de Enfermagem baseado no padrão organizacional fabril. A opção por esse projeto modificou completamente o processo de trabalho que permeava a prática da Enfermagem daquela época, determinando grandes mudanças na produção e reprodução de sua força de trabalho. O modelo, antes restrito ao conforto da alma do doente, foi modificado, de modo a possibilitar a recuperação do corpo individual, viabilizando o trabalho da Medicina e possibilitando o projeto maior do capitalismo, que era recuperar e/ou manter a força de trabalho fabril. (ALMEIDA, ROCHA, 1986).

No bojo dessas transformações, a prática de enfermagem passou de independente para subordinada à prática médica, a quem coube assumir a responsabilidade pela organização do hospital e submeter todos os outros trabalhos à sua autoridade e saber. A legitimação dessa hierarquia ocorreu com o processo de formação de enfermeiros, através da implementação de um ensino sistematizado, disciplinado e orientado para esse fim. (GOMES, 1997).

Na atualidade, os processos de ensino para a formação de enfermeiros e, particularmente, para a formação de formadores, passem por um importante momento de transição paradigmática, sendo a grande certeza na questão educacional como um todo a urgência de se redefinir o papel das instituições no âmbito da formação, bem como a atuação dos docentes e discentes, nesses processos. (VALENTE, 1999).

Pinheiros; Rodrigues (1999) assinalam que as transformações dos órgãos formadores perpassam a experimentação de novas tendências teóricas e estratégias de ensino nos processos formativos do enfermeiro. Os autores acreditam que as dificuldades de se implementarem transformações na prática profissional surgem ainda nos processos de formação, adiantando que, se o ensino formal de enfermagem tem interesse de graduar profissionais questionadores e reflexivos, é fundamental, se repensar as estratégias de

ensino, seus referenciais teóricos, além de fomentar reflexões, discussões e análises do papel dos docentes e discentes nesses processos.

A reflexão sobre as transformações necessárias nas práticas educativas tem importância estratégica nesse momento histórico, devido ao redirecionamento do processo formativo determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, materializadas pela Resolução CNE/CES N°03/ 2001, que aponta para a formação de enfermeiros providos de competências e habilidades gerais e específicas. O referido diploma legal prevê ainda a necessidade de mudanças nos perfis profissionais dos enfermeiros, de modo que sua formação possa atender às necessidades sociais da saúde, decorrentes da implementação do Sistema Único de Saúde - SUS e de seus princípios norteadores (doutrinários e organizativos).

O SUS é uma nova formulação política e organizacional para o reordenamento dos serviços e ações de saúde, estabelecida pela Constituição Brasileira de 1988. É único, porque segue a mesma doutrina e os mesmos princípios organizativos em todo o território nacional, sob a responsabilidade das três esferas autônomas do governo federal, estadual e municipal. Com base em preceitos constitucionais, a construção do SUS segue os princípios doutrinários da *Universalidade*, que garante a atenção de saúde a todo e qualquer cidadão; *Equidade*, que assegura a igualdade de todos perante o sistema, bem como seu atendimento, conforme suas necessidades; *Integralidade*, que estabelece o reconhecimento do homem como ser integral e prevê seu atendimento como ser bio-psico-social. (BRASIL, 1990).

Quanto à organização, o SUS se encontra amparado pelos princípios da *Regionalização e Hierarquização*, os quais estabelecem que os serviços de saúde devem ser organizados em níveis de complexidade tecnológica crescente e dispostos numa área geográfica delimitada; pela *Resolubilidade*, que prevê a capacidade dos serviços em resolver os problemas até o nível de sua competência; *Descentralização*, que parte da idéia de que, quanto mais perto do fato a decisão for tomada, mais chance haverá de acerto; *Participação dos Cidadãos*, que garante a inclusão da população na formulação das políticas de saúde e no controle de sua execução, através dos Conselhos de Saúde; pela *Complementaridade do setor privado*, que prevê a contratação de serviços privados,

mediante a insuficiência do setor público, desde que respeitadas as normas do Direito Público. (BRASIL, 1990).

Fazer avançar os processos da formação de formadores de força de trabalho em saúde, de modo que eles sejam compatíveis com os requerimentos de mudanças das políticas públicas de saúde e de educação, é o que se deseja, considerando-se que, a depender da qualificação do trabalhador, esse processo de formação pode convergir ou se distanciar dos movimentos políticos de inclusão social. (EGRY, 1999).

O desafio que se coloca para a renovação das Práticas Educativas, no âmbito da formação de formadores de enfermeiros, frente às necessidades sociais da saúde, é considerar o aspecto técnico necessário à viabilização do trabalho específico de enfermagem, sem se abrir mão das dimensões educativas e políticas, como componentes capazes de dar suporte a uma intervenção praxica na prática profissional. (MANDU, ALMEIDA, 1999).

Concordando com o pensamento de Silva e Egrý (2003), é difícil imaginar-se que os programas de Pós-Graduação e seus professores se mobilizarão para transformar as Práticas Educativas e realizar atividades pedagógicas em apoio ao Sistema Único de Saúde. Insistir nesse pensamento significa manter uma postura ingênua e idealista, negando-se as contradições tal como ocorrem. Para Paim (1991), as Universidades são espaços de luta e não agentes de mudança por si sós.

Segundo Barros (1996), as contradições entre o discurso hegemônico do ensino e a prática profissional, acentuam-se, na medida em que o Estado redefine as prioridades de atenção à saúde e a sociedade reclama um novo perfil profissional que deve ser diferente daquele formado pelo paradigma dominante.

Nesse sentido, defende-se o argumento de que o espaço previsto para a formação de formadores nos programas de Pós-Graduação é um lugar apropriado para se reconhecerem contradições e promover transformações nos processos de ensino e de avaliação.

Há experiências inovadoras e tentativas de reformulação na formação e capacitação de profissionais na área da saúde, mas, segundo Schraiber e Peduzzi (1993), ainda não há, no campo do ensino para a formação de formadores, respostas para os interesses das necessidades sociais da saúde.

Os estudos voltados para a educação e para o ensino de Enfermagem, com enfoque na Prática Educativa dos docentes, ainda são deficientes em termos numéricos, particularmente no programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UEPB. Das 160 Dissertações defendidas até o presente momento, somente cinco abordam essa temática.

Especificamente em relação à formação de formadores é preciso que se forneçam subsídios aos docentes para repensarem e modificarem sua Prática Educativa, considerando a necessidade de formar formadores capazes de produzir sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, em resposta às necessidades sociais da Saúde. Portanto, é pertinente promover discussões mais aprofundadas na Universidade, precisamente nos Programas de Pós-Graduação, acerca da possibilidade de transformação das Práticas Educativas e da implementação de um ensino diferenciado, como orientador dos processos de formação, tendo em vista as necessidades sociais da saúde, no âmbito da formação da força de trabalho.

Nesse sentido, o objeto deste estudo são *as Práticas Educativas dos professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UEPB*, visando à necessidade de se compreender os limites e as possibilidades de um processo de transformação promovido por mudanças na prática educativa.

Questiona-se, então: Que mudanças pedagógicas precisam ocorrer nas Práticas Educativas em uso na Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UEPB, para permitir que a formação desses formadores avance no sentido de atender às necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde – SUS, em articulação com as competências e habilidades recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem? Para responder tal questão, formulamos os seguintes objetivos:

#### Geral

- Compreender as Práticas Educativas Emancipatórias e não Emancipatórias operadas na Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UEPB e o modo como se refletem na formação de formadores da força de trabalho de Enfermagem<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Neste estudo referimo-nos a “formadores de força de trabalho”, os alunos da pós graduação, ou seja, os mestrandos.

### Específicos

- Analisar os processos de ensino e de avaliação desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB, à luz de referenciais pedagógicos Emancipatórios e não Emancipatórios, tendo em vista a formação de formadores da força de trabalho de enfermagem.
- Identificar as contradições produzidas pelas Práticas Educativas praticadas no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB, à luz de referenciais pedagógicos Emancipatórios e não Emancipatórios, tendo em vista o processo de formação de formadores;



## CAPÍTULO 2

*“A caminhada pode trazer desilusões, quedas, sofrimentos, entretanto, movido pela força de boa-vontade e da perseverança, você atingirá a meta.”*

*Autor desconhecido*

### **METODOLOGIA**

#### **2.1 Opção Metodológica**

Trata-se de um estudo de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, que teve como suporte teórico-metodológico a orientação da TIPESC - Teoria da Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva, de autoria da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Emiko Yoshikawa Egry.

A TIPESC se propõe a captar e interpretar um fenômeno articulado aos processos de produção e reprodução social de uma dada coletividade, intervindo na conjuntura e estrutura de um contexto social historicamente determinado e prosseguindo em sua interpretação, para a interposição de instrumentos de intervenção. Apóia-se, metodologicamente, no Materialismo Histórico Dialético, tendo em vista a concretude dinâmica das transformações sociais. (EGRY, 1996).

Para a aproximação do objeto fenomênico, Egry (1996) aponta dois elementos teóricos imprescindíveis: a Historicidade e a Dinamicidade. Enquanto a Dinamicidade vai--se constituindo em um processo histórico, produzido pelas contradições e determinações sociais, a Historicidade é a compreensão do contexto temporal em sua transitoriedade.

Para se mediar a compreensão do fenômeno, Egry (1996) indica as Categorias Conceituais, compreendidas como um conjunto de idéias historicamente construídas, que demarcam as partes interligadas de um fenômeno considerado sendo, portanto, os conhecimentos mais próximos da dimensão particular.

Ao discorrer sobre a trajetória processual da TIPESC, Egry (1996) afirma tratar-se de uma atividade prática, que busca encontrar a aparência do fenômeno no cotidiano, a essência dessa qualidade e a gênese das transformações ocorridas nas diferentes categorias que podem recortar o fenômeno - (tempo – espaço), (teoria – prática), (necessidade – possibilidade). A autora prossegue afirmando que, depois de se compreender a realidade objetiva, dissecada através das categorias analíticas<sup>\*</sup>, busca-se a vulnerabilidade. Elas trarão os motes transformadores que passarão a se constituir em projetos de trabalho, que, por sua vez, ao serem confrontados com o fenômeno, gerarão novas contradições, e a superação dessas contradições trará transformações, tanto do objeto, quanto do próprio homem. (EGRY, 1996).

---

\* *Categoria Analítica* é uma abstração realizada com base no exame de uma realidade. Determina a orientação geral da pesquisa e permite sua interpretação correta.

A vertente investigativa da TIPESC sugere o seguinte desdobramento operacional: *Captação da realidade objetiva*, nas dimensões estrutural, particular e singular; *Interpretação da realidade objetiva*, explicitando-se as contradições existentes; *Construção do projeto de intervenção na realidade objetiva*, através da revisão do referencial teórico, em função da visualização da realidade objetiva; *Intervenção na realidade objetiva*, prática das proposições levantadas no item anterior e *Reinterpretação da realidade objetiva*, pela releitura dessa realidade, através dos vários momentos de avaliação. (EGRY, 1996).

A *Prática Educativa dos professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB*, objeto deste estudo, foi submetida às bases teórico-metodológicas da TIPESC, buscando-se verificar e apreender as contradições da realidade objetiva dos processos de ensino e de avaliação no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB, bem como os pontos de vulnerabilidade para a superação de suas contradições.

A formação da força de trabalho de saúde e, em particular, de formadores dessa força de trabalho, precisam acompanhar as transformações em curso no setor saúde, quer seja no plano macro das políticas sociais, quer seja nos micro espaços institucionais que interferem no processo saúde x doença, considerando-se, sobretudo, as necessidades sociais da saúde decorrentes da implementação do SUS e da necessidade de sua efetiva consolidação.

Campo (1995), ao analisar as perspectivas de efetivação do SUS, afirma que qualquer projeto que busque, de fato, a mudança, deve tentar, ao mesmo tempo, tanto para a mudança nas pessoas, em seus valores, em sua ideologia, quanto nas estruturas e relações sociais que se estabelecem nas instituições, seja no âmbito da saúde ou da educação.

Desse modo, a formação de formadores, tendo em vista a produção de sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, é diretamente proporcional à revisão e superação de Práticas Educativas, incompatíveis com os modelos, cuja finalidade não seja a inclusão social da população que necessita dos serviços públicos de saúde e de educação.

## **2.2 - Trajetória exploratória**



A estratégia geral utilizada na pesquisa consistiu na captação e análise, à luz da TIPESC, do fenômeno *Prática Educativa*, no âmbito da formação de formadores, tendo em vista suas dimensões: singular, particular e estrutural. A dimensão singular relativa aos processos de ensino e avaliação é onde, em última instância, são operacionalizadas as abordagens pedagógicas, aqui tomadas como dimensão particular, cuja função é ancorar a prática educativa e levar o formando a se integrar ao sistema em que vive, com resultados previsíveis sobre sua conduta posterior. As duas dimensões citadas articulam-se com processos de produção e reprodução social da coletividade na qual se inserem, cujo contexto é historicamente determinado, constituindo, assim, a dimensão estrutural do fenômeno estudado.

Considerando-se o aspecto mais restrito, apreendeu-se a realidade atual da Prática Educativa no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Os discursos e as representações ideológicas dos sujeitos sociais envolvidos nesse Programa (professores e alunos) foram trabalhados, tendo em vista a verificação das ações pedagógicas docentes e seu impacto na formação dos futuros formadores e produtores da força de trabalho em saúde, visando às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Enfermagem.

As abordagens pedagógicas utilizadas no exercício da prática educativa foram analisadas, uma vez que comportam a ideologia dos docentes e fazem parte do processo de produção e reprodução do produto de sua prática.

### **2.3 - Cenário da Pesquisa**

João Pessoa, a capital do Estado da Paraíba, apresenta uma área de 189 Km<sup>2</sup>, com uma população de 597.934 habitantes (IBGE, 2000).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2000), no âmbito da saúde João Pessoa dispõe de um total de 30 hospitais, entre públicos, privados e filantrópicos, que oferecem 3.566 leitos, além de 305 unidades ambulatoriais, 94 centros de saúde, 10 ambulatórios e um numero crescente de postos de assistência médica.

O setor educacional conta com 419 estabelecimentos de ensino pré-escolares; 415 estabelecimentos de ensino fundamental; 69 de ensino médio e um número cada vez mais crescente de Instituições de Ensino Superior, que viabilizam o ensino de Enfermagem, tanto de caráter privado quanto público (Fundação IBGE, 2000).

A Universidade Federal da Paraíba, ex-Universidade da Paraíba, foi criada em 1955, pela Lei Estadual N.º 1.366, de 02 de dezembro de 1955, e federalizada pela Lei 3.835, de 13 de Dezembro de 1960. É uma instituição autárquica, de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, com sede na cidade de João Pessoa e *Campi* avançados nos municípios de Areia e Bananeiras (Universidade Federal da Paraíba, 1997).

O Estatuto da UFPB (1977) reafirma o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. O objetivo maior da instituição é o desenvolvimento sócio-econômico da região e do país, pela busca de soluções para os problemas regionais e locais. Sua estrutura administrativa é composta por uma Assembléia Universitária, por Órgãos de Administração Superior, Órgãos de Administração Setorial, Órgãos Suplementares e Órgãos de Apoio Administrativo.

Compõem a Administração Superior, o Conselho Universitário – CONSUNI, órgão deliberativo superior em matéria de política geral da Universidade; o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, órgão deliberativo superior em matéria didático-científica; o Conselho Curador, órgão fiscal e deliberativo em assuntos econômicos e financeiros. a Reitoria, órgão executivo da administração superior, auxiliada por seis Pró-Reitorias: Graduação – PRG; Administrativa – PRA; Planejamento e Desenvolvimento – PROPLAN; Pós-Graduação e Pesquisa – PRPG; e Assuntos do Interior – PRAI.

A Administração Setorial compreende a administração dos Centros, sendo exercida pelos seguintes órgãos executivos: Diretorias, Chefias Departamentais e Coordenações de Cursos. De acordo com dados veiculados pela Comissão Permanente de Melhoria do Ensino, através do Programa de Avaliação Institucional da Pró-Reitoria de Graduação, a UFPB conta com três *Campi* (João Pessoa, Areia e Bananeiras).

O Centro de Ciências da Saúde, Campus I, João Pessoa, comporta 14 Departamentos, 07 Cursos de Graduação, 06 Cursos de Pós-Graduação e 01 Curso de Ensino Médio e Educação Profissional.

O Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba é o local da realização deste estudo.

O Curso de Mestrado em Enfermagem foi criado através da Resolução 204/77 do Conselho Universitário - CONSUNI, tendo iniciado suas atividades em maio de 1979, tendo sido credenciado em 1993, pelo Parecer 793 do então Conselho Federal de Educação – CFE (GARCIA, NÓBREGA, 1999).

Ao longo de seus 26 anos de existência, o curso sofreu cinco alterações na sua estrutura curricular. Na primeira estrutura, contava com 70 créditos e um total de 1605 horas a serem integralizadas em dois anos. Nessa estrutura, não havia a definição de linhas de pesquisa que norteassem a produção dos discentes e a escolha dos temas ficava a critério dos orientadores e mestrandos, desde que observada a coerência com a área de concentração.

A segunda estrutura curricular foi adotada a partir de 1983, depois de sua aprovação pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE, da UFPB, com base na Resolução 01/83. Essa estrutura era formada por 32 créditos integralizáveis em três semestres e, constituída de disciplinas obrigatórias, disciplinas obrigatórias básicas e disciplinas optativas. A partir dessa estrutura curricular, a produção acadêmica passou a ser balizada por três linhas de pesquisa: 1) Assistência de Enfermagem de Saúde Pública, 2) Formação de Recursos Humanos para a Saúde da Região Nordeste, 3) Administração de Serviços de Enfermagem de Saúde Pública.

Em 1988, o curso sofreu uma nova reestruturação, o que lhe conferiu a terceira estrutura curricular, aprovada pela Resolução 35/87 do CONSEPE, adotada a partir de 1988. Essa estrutura continha 37 créditos, posteriormente reduzida a 35, com a extinção da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros – EPB. A partir de 1994, os créditos passaram a ser integralizados em dois semestres, por sugestão dos avaliadores da CAPES, não havendo mudanças em relação às linhas de pesquisa.

A quarta estrutura curricular do curso foi aprovada pela Resolução 39/97 do CONSEPE. Essa alteração trouxe a obrigatoriedade do cumprimento de 24 créditos integralizáveis em dois semestres, constituídos por disciplinas obrigatórias e optativas da área de concentração e da área conexa. Para se adequar as linhas de pesquisa do curso às recomendações dos avaliadores da CAPES e atender às propostas do Centro de Pesquisas

em Enfermagem – CEPEn, Garcia e Nóbrega (1999) mapearam a tendência temática da produção científica dos docentes dos Departamentos de Enfermagem Médico-cirúrgica e Administração e o Departamentos de Enfermagem em Saúde Pública e Psiquiatria relativa ao período de 1988 a 1992, além das Dissertações defendidas no Curso de Mestrado, até 1992, propondo as seguintes linhas: 1) Assistência de enfermagem de saúde pública, 2) Formação e utilização de recursos humanos em Enfermagem, 3) Administração de serviços de enfermagem de saúde pública e, 4) Fundamentação da assistência, tecnologia e instrumentação de enfermagem .

A quinta estrutura curricular aprovada pela Resolução 32/2002 do CONSEPE manteve a exigência de 24 créditos, integralizáveis em dois semestres e alterou o nome do curso de **Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem** sob responsabilidade do CCS/UFPB, para, **Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem em nível de Mestrado**, com duração mínima de 12 meses e máxima de 24, aberto a profissionais de outros cursos da área da saúde e com uma produção científica orientada pelas seguintes linhas de pesquisa na área de concentração Enfermagem de Saúde Pública: 1) Políticas públicas e de saúde e a prática de enfermagem, 2) Crenças, atitudes, comportamentos e representações sociais da clientela sobre saúde, 3) Epidemiologia e saúde, 4) Mulher, gênero e saúde. Na área de concentração Enfermagem Fundamental foram estabelecidas as linhas: a) Desenvolvimento, aplicação e testagem de conceitos de enfermagem, b) Sistematização da assistência de enfermagem a indivíduos, famílias e grupos específicos, c) Educação e formação de recursos humanos em saúde e enfermagem, d) Ética em saúde e enfermagem.

## **2.4 – Etapas do Trabalho de Campo**

Essa etapa foi realizada após sua liberação pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba.

O primeiro contato com os docentes, visando à coleta de dados para a realização da pesquisa, gerou uma certa apreensão, por se tratar de uma investigação sobre a prática educativa dos docentes do programa. Havia a possibilidade de uma compreensão

equivocada por parte dos doentes sobre os reais objetivos do estudo e essa percepção foi ratificada com o registro da recusa de alguns docentes em participar do estudo.

Em relação aos alunos, essa apreensão não foi evidenciada. Eles aceitaram participar do estudo, sem restrições, colaborando em tudo o que era solicitado. Esse fato decorreu, provavelmente, da relação de amizade estabelecida entre a pesquisadora e os discentes ao longo do curso.

Para a coleta de dados, utilizou-se a técnica da Entrevista Semi-estruturada, que permitiu a captação das informações sobre a prática educativa dos docentes e a percepção dessas práticas pelos discentes.

Segundo Triviños (1995), essa técnica valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias a uma investigação de enfoque qualitativo. Partiu-se de certos questionamentos básicos, dando-se ao informante a liberdade para seguir a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador. As perguntas fundamentais que constituíram parte da entrevista não nasceram a “priori”, mas resultaram da teoria que alimentou a ação do investigador e de toda informação disponível sobre o fenômeno a ser investigado.

Buscou-se apreender as experiências individuais de cada docente, sobre sua Prática Educativa, isto é, a forma como executavam seus processos de ensino e de avaliação e, na seqüência, essas experiências foram confrontadas com os discursos dos discentes sobre esses mesmos processos.

Procurou-se transmitir confiança e promover um diálogo descontraído e sem constrangimentos ao entrevistado, de forma a permitir a liberdade de expressão de suas opiniões, atos e atitudes.

A sistemática adotada pelo pesquisador foi aguardar a decisão do professor em relação ao dia e à hora para a entrevista; explicar os objetivos e propósitos do estudo; solicitar a leitura atenciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A); expor a cópia de liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB (Anexo); solicitar permissão para a gravação do discurso e, finalmente, proceder à entrevista.

Com os alunos, as entrevistas seguiram praticamente a mesma sistemática adotada junto aos professores. Após contato telefônico, as entrevistas eram agendadas e realizadas nas dependências do CCS/UFPB e algumas no ambiente de trabalho ou domiciliar dos entrevistados.

No total, foram entrevistados quatro professores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e quatro alunos do referido Programa, perfazendo um total de oito entrevistas, que ocorreram entre os meses de abril a junho de 2005.

O roteiro das entrevistas dirigidas aos docentes (apêndice B) e discentes (apêndice C) permitiu apreender o posicionamento desses sujeitos sociais nos processos de ensino e de avaliação utilizados no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/UFPB.

## **2.5 – Análise dos dados**

A Análise dos dados coletados foi realizada através da técnica da Análise de Discurso proposta por Fiorin (1999), indicada por esse autor para pesquisas qualitativas, pelas possibilidades de relacionamento dos materiais que envolvem valores, juízos necessários e preferíveis como argumentos, ou como meios que conduzem a um fazer crer relacionado com a totalidade do contexto sócio-histórico, pois o indivíduo não pensa e fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale.

Para o autor, a materialização das informações ideológicas por meio da análise e a análise do discurso é capaz de identificar a posição social do sujeito discursista, uma vez que, através dos elementos discursivos (Temas e Figuras), revela-se, por inferência, a visão de mundo dos sujeitos, bem como o que determinou essa visão.

O princípio básico da Análise do Discurso é, ao se receber um texto onde tudo parece mais ou menos disperso, reconhecer o nível mais abstrato (temático) que lhe dá coerência. É saber fazer a diferença entre a manifestação entendida como aparência, da imanência, entendida como essência (FIORIN, 1999).

A pertinência dessa técnica de análise do discurso decorre da possibilidade de se revelar, tanto a visão de mundo do professor, quanto as características da Prática Educativa

por ele desenvolvida, uma vez que os elementos constitutivos dessa prática estão implícitos em seu discurso.

### **2.5.1 – Organização dos materiais coletados**

As entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas logo em seguida, sendo permitido ao entrevistado que lesse o texto elaborado a partir da entrevista e realizasse as correções que considerasse pertinentes.

### **2.5.2 - Descrição Analítica**

Essa etapa constituiu a fase mais desafiadora de toda a pesquisa, pois, por motivos pessoais, a pesquisadora teve que se ausentar da cidade de João Pessoa, o que dificultou o processo de orientação, ocasionado pela distância, entre orientador-orientanda.

Os constantes problemas de ordem operacional nos equipamentos de tecnologia educacional e problemas de saúde pessoal da pesquisadora, também foram obstáculos superados.

Assim, para a análise dos dados coletados, realizaram-se exaustivas leituras do conteúdo das entrevistas dos docentes e discentes, identificando-se e separando-se os trechos discursivos referentes às situações de ensino e de avaliação. Esse movimento permitiu a identificação das abordagens pedagógicas utilizadas, bem como, das contradições embutidas na prática educativa dos professores em relação à utilização ou não de referenciais pedagógicos emancipatórios ou não emancipatórios.

Através das questões dirigidas aos discentes foi possível o conhecimento dos procedimentos de ensino e de avaliação utilizados pelos docentes, na percepção desse grupo.

Ao se proceder à interseção dos discursos produzidos a partir das respostas obtidas da primeira questão do roteiro de entrevista, dirigida aos docentes e discentes, foram obtidas as concepções sobre as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores e, a partir da segunda questão, emergiram os processos de avaliação utilizados nesse espaço – tempo.

Para se identificar o componente emancipatório da Prática Educativa dos professores, consideraram-se os pontos de identificação e convergências dos trechos discursivos, identificados e separados de acordo com o posicionamento político dos docentes com base no referencial teórico estudado. O resultado dessa manobra evidenciou dois tipos de posicionamento: Professores com Práticas Educativas Emancipatórias e Professores com Práticas Educativas Não Emancipatórias, conforme pode ser observado no quadro I.

A determinação do posicionamento Emancipatório e Não Emancipatório encontra sustentação nos estudos de Mizukami (1986), onde está explícito que, quando o conhecimento é posto em um plano secundário e a Prática Educativa passa a assumir um significado amplo, tal qual é dado à política, o objetivo do professor passa a ser o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, amparada pelo seu sentimento de liberdade, sendo, portanto, Emancipatório. Nessa tendência ou abordagem, os conhecimentos existentes são importantes, porém não são tidos como verdades inabaláveis e eternas, sendo passível de sofrer críticas, reflexões e transformações.

Um exemplo de Educação não Emancipatória é observado quando não se permite, ao aluno, questionar, analisar ou refletir sobre os conhecimentos já existentes. Prevalece a propagação e reprodução dos conhecimentos, sem que seja desenvolvida, nos discentes, uma consciência crítica ou analítica, sendo esta uma concepção, também, sustentada pelos referenciais de Mizukami, assim como de Freire, Saviani, Libaneo e Diaz-Bordenave.

Por outro lado, quando a Prática Educativa se encontra subordinada à Instrução, reduz-se à transmissão de conhecimentos, com o auxílio de estratégias didáticas, das várias abordagens pedagógicas não emancipatórias, encontrando aí seu maior respaldo.

O refinamento desses qualitativos visando ao enxugamento dos temas mais relevantes relacionados com o objeto do estudo evidenciou várias contradições no fenômeno estudado, dentre as quais a utilização concomitante de práticas educativas emancipatórias e não emancipatórias, pelo mesmo docente, tanto nos processos de ensino quanto nos de avaliação.

Através da visualização da contradição teoria x prática, predominante no cenário investigado, apresentou-se como categoria empírica do estudo **Contradições no processo de formação de formadores: influência das práticas educativas emancipatórias e não**



**emancipatórias** e, como categoria interpretativa do fenômeno, **Processos de ensino e de avaliação emancipatórios e não emancipatórios**,

**Quadro 1 — Abordagens pedagógicas que amparam a prática educativa [ensino e avaliação] dos docentes, e como são percebidas na visão dos discentes**

| <b>Docentes</b>   | <b>Abordagem pedagógica / Posicionamento Político</b> |  | <b>Discentes</b>  | <b>Abordagem pedagógica / Posicionamento Político</b> |                         |
|-------------------|---|--|-------------------|---|-------------------------|
|                   | <b>Para o Ensino</b>                                  | <b>Para a avaliação</b>                |                   | <b>Para o Ensino</b>                                  | <b>Para a Avaliação</b> |
| <b>Entrevista</b> |   |  | <b>Entrevista</b> |   |                         |
| 01                | - Não Emancipatório<br>- Emancipatório                | - Não Emancipatório<br>- Emancipatório | 01                | -Não Emancipatório                                    | - Não Emancipatório     |
| 02                | - Emancipatório<br>- Não Emancipatório                | - / Emancipatório                      | 02                | - Não Emancipatório                                   | - Não Emancipatório     |
| 03                | - Emancipatório                                       | - Emancipatório                        | 03                | - Não Emancipatório                                   | - Não Emancipatório     |

|    |                     |                     |    |                     |                     |
|----|---------------------|---------------------|----|---------------------|---------------------|
| 04 | - Não Emancipatório | - Não Emancipatório | 04 | - Não Emancipatório | - Não Emancipatório |
|----|---------------------|---------------------|----|---------------------|---------------------|



## CAPÍTULO 3

*Não tenham medo de aprender.*

*O conhecimento é leve.*

*É um tesouro que se carrega facilmente.*

Brian Dyson

### **PROCESSOS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIOS E NÃO EMANCIPATÓRIOS**

Para se estabelecerem classificações e agrupar idéias em torno de um conceito capaz de abranger os significados que os discursos referem e, aproximá-los da realidade social, utilizou-se como referencial teórico de análise, a **Educação Emancipatória**, tendo em vista uma formação de força de trabalho reflexiva e questionadora.

A educação Emancipatória tem sido discutida e analisada sob várias óticas, destacando-se as contribuições de Dermeval Saviani e a Teoria Histórico Crítica; Paulo Freire por

meio da Pedagogia Libertadora; Juan Diaz Bordenave e o Método do Arco; José Carlos Libâneo e a educação Crítico Social dos Conteúdos.

Para se identificar nos discursos dos docentes e discentes, ou seja quem adota práticas emancipatórias e não emancipatórias, tornando-se necessário rever as abordagens de cunho não Emancipatório. Estas serão apresentadas na visão de Maria das Graças Nicoletti Mizukami, enfocando as abordagens Tradicional e Comportamentalista.

### **3.3.1 – Os processos de ensino e de avaliação nas abordagens pedagógicas Emancipatórias**

#### **3.3.1.1 – A educação emancipatória na visão de Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico Crítica**

Todas as manifestações ou práticas pedagógicas refletem, explícita ou implicitamente, teorias ou tendências pedagógicas vinculadas a um determinado fundamento ideológico (NIETSCHE, 1998).

Para Saviani (1986) existem teorias da educação que se opõem; umas que nos fazem acreditar que são um instrumento de equalização para a superação da marginalização<sup>2</sup>, e outras onde se apresenta a educação como um instrumento de discriminação social, sendo um fator de marginalização. O autor classifica as abordagens pedagógicas em três tipos: teorias não-críticas ou não-Emancipatórias, compostas pela abordagem pedagógica tradicional, pedagogia nova e a tecnicista; as teorias crítico-reprodutivistas, que envolvem o sistema de ensino enquanto violência simbólica, a escola como aparelho ideológico do Estado e a escola dualista; e a **pedagogia ou teoria histórico-crítica**.

---

<sup>2</sup> Saviani entende marginalizados como os grupos ou classes sociais dominados.

Para Saviani (1991, p.8), as teorias críticas ou emancipatórias procuram “compreender a educação não como algo autônomo, mas como algo que é determinado socialmente. A estrutura socioeconômica condiciona a formação educacional. Este grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta essencialmente nas condições de produção da vida material” É considerada teoria crítico-reprodutivista, por reproduzir a estrutura de classes da sociedade.

As três abordagens da teoria crítico-reprodutivista possuem algo em comum, para Nietsche (1998), uma vez que “entendem a educação vinculada ao social; por isso, partem da análise das realidades sociais e buscam a transformação da sociedade. No entanto, a sua preocupação com o processo de aprendizagem e com o aspecto político difere em grau entre elas”.

De acordo com Silva (1999), as tendências pedagógicas críticas atuais no país, buscam, não apenas negar as pedagogias tradicionais, mas superá-las, conservando seus aspectos técnicos. Segundo Saviani (1995), na teoria histórico-crítica entende-se a educação em uma relação dialética com a sociedade. Trata-se de uma concepção de caráter revolucionário, centrada na igualdade entre os homens, partindo do interesse das classes populares com valorização dos conteúdos históricos, reais, dinâmicos, concretos e atualizados.

Essa pedagogia surgiu quando a educação começou a ser abordada dialeticamente, de modo coletivo, pela superação da visão crítico-reprodutivista, que procurava “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculada, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”. (SAVIANI, 1995, p.83).

Nessa perspectiva, a referida pedagogia consiste num processo onde o homem torna-se plenamente humano. Significa o esforço de se desenvolver uma pedagogia concreta (no sentido dialético) que se opõe à pedagogia abstrata, cujas práticas estão distantes da realidade dos alunos.

O autor apresenta a metáfora da “teoria da curvatura da vara”, na qual, para endireitar a vara torta é necessário curvá-la para o lado oposto. Em termos ideológicos, não basta enunciar-se a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos. É necessário

abalar as certezas, desautorizando o senso comum. Para tal, a teoria serve para mostrar que a falsidade de algo é tida como verdadeira, demonstrando, ao mesmo tempo, em que pode ser verdade aquilo que é tido como obviamente falso. Nesse entendimento, a abordagem está interessada em métodos de ensino eficazes e, acerca desses métodos, apresenta os seguintes objetivos, que

“Estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos”. (SAVIANI, 1991, p.79).

No tocante à Prática Educativa da abordagem Histórico-Crítica, Saviani (2000) apresenta o processo de ensino em cinco momentos articulados: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse (incorporação) e Síntese.

O primeiro momento, Prática Social, é comum aos professores e alunos, em que os primeiros são detentores de uma compreensão de síntese precária e os segundos, de uma compreensão de caráter sincrético. Segue-se o momento da Problematização, que corresponde à identificação dos principais problemas postos pela prática social sendo necessário que se dominem alguns conhecimentos para serem superados esses problemas.

A Instrumentalização corresponde à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O quarto momento relaciona-se à incorporação dos instrumentos culturais, modificados em elementos ativos de transformação social, e se denomina Catarse. E, finalmente, na Síntese, que os alunos passam para o nível sintético, onde se encontrava o professor no ponto de partida.

Saviani (2000) afirma, através do processo acima apresentado, que a prática social do ponto de partida e no ponto de chegada é a mesma quando constitui, ao mesmo tempo, o

suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica e, não sendo a mesma quando se considera que o modo de se situar em seu interior se altera qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

O autor apresenta o ensino como um movimento que vai da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas), pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), constituindo uma orientação segura no processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico), assim como no processo de transmissão–assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

No que se refere ao processo de avaliação, como atividade complementar da Prática Educativa nessa abordagem, não se encontra na literatura pesquisada maiores detalhamentos. No campo da formação da força de trabalho, é importante que os formadores dessa força optem por abordagens que contribuam para a aquisição de competências, não apenas técnicas, mas, também, ético-políticas.

A pedagogia histórico-crítica, também denominada pedagogia revolucionária de Saviani (2000), trata de fazer prevalecer os interesses dos dominados, luta que parte do dissenso e não do consenso. Essa pedagogia não nega a aquisição de conhecimentos sistematizados, mas, também, não pretende supervalorizá-los. Esse posicionamento é particularmente importante na formação de formadores, tendo em vista a não reprodução da ideologia dominante.

Silva (1999) afirma que a pedagogia histórico-crítica está relacionada com a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, em que se compreende a realidade e a experiência dos alunos, como uma etapa para o conhecimento, seguidas da análise crítica. A formação cultural e científica é defendida como um instrumento de luta para a emancipação do homem.

### **3.3.1.2 Educação Emancipatória na visão de Paulo Freire: Pedagogia Libertadora**

Em relação à **Pedagogia Libertadora**, também denominada **abordagem sócio-cultural**<sup>3</sup> ou educação problematizadora, existe uma preocupação com a cultura popular, uma vez que esse movimento, nos países do Terceiro Mundo, encontra-se voltado para as camadas sócio-econômicas pouco abastadas, especialmente com referência à alfabetização de adultos. Essa abordagem objetiva proporcionar uma real participação do povo, enquanto sujeito de um processo cultural.

Paulo Freire é um dos autores que apresenta uma proposta de cunho sócio-cultural, onde o ser humano é valorizado. Nessa abordagem, a interação entre homem-mundo é enfatizada, realçando o Ser Humano como sujeito da educação, colaborador, criador do conhecimento, situado no tempo e no espaço e inserido num contexto sócio-econômico, cultural-político, ou seja, num contexto histórico.

Para que toda a ação educativa seja considerada válida é necessário considerar-se o aspecto ontológico do homem (vocação de ser sujeito) em relação às suas condições de vida. Assim, ele chega a ser sujeito, quando reflete sobre o seu ambiente, sobre a sua realidade, tornando-se progressivo, gradualmente consciente e comprometido com sua intervenção na realidade, para modificá-la. (FREIRE, 1982).

As ações educativas deverão promover o próprio indivíduo e não funcionar apenas como instrumento de ajuste dele à sociedade. A participação do Ser Humano na sociedade, na cultura, na história ocorre por meio de seu envolvimento total, o que requer a desmitificação da realidade e a superação das contradições sociais. O opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e a-crítica, cabendo, portanto, um trabalho de crítica à realidade passível de ser alcançada pela Educação Emancipatória (FREIRE, 1992).

Na realidade da sociedade latino-americana, desde o tempo da conquista dos espanhóis e portugueses, vem prevalecendo a cultura do silêncio, continuando fechada e dependente, onde as mudanças geralmente estão relacionadas com pólos em que essas sociedades são objeto, caracterizado por um processo cultural alienado, sem a manifestação do pensamento autêntico. (MIZUKAMI, 1986).

---

<sup>3</sup> Denominada assim por Maria das Graças Nicoletti Mizukami (1986).



Silva (1999) afirma que é importante que o meio ambiente seja desafiador, exigente e estimulador para o aluno, para que o processo de formação de conceitos não seja retardado, mas se complete e atinja estágios mais avançados do raciocínio.

Nesse contexto, Freire (1992, p.83) coloca que a problematização do

“mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim o mundo da cultura e da história que, resultando das relações homem-mundo, condicionam os próprios homens, seus criadores.”

Silva (1999) comenta que não existem receitas ou modelos de respostas aos desafios enfrentados pelo homem, havendo mais de uma resposta para o mesmo desafio. É importante observar que cada resposta dada pelo homem a cada desafio modifica a realidade em que ele se encontra inserido, e a si próprio, na perspectiva interacionista de elaboração do conhecimento, que é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, do pensamento e da prática.

Para a mesma autora, o processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, partindo da forma de consciência mais primitiva até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora, isto é, quanto mais se desvela a realidade, mais se penetra no objeto que se pretende analisar. A autora discorre sobre algumas características de cada tipo de consciência: a intransitiva, a transitiva ingênua e a transitiva.

A Consciência Intransitiva é caracterizada principalmente pela centralização dos interesses do homem em torno de questões vitais (no aspecto biológico). É um tipo de consciência com pouca historicidade, comum nas populações de regiões pouco desenvolvidas. Nessa consciência, observa-se um quase descompromisso do homem com a sua existência.

Na Consciência Transitiva Ingênua, continuam presentes as explicações mágicas e se caracteriza pelo gregarismo, próprio da massificação; pela impermeabilidade à investigação, pelas explicações fabulosas e fragilidade de argumentação. O indivíduo supervaloriza o passado, prestando pouca atenção ao presente, por ele considerado época inferior, medíocre e vulgar. Manifesta pensamento pessimista e visões catastróficas do presente, assumindo postura de resistência a todos os projetos modificadores da realidade.

Observa-se a contradição entre as condições miseráveis do presente e a oposição a modificações.

A Consciência Transitiva é a forma crítica de se pensar, buscando identificar e compreender os motivos e procedimentos pelos quais a realidade é produzida, de tal modo que se compreendam os fatores condicionantes e determinantes dos fenômenos.

Em relação à educação, Freire (1982) coloca que toda a ação educativa deve ser precedida da reflexão sobre o ser humano, e de uma análise do meio de vida desse homem concreto. Assim, o homem se torna, na abordagem sócio-cultural, o sujeito da educação.

A ausência dessa reflexão e a análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina. Como afirma Freire (1982, p.61),

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. (...) Ele é um ser ‘situado e temporalizado’. A instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.”

Para o autor supra citado a educação Emancipatória é um fator de suma importância na transição da forma primitiva de pensamento, para a consciência crítica, que não é um produto acabado, mas, um vir a ser contínuo.

No tocante à Prática Educativa [ensino e avaliação] da pedagogia libertadora ou abordagem sócio-cultural, o processo de ensino busca superar as contradições opressor-oprimido, dessa forma, devendo o homem engajar-se, então, na práxis libertadora, onde o diálogo é fundamental para a percepção da realidade dominante e a transformação de uma situação objetiva.

A educação libertadora, problematizadora ou conscientizadora, assim denominada por Paulo Freire, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meio de superação das contradições da educação bancária. O diálogo é a essência dessa

abordagem, onde o educador e o educando são sujeitos de um processo. A relação entre professor e aluno é horizontal, não se observando imposições. Para que o processo educacional seja real, é necessário que o educador se torne educando, e este, por sua vez, educador.

Assim, um professor empenhado na prática transformadora, buscará desmitificar e questionar, juntamente com o aluno, a cultura dominante, valorizando a sua linguagem e a sua cultura, criando condições para que cada um analise seu contexto e produza cultura. O professor procurará criar condições para que ocorra a superação da consciência ingênua, para que os alunos possam perceber as contradições da sociedade e dos grupos em que vivem. Nessa abordagem haverá uma maior ênfase nos alunos em si, através do processo e não dos produtos de aprendizagem acadêmica padronizada.

No que se refere ao processo avaliativo, Freire (1982) afirma que a verdadeira avaliação consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professores e alunos. Afirma, ainda, que qualquer processo formal de notas e/ou exames, deixa de ter sentido na abordagem sócio-cultural, problematizadora ou conscientizadora. No processo de avaliação proposto, tanto os professores quanto os alunos estarão cientes das suas dificuldades e dos seus progressos.

A utilização da abordagem sócio-cultural ou pedagogia libertadora, no processo de formação de formadores aponta para a transição da consciência intransitiva ou transitiva ingênua para uma consciência transitiva, ou seja, uma forma crítica de pensar.

Trata-se de uma abordagem pedagógica que, de acordo com Silva (1999), traz benefícios para a força de trabalho em Enfermagem, como aptidão para o trabalho em equipe, para conhecimento pela busca de informação e sua utilização crítica, o aprofundamento e a aplicação da visão dos problemas do país, da comunidade e do homem.

### **3.3.1.3 – A educação emancipatória na visão de Juan Diaz Bordenave: Esquema do Arco**

Trata-se de um método criado pelo francês Charles Maguerez, com a finalidade de resolver o problema da baixa eficácia da transmissão de técnicas agrícolas, no Estado de

São Paulo. Esse método foi adaptado e aplicado por Diaz-Bordenave e Pereira (1999) à seqüência pedagógica problematizadora do ensino, em Escolas de Ciências Agrárias.

Bordenave e Pereira (1999) propõem o **Esquema do Arco** também denominado **abordagem libertadora** ou **problematizadora**, que tem como características gerais a solução de problemas, através do diálogo e da participação entre aluno-professor; a transformação individual ao se conhecer a realidade; a aprendizagem como consequência natural ao desafio de uma situação-problema, a passagem da visão sincrética ou global do problema para uma visão analítica, através da teorização, onde o aluno chega á síntese provisória da situação-problema.

Essa pedagogia parte da base de que, em um mundo de mudanças rápidas, o importante, não são os conhecimentos ou idéias, nem os comportamentos corretos e fáceis que são esperados, mas, sim, o aumento da capacidade do aluno, que é participante e agente da transformação social, detectando os problemas reais e buscando soluções originais e criativas (CAPACITAÇÃO, 1994).

A aprendizagem é considerada um processo qualitativo e, portanto, muito mais que um aumento quantitativo do saber. Através desse processo, a pessoa é preparada para a aquisição de novos conhecimentos, estando alguns elementos sempre presentes, como: necessidade de se resolver um problema, por motivação espontânea, ou induzido por outros; preparação através do estudo, da leitura, consulta, pergunta, do exame e da análise de instrumentos para se enfrentar os problemas; tentativas de ação e ensaios, chegando-se a conclusões parciais; constatação do sucesso ou fracasso da ação e repetição ou abandono do esforço na tentativa de se fixar um novo conhecimento; possibilidade de aprendizagem, baseada em conhecimentos prévios. O processo de ensino consiste, portanto, em se planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno (BORDENAVE, PEREIRA, 1999).

A contribuição de Charles Maguerez, no esquema pedagógico, mostra um processo de ensino estruturado em cinco etapas: na primeira, o aluno é exposto a um problema, que faz parte da realidade física ou social em que está inserido, etapa denominada “Observação da Realidade”, partindo da sua visão global ou sincrética. A segunda etapa, denominada “Construção de uma Maquete”, consiste em identificar os pontos-chave do problema, construindo-se um modelo a partir de sua estrutura. Segue-se a etapa da “Teorização ou Discussão sobre a Maquete”, onde os alunos utilizam os conhecimentos científicos para

adquirirem uma melhor compreensão do problema e da sua solução Essa é a fase de análise do aprendizado. A etapa seguinte, “Hipótese de Solução”, permite aos alunos a utilização de sua criatividade e propostas de hipóteses de solução do problema. Essas hipóteses serão confrontadas com os condicionantes e limitações da realidade. Por fim, a “Aplicação à Realidade”, onde os alunos fixam as soluções mais viáveis e aplicáveis, adquiridas em grupo, ou seja, vivenciam as experiências do processo educativo. (BORDENAVE, PEREIRA, 1999).

Em relação ao processo avaliativo, os autores citados destacam o desempenho do aluno, sendo difícil realizar-se uma mensuração de todos os objetivos do ensino, uma vez que os pontos obtidos na aprendizagem constituem uma variável na avaliação do aluno.

Nesse processo, o professor, ao planejar o ensino, fixa os objetivos a serem alcançados pelos alunos, ou seja, os comportamentos que devem ser adquiridos ou formados durante a fase de aprendizagem. As provas ou testes deverão ter a finalidade de medir esses comportamentos, evidenciando se os objetivos foram alcançados.

É necessário que o professor tenha a visão clara e precisa dos objetivos que almeja alcançar, não apenas para orientar a aprendizagem, mas para que possa elaborar instrumentos de avaliação que realmente meçam os objetivos a alcançar (BORDENAVE, PEREIRA, 1999).

Para se utilizar essa estratégia didática, dois conceitos devem ser considerados: a vivências dos alunos e a atividade de ensino-aprendizagem. A seleção dessas atividades contribuirá para a formação do indivíduo, ao contrário do simples repasse de conteúdos.

“Assim, por exemplo, se o conteúdo da matéria a ensinar é o conceito ‘liberdade’, a transmissão deste conteúdo apenas informará ao aluno sobre a definição de liberdade; o método que o professor utilizar para ensinar-lhe é que realmente fará o aluno viver e sentir o que é a liberdade. O método lhe ensinará a ser livre ou a ser dominado” (BORDENAVE, PEREIRA, 1999, p.84).

No âmbito de formação da força de trabalho, essa abordagem permite a vivência do conteúdo a ser aprendido e não apenas a memorização das informações repassadas pelos

professores. Esse elemento poderá subsidiar a formação de indivíduos mais críticos e questionadores.

Apesar de Juan-Diaz Bordenave ter realizado todo um trabalho, não na área de Educação ou Enfermagem, mas nas áreas de Agronomia, Veterinária, Zootécnica e Engenharia Florestal, juntamente com sua colaboradora, a professora Adair Martins Pereira, essa abordagem é considerada relevante, por mostrar respostas mais práticas que teóricas para os problemas do ensino.

#### **3.3.1.4 – A educação emancipatória na visão de José Carlos Libâneo: Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**

Libâneo (2003) apresenta a escola dos seus sonhos, como uma instituição que garante a todos a formação cultural e científica, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva, onde a cultura é provida pela ciência, pela técnica, pela estética e pela ética, com a finalidade de formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea. Ele retifica a afirmação de que a “escola é a mola das transformações sociais”, afirmando que “não é, sozinha”, pois essa responsabilidade pertence às demais esferas de atuação da sociedade.

No entanto, a escola tem um papel imprescindível, nesse tipo de formação, uma vez que prepara as gerações para as exigências que a sociedade moderna ou pós-industrial coloca, com o compromisso de reduzir a distância entre a ciência e a cultura, assim como ajuda a futura força de trabalho a se tornar pensante, capaz de construir elementos de compreensão e apropriação crítica da realidade.

As teorias pedagógicas, também chamadas de concepções, tendências, correntes, ou abordagens, tentam explicar o pensamento e a prática educativa dos educadores, descrevendo, interpretando, avaliando e propondo alternativas de mudança na ordem dos fenômenos educacionais (SAUPE, 1992).

No que se refere às teorias pedagógicas, Libâneo (1992) classifica-as em duas: a liberal e a progressista. A teoria Liberal engloba as pedagogias tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista e a teoria Progressista que compreende a pedagogia libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. O autor utiliza o termo

Progressista para designar as tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação.

Libâneo (1986, p.10) assim define os termos “crítico” e “social”.

“A dimensão crítica faz ver que os conteúdos tenham sua fonte ‘no desenvolvimento da prática social onde se manifestam contradições e, nelas, a prevalência de interesses dos grupos e classes hegemônicas’. A dimensão social significa que os conteúdos escolares ‘se fundem no fato de que os homens se formam e se transformam’ no processo da atividade histórica e social conjunta dos homens”.

Por isso, a educação deve estar diretamente associada às contradições e lutas concretas que se travam no seio das relações sociais, tendo em vista a emancipação humana. (NIETSCHE, 1998).

**A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**, inspirada no Materialismo Histórico e Dialético, constitui um movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especialmente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professor e do aluno dos conteúdos científicos do ensino como condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais (na política, na profissão, no sindicato,) (LIBÂNEO, 1992).

Para a referida pedagogia, a escola pública cumpre a função social e política, assegurando a todos a difusão dos conhecimentos sistematizados, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe. O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos.

Essa pedagogia valoriza a instrução como domínio do saber sistematizado e os meios de ensino como processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e a viabilização da atividade transmissão / assimilação ativa de conhecimentos. Saupe (1992) afirma que essa pedagogia não estabelece oposição entre a cultura erudita e a popular, porém orienta no sentido de uma passagem progressiva do senso comum para a aquisição de conhecimentos sistematizados.

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizada sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e os meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. A responsabilidade do professor é prepará-los para se tornarem cidadãos ativos e engajados no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. (LIBÂNEO, 2003).

Saupe (1992) afirma que a escola é vista como uma totalidade histórica modificável, sobre a qual a sociedade atua, de forma que aquela reproduza seu papel, reivindicando transformação.

A característica mais importante da atividade do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social nesse contexto, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias do estudo.

Libâneo (1992) postula, para o ensino (para a pedagogia crítico-social dos conteúdos), a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções.

Nessa abordagem pedagógica, o processo de avaliação é entendido por Libâneo (1992) como uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor, como dos alunos. É uma tarefa complexa, que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.



Os momentos do processo de ensino, para o autor supra citado, são: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. A primeira etapa diz respeito à coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas. A segunda etapa está relacionada com a comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, de acordo com o caso, com a atribuição de notas ou conceitos. A última etapa é a avaliação propriamente dita dos resultados, os relacionados a padrões de desempenho esperados.

As características da avaliação escolar, segundo o mesmo autor, são as de refletir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, possibilitando a revisão do plano de ensino; ajudar a desenvolver capacidades e habilidades dos alunos, voltando-se para suas atividades; ser objetiva; ajudar na auto-percepção do professor e refletir os valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Os objetivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação, por meio de métodos adequados, devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação didática, trabalho independente. Um aspecto relevante é a clareza de objetivos, contribuindo para a compreensão dos alunos daquilo que se espera desenvolver.

Outro aspecto importante da avaliação é o levantamento prévio, pois possibilita a revisão do plano de ensino. Não apenas nas aulas, mas nos contatos informais na classe e extra-classe, o professor vai adquirindo dados sobre o desempenho e aproveitamento escolar e crescimento dos alunos.

As avaliações concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, visando a diagnosticar como a escola e os professores estão contribuindo para isso. O objetivo do processo de ensino e de educação é que todos os alunos desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, um pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teórico-práticas, preparando-se positivamente para a vida social.

A avaliação do rendimento escolar deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da atividade do aluno em situações didáticas. Por essa razão, é insuficiente restringir as verificações a provas no fim do bimestre. A avaliação

deve ter caráter objetivo, capaz de abranger os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados.

Não se exclui a subjetividade, porém esta não pode comprometer as exigências objetivas (sociais e didáticas). Para se garantir a exigência de objetividade, aplicam-se instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação.

Através da análise dos resultados do rendimento escolar dos alunos, o professor também obtém informações sobre o seu próprio desenvolvimento.

Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, os hábitos e a maneira de ser do professor indicam as crenças e propósitos em relação ao seu papel social e profissional diante dos alunos.

Tendo em vista as necessidades sociais em saúde, decorrentes da implementação do SUS e seus princípios norteadores, é preciso formar uma força de trabalho, particularmente de enfermagem, compatível com essas necessidades, sendo, portanto, imprescindível a utilização de abordagens pedagógicas apropriadas. A abordagem crítico-social dos conteúdos pode responder à necessidade de formação de indivíduos críticos, reflexivos e questionadores, com competências para atuar sobre essas necessidades.

A abordagem Crítico-Social dos Conteúdos apontada por Libâneo (1992, 2003), que permite ao aluno libertar-se da submissão da classe dominante, por meio de uma formação intelectual, com pensamento independente, crítico e criativo do que ocorre na sociedade. Tem como finalidade formar força de trabalho, capaz de lutar por transformações, considerando, não apenas o aspecto técnico-científico, mas, principalmente, o ético-político.

As necessidades sociais da saúde, tendo em vista as exigências do SUS em relação à formação de força de trabalho, apontam para um processo de formação de professores capazes de ajustar sua Prática Educativa às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação. Esse processo de reordenação, da formação de formadores exige, dos professores, uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas e domínio da língua informacional.

### **3.3.2 Os Processos de ensino e de avaliação nas abordagens pedagógicas não-emancipatórias, na visão de Mizukami**

Encontra-se, na literatura, as classificações propostas por Libâneo (1982) e por Saviani (1985) que serviram para nortear o assunto, porém, optou-se pelo referencial de Mizukami (1986), uma vez que ele facilita a apresentação das tendências.

A autora dividiu as abordagens em cinco, sendo: Tradicional, Cognitivista, Comportamentalista, Humanista e Sócio-Cultural. A última abordagem, por ser Emancipatória e já ter sido apresentada anteriormente, não será descrita, e as abordagens Cognitivista e Humanista são tidas como abordagens interacionistas.

#### **3.3.2.1 Abordagem Tradicional**

Em relação à Abordagem Tradicional, Mizukami (1986) refere-se à ênfase que é dada aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos, sendo o professor considerado elemento imprescindível na transmissão de conteúdos. Assim, o aluno é visto como o homem inacabado, em miniatura, precisando de ser atualizado. Ele apenas executa prescrições, pois o ensino está centrado no professor.

Os programas ou conteúdos a serem transmitidos exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa, então, a ser necessária quando o mínimo de saber cultural para aquela etapa do processo de ensino não foi atingido. As provas e os exames são necessários para constatação de que esse mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno.

Mizukami (1986) é categórica, quando afirma que

“... as tendências englobadas por este tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, nas sua maioria das vezes, trabalhos de cooperação nas quais o futuro cidadão possa experienciar a convergência de esforços.”

Nessa abordagem, evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel da educação formal e da instituição escola. Observa-se a constante preocupação em se conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado. E, ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento, compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal.

A Educação é entendida, na abordagem Tradicional, e na concepção de Mizukami (1986), como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, uma vez que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase ao processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente.

A Instituição de ensino se restringe ao processo de transmissão de informação, em sala de aula, funcionando como uma agência sistematizada de uma cultura complexa.

Um exemplo da situação descrita acima foi evidenciado no estudo de Silva e Egry (2003), onde o aluno, situado em um cenário diferente da sala de aula, não demonstrava habilidades nem competência para agir como enfermeiro, mostrando-se perdido, sem rumo e direção, com ausência de criatividade e senso crítico. Essas “qualidades” que não se esperam dos enfermeiros, são reflexo de uma Abordagem não Emancipatória.

Segundo Émile Chartier (1978), a escola é o lugar onde se raciocina e onde o professor mantém uma distância dos alunos. O professor é o mediador entre os alunos e os modelos. O tipo de relação social é vertical entre o professor (autoridade moral e intelectual) e o aluno.

Em relação ao processo de Ensino-Aprendizagem, há uma evidente subordinação da educação à instrução. Todas as críticas a esse modelo recaem sobre o tipo de intervenção que visa apenas a um dos pólos da relação, que é o professor. Os alunos são simplesmente “instruídos”, “ensinados”, pela ação do docente.

Os elementos fundamentais nessa abordagem são imagens estáticas que, progressivamente, serão impressas nos alunos, bem como cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas suas mentes, via fornecimento de receituários, propiciando

automatismos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente em situações idênticas às aquelas em que foram adquiridas.

Assim, a abordagem Tradicional possui um ensino caracterizado pela preocupação maior com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações, que com a formação do pensamento reflexivo. A expressão tem um lugar proeminente, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização dos alunos.

Um outro aspecto importante, que também influencia o processo de aprendizagem é o tipo de relacionamento entre professor-aluno, e, nessa abordagem, são ignoradas as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo do tempo, das classes, nem dentro da mesma classe. Trata-se de uma relação vertical, onde o professor detém o poder decisório sobre a metodologia, o conteúdo, a avaliação, forma de interação na aula. A ele compete informar e conduzir os alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou sociedade em que vivem e não pelos sujeitos do processo.

No que se refere à metodologia utilizada, observam-se, freqüentemente, as aulas expositivas e as demonstrações do professor à classe (auditório). O docente traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. A motivação para a realização do trabalho escolar é extrínseca ao aluno e dependerá de características pessoais do professor para manter seus alunos interessados e atentos.

Outro aspecto da Prática Educativa, nessa abordagem, é a avaliação, que visa à reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. É mensurada pela quantidade e exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir, considerando-se provas, exames, chamadas orais, exercícios, instrumentos avaliativos.

### **3.3.2.2 Abordagem Comportamentalista**

Nessa abordagem, são consideradas as experiências ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Os modelos (conteúdos) são desenvolvidos a partir da análise dos processos, por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado.

Estão implicadas as recompensas e o controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividade de

aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando-se os elementos não observáveis ou subjacentes a esse mesmo comportamento. O conteúdo transmitido visa a objetivos e habilidades que levem à competência.

O aluno é considerado um recipiente de informações e reflexões. A educação decorre, então, da preocupação com aspectos mensuráveis e observáveis. Dessa forma, o ensino é

“... composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamento são categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas como respostas emitidas, caracterizadas por forma e seqüências especificadas.” (MIZUKAMI, 1986).

O professor pode aprender a analisar os elementos específicos do seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções, quando necessário, ou mesmo, desenvolver outros padrões.

A cultura é entendida como espaço experimental utilizado no estudo do comportamento. É um conjunto de contingências de reforço. Advoga-se o emprego de uma ciência no planejamento de uma cultura, que passa a ser representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm através dos tempos porque são reforçados na medida em que servem ao poder. (MIZUKAMI, 1986).

O indivíduo tem, contudo, seu papel nesse planejamento sócio-cultural, que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera que seja realizada de maneira eficiente.

Considerando-se a prática educacional, não há modelos ou sistemas ideais de instrução. A eficiência na elaboração e utilização dos modelos de ensino depende igualmente de habilidades do planejador e do professor. Os elementos mínimos a serem considerados são: o aluno, um objeto de aprendizagem e um plano para se alcançar o objetivo proposto.

Ensinar consiste em um planejamento de reforço sob o qual os estudantes aprendem e é responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. A

aprendizagem pode ser definida como uma mudança, relativamente permanente, em uma tendência comportamental resultante de uma prática reforçada.

Em linhas gerais, tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui, ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no diretivismo do poder decisório sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações.

A diferença entre dessa abordagem e a tradicional reside no fato de que ela não é uma prática cristalizada através dos tempos, mas fundada em resultados experimentais de planejamento de contingências de reforço.

Parte do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos. A avaliação, nessa abordagem, consiste em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, estando, portanto, diretamente ligada aos objetivos estabelecidos. A avaliação é elemento constituinte da própria aprendizagem, uma vez que fornece dados para o arranjo de contingências de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados.

A instituição de ensino, nesse contexto, está ligada a outras agências controladoras da sociedade, do Sistema Social (governo, política, economia), dependendo igualmente delas para sobreviver. Essas agências, por sua vez, necessitam da instituição de ensino, porque é nela onde são formadas as novas gerações. Assim, ela procura direcionar o comportamento humano para as finalidades de caráter social, o que é condição para sua sobrevivência. O conhecimento pessoal passa a ser, portanto, o conteúdo socialmente aceito.

No que se refere ao professor e aluno, aquele tem a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal, que o desempenho da aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores, como economia de tempo, esforços e custos. O professor, nesse processo, é considerado um planejador e um analista de contingências, um engenheiro comportamental.

A metodologia utilizada nessa abordagem inclui, tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto formas de reforço no relacionamento professor-aluno.

A individualização do ensino implica: especificação de objetivos, envolvimento do aluno, controle de contingências, feedback constante, apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada aluno.

A avaliação consiste em constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, quando o programa tiver sido conduzido até o final. O professor recorre a um pré-teste (para avaliar o nível dos alunos), inicialmente e a outra avaliação durante e no fim do processo.





CAPITULO 4

*Não temam admitir que não são perfeitos*

*Não temam enfrentar riscos.  
É correndo riscos que aprendemos a ser  
valentes.*

Brian Dyson

## **CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES: INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS E NÃO EMANCIPATÓRIAS**

### 4.1- O entendimento Docente sobre sua Prática Educativa

Segundo Bigge (1977), “toda a pessoa que ensina tem uma teoria de aprendizagem” e com esse pensamento, Pettengill et al (1998) afirmam que todas as ações do professor estão alicerçadas na forma como ele vê o mundo, nos objetivos que pretende atingir, e na concepção de educação.

Embora o professor nem sempre seja capaz de explicitar claramente as teorias de aprendizagem que o influenciou e influencia, um telespectador conhecedor das abordagens poderá identificá-las, a partir da observação. (PETTENGILL, et al., 1998).

As autoras acrescentam, ainda, que é difícil encontrar-se um professor que se mantenha fiel à abordagem pedagógica em todo o seu referencial, sendo comum encontrar várias tendências na mesma prática educativa de um docente. Porém, assim como as autoras supracitadas, considera-se importante que o professor siga uma determinada diretriz, para que haja uma coerência entre a sua prática e o seu discurso, e sua prática não se torne confusa e perturbadora.

Nesse sentido, de forma semelhante a um jogo, constituído de duas balizas, onde os jogadores de um time deverão apenas marcar pontuação na baliza do time adversário, seria considerado bizarro ou muita falta de sorte, se um jogador marcasse pontuação contra o seu próprio time.

No discurso dos docentes e discentes do PPGEnf, foi possível apreender as contradições na Prática Educativa dos formadores, uma vez que, ora direcionavam-se para a baliza da “Instrução subordinada à Educação”, com posicionamento crítico e

emancipatório, ora acertavam a baliza oposta, “Educação subordinada à Instrução”, com posicionamento não crítico e, portanto, não Emancipatório.

De acordo com Ferreira (2000), a palavra Instrução, que se origina da palavra Instruir, é definida como transmissão de conhecimento a (alguém), ensinar, ensinar como proceder, adestrar, domesticar, transmitir instruções, informar, esclarecer, entre outras definições.

Já a Educação, origina-se do verbo educar, que apresenta um significado mais amplo, mais complexo, o de promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém) ou de si mesmo.

A partir dessas definições e dos referenciais teóricos apresentados, no capítulo anterior, sobre as abordagens emancipatórias e não-emancipatórias, serão analisados os discursos dos docentes e discentes, evidenciando-se suas contradições.

Nessa análise, convencionou-se utilizar a letra “A” para indicar os discursos dos alunos e a letra “D”, dos docentes.

A primeira contradição observada na prática educativa dos docentes, diz respeito ao processo de ensino exposto pelo sujeito 1 (D1), nos fragmentos que seguem:

*“Então, um exemplo: nós tivemos uma certa dificuldade em compreender o que é ---, e para que isso fosse possível, os alunos fizeram uma espécie de grupo, eles se arrumaram em grupos e tentaram problematizar na situação ---” (fragmento 01).*

*“Utilizamos um trabalho de grupo, uma discussão”. (fragmento 03).*

Nesses fragmentos, observa-se a intencionalidade do professor de colaborar com o desenvolvimento intelectual dos alunos, utilizando, como recurso pedagógico, a problematização e a discussão em grupo, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem.

Fica evidente a tendência Emancipatória no discurso desse professor, embora o ensino seja planejado e centrado no desenvolvimento do aluno, com um conteúdo em forma de problema.

Libanêo (2003) ressalta a importância do papel do professor como mediador entre os alunos e os conhecimentos, sendo indispensável para a aprendizagem. No entanto, muitas vezes, observa-se a distância entre os conteúdos e a prática social, além do dogmatismo frente aos conhecimentos docentes.

De acordo com Mizukami (1986), uma educação alicerçada na abordagem Emancipatória procura provocar nos alunos, de forma constante, a busca de novas soluções, com a criação de situações que exijam o máximo de exploração por parte deles e os estimule para as novas estratégias de compreensão da realidade. Nessa abordagem, existe uma maior ênfase na capacidade de absorção e processamento das informações.

Através dos primeiros trechos do sujeito D1, não é possível distinguir se o professor estava incitando os alunos à criatividade ou se tinha optado pelas metodologias da discussão e problematização (dramatização), para facilitar o aprendizado de um conteúdo específico.

Nos fragmentos seguintes do mesmo sujeito, é possível perceber a presença de outra abordagem ou tendência, tanto na fase de ensino, quanto na fase de avaliação.

*“De acordo com o interesse deles no tema e com o nível, por uma pequena discussão, uma pequena apresentação de cada um sobre o que ele pensa do tema, eu já vou ministrando, explicando a cada um individualmente, à medida que eles falam...” (D1, fragmento 05).*

Com base nesse discurso, é possível afirmar que o professor realiza uma pré-avaliação e, logo após, dirige toda a ação educativa, estando no centro do processo de ensino, sendo evidente quando relata: *“... eu já vou ministrando, explicando a cada um individualmente, à medida que eles falam...”*

Trata-se de se direcionar os conteúdos a serem ministrados, e, no tocante à avaliação, o sujeito D1 afirmou:

*“A avaliação, eu faço desde o começo, primeiro, no primeiro momento da aula, eu quero saber, eu anuncio os objetivos da aula, eu solicito se os alunos têm algum ponto de pauta para incluir e eu*

*vejo o nível deles em relação àquilo que está sendo proposto para estudar”. (D1, fragmento 04)*

*“... tirando as suas dúvidas, e ao mesmo tempo, estou avaliando a capacidade do aluno de ir adiante, ir à frente.” (D1, fragmento 06).*

Percebe-se que o aluno é tido como um recipiente de informações e reflexões, enquanto, na prática educativa, são levados em consideração os aspectos mensuráveis e observáveis.

Nenhum dos autores consultados, como Saviani, Freire, Libâneo ou Bordenave, afirmou que não se observava o desempenho ou a evolução do aluno em relação a algum objetivo de aula previamente estabelecido. É considerado adequado observar-se o desempenho do aluno, porém, eles salientam que nem sempre a transformação qualitativa é facilmente observada, ou mesmo captada em sala de aula.

Para Saviani (2000), a avaliação não consiste na mera mensuração das informações adquiridas, embora ele não negue a importância dos conhecimentos sistematizados, sem supervalorizá-los. Em relação à Abordagem Emancipatória proposta por Saviani, a prática educativa parte da prática Social até chegar à síntese dos conhecimentos, sendo um processo com etapas a superar, e não apenas a presença de um aluno inerte recebendo informações prontas.

Pode-se detectar nos discursos apresentados pelo sujeito D1, que ele mesmo observa o aluno, capta as suas limitações e o que precisa ser feito para atingir os objetivos daquela aula.

Para Mizukami (1986), na Abordagem não Emancipatória, o papel do docente é planejar o conteúdo a ser ensinado, tendo como elementos mínimos, o aluno, um objeto de aprendizagem e um plano para se alcançar o objetivo proposto.

Segundo a autora supracitada, o docente que utiliza essa abordagem recorre frequentemente ao pré-teste, como uma forma de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, e, durante o processo de ensino, avalia se eles estão atingindo os objetivos propostos. Esse tipo de recurso foi utilizado pelo sujeito D1, como foi observado em seus discursos, onde foram averiguados os conhecimentos prévios dos alunos em relação a determinados assuntos inerentes à disciplina.

Para a Abordagem Não Emancipatória, o docente é um planejador, um facilitador do aprendizado e sempre irá providenciar novas tecnologias e estratégias de ensino, promovendo o controle de contingências e formas de reforço no relacionamento professor-aluno.

No entanto, com base no discurso do docente D1, é possível afirmar em relação ao processo de ensino e avaliação, que a baliza “Educação subordinada à Instrução” com posicionamento não crítico e, portanto, não emancipatório, prevalece até o momento. Os fragmentos 07 e 09 corroboram essa afirmação ao se recorrer agora à Abordagem Tradicionalista, em relação ao processo de avaliação, onde é exigida a reprodução dos conteúdos aprendidos, com a solicitação de feedback do conteúdo, atitude característica dessa abordagem.

*“E essa avaliação se completa quando se solicita um trabalho e se espera que aquele ponto esteja incluído no trabalho. É essa a minha forma de avaliação”. (D1, fragmento 07).*

*“Eu solicito feedback, devolução mesmo de conteúdo, numa abordagem bem tradicional. Então, vai depender muito do aluno, dos alunos, da turma, da dinâmica, de como o Curso está caminhando” (D1, fragmento 09).*

Os trechos discursivos apresentados também poderiam ser considerados como característica da Abordagem Não Emancipatória, uma vez que, durante o processo de ensino, o docente utiliza esse recurso, isto é, o feedback dos conteúdos repassados.

No entanto, quando o docente coloca, no fragmento 09, que solicita a “devolução mesmo do conteúdo, numa abordagem bem tradicional”, está sendo evidenciado que, nessa abordagem, a avaliação visa apenas à reprodução dos conteúdos comunicados em sala de aula. Mizukami (1986) apresenta como instrumento de avaliação, os exercícios, chamadas orais, ou discussões, provas, exames, que contribuem para avaliar os alunos em relação à quantidade de informações que conseguiram memorizar.

No próximo fragmento, observa-se a adesão a outra abordagem ou tendência pedagógica, no processo avaliativo, além das tendências já apresentadas.

*“Mas eu quero dizer a você que não é sempre assim. Se eu vejo que a turma está rançosa, demorando muito a cumprir as tarefas, veja bem, que se deliberou em sala de aula, eu faço uma avaliação tradicional mesmo. E fiz”. (D1, fragmento 08).*

Nesse fragmento, observa-se que o docente nem sempre adota uma abordagem diferente da tradicional, ou seja, ele utiliza uma tendência distinta, e, em determinados momentos, recorre à tendência tradicional, para realizar a avaliação dos alunos. Dessa forma, o sujeito D1 revela a subordinação da Educação à Instrução, uma vez que, mesmo usando uma abordagem diferente da Tradicional, não adota a tendência Emancipatória.

Mizukami (1986) mostra que, nas abordagens não Emancipatórias, os conteúdos a serem ministrados são planejados pelo docente e visam ao desenvolvimento do aluno. Na abordagem tradicional, o docente encontra-se no centro do processo, sendo o detentor do poder decisório, em uma relação vertical com os alunos, que se encontram passivos e o professor autoritário, sendo os conteúdos pré-estabelecidos e impostos pelo docente.

Ratificando as afirmativas anteriores, o discurso do docente D1 revela o predomínio da Abordagem Tradicional em seu processo de ensino e avaliação, ou seja, a Abordagem não Emancipatória.

Mesmo em toda a Prática Educativa, sem utilizar predominantemente a abordagem tradicional, o sujeito D1 não recorre às tendências Emancipatórias apresentadas no capítulo anterior, as quais são importantes para a atual formação da força de trabalho em Enfermagem. No discurso do sujeito D2, ele se aproxima da Abordagem Problematizadora, no entanto, ao aprofundar o olhar nos trechos discursivos, pode-se perceber que o foco encontra-se nos conteúdos que necessitam de ser repassados, conforme revelam os seguintes depoimentos:

*“Bom, uma das situações que eu considero extremamente importante que facilita o processo ensino-aprendizagem do aluno, na minha opinião, isso ocorre muito mais fora da sala de aula do que dentro” (D2, fragmento 01)*

*“... Nós discutíamos o Sofrimento Emocional das pessoas e a necessidade dos profissionais terem um olhar diferente para esse sofrimento, principalmente no que diz respeito à Promoção da Saúde e à Prevenção de transtornos mentais.” (D2, fragmento 02).*

*“... os alunos tiveram a possibilidade de ir vivenciar a Terapia” (D2, fragmento 05).*

O docente D2 é adepto da metodologia problematizadora, que evidenciou através de seus discursos, com a valorização dos conteúdos construídos a partir da prática social.

No fragmento 02, observa-se que o conteúdo didático é determinado pelo docente da disciplina, competindo ao aluno unicamente vivenciar a experiência e apreender as informações determinadas pelo docente, sem incentivo para a busca de informações, nessa disciplina, que o ajudariam na superação de problemas evidenciados na comunidade. É evidente aí a presença da tendência não emancipatória na prática de ensino apresentada.

Nos fragmentos que seguem, é possível perceber que os conteúdos administrados provêm de resposta a uma necessidade social, verificada pelo docente, em uma atividade de extensão.

Para Santos (2005), as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário o apoio solidário na resolução de problemas da exclusão e da discriminação social e que, a partir dessas ações, seja dada voz aos grupos excluídos e discriminados.

Assim, o docente D2 utiliza a extensão e a atividade prática com a comunidade, de forma a facilitar o aprendizado desse conteúdo, pelo aluno. Trata-se de uma metodologia dinâmica e interativa, conforme pode ser evidenciada pelos discursos:

*“... é uma atividade que vem sendo desenvolvida por nós, como projeto de extensão, e que nessa atividade eles teriam condições, não só de conhecer a técnica, o espaço, mas, também, vivenciar a situação em si mesma.” (D2, fragmento 03).*

*“A gente não só ministrou uma aula teórica, mas elas vivenciaram na prática. Uma nova abordagem da saúde ---, uma nova*



*tecnologia do cuidado, ela sendo executada. Porque é dessa forma que o aluno compreende melhor.... primeiro eles vivenciam, depois têm o conhecimento teórico. Então foi assim que a gente fez. Primeiro fomos para a comunidade, experienciaram e na aula seguinte, eles foram conhecer toda a construção teórica do Modelo ----.” (D2, fragmento 07).*

*“Essa, para mim foi a experiência nova que os alunos avaliaram como tendo sido extremamente rica e em contribuição para o conhecimento deles. A avaliação dos alunos dessa aula foi feita exatamente no momento seguinte, quando na outra semana em sala de aula, a gente apresentou teoricamente e eles puderam comentar a experiência como foi para eles.” (D2, fragmento 09).*

Por esses trechos discursivos, apreende-se a intenção oculta do docente ao repassar determinados conteúdos, sem, com isso, permitir que os alunos captem da realidade social os problemas e busquem soluções para eles.

A atividade prática surge como um recurso didático, com a finalidade de dinamizar o processo de ensino, porém, o grande eixo dessa prática é a Instrução e não a Educação, sendo portanto, uma prática educativa não Emancipatória.

Seria uma tendência Emancipatória se o professor permitisse que o aluno evidenciasse os problemas sociais da comunidade e que necessitam de ser superados, buscando, para essa superação, as informações pertinentes, na literatura, ou sob mediação do docente, contribuindo para que o aluno passasse para o “nível sintético onde se encontrava o professor no ponto de partida do processo de ensino”. (SAVIANI, 2000)

Em relação ao processo avaliativo, o sujeito D2 não recorre a notas ou a qualquer outra forma que não seja mensurar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, revelando que, além de utilizar a abordagem não Emancipatória no processo de ensino, utiliza a abordagem Emancipatória na fase avaliativa, como pode ser observado nos trechos discursivos:

*“A minha avaliação,..., a respeito dessa aprendizagem, é que elas se tornaram muito mais sensíveis para a problemática da saúde mental,...,” (D2, fragmento 11).*

*“Bom, a gente não fez uma avaliação formal, de prova ou relatório nessa experiência. Ela foi muito mais verbal, do que mesmo mensurada. Foi uma discussão, uma reflexão. E para a gente, isso é muito mais simples, porque a turma era constituída apenas seis alunos, então a gente fez um momento de reflexão, de vivência, e aí foram formuladas as expressões, as falas, os sentimentos deles, ...” (D2, fragmento 13).*

No tocante à avaliação, o sujeito D2 mostra não utilizar o sistema tradicional de mensuração dos conteúdos aprendidos durante a disciplina, pois prefere observar o aspecto qualitativo das mudanças que ocorrerem no aluno, utilizando, portanto, um posicionamento emancipatório. Segundo Libanêo (2003), o processo avaliativo parte da reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, não se resumindo a provas ou notas, ou até mesmo em desempenho sobre determinado conteúdo aprendido.

Porém, nem todos os docentes entrevistados neste estudo apresentaram esse posicionamento, ou seja, a utilização de diferentes abordagens para diferentes processos de ensino e de avaliação. O sujeito D3 apresenta coerência na Prática Pedagógica, com o uso de uma mesma tendência para os processos de Ensino e de Avaliação. Ainda assim, é importante que se observem as colocações as docente quanto ao processo de ensino adotado e valorizado por ele:

*“Eu considero que a aula mais proveitosa, até hoje, realizada por mim com os alunos do Mestrado foi quando vivenciamos a prática no ----, e onde a gente pode, além de vivenciar a prática, é uma reflexão de vida.” (D3, fragmento 01).*

*“A teoria, eu acredito que tem que ser toda na base da problematização. A teoria tem que ser trazida de situações*

*vivenciadas no cotidiano, para a teoria. Não trazer nada pronto, tá certo? Mas ali, vivenciando aquela prática, é como você pode realmente desenvolver um cuidar específico para cada problema. Se eu levo somente teoria, então eu estou muito distanciada da nossa prática, porque as práticas são diferenciadas, não é?” (D3, fragmento04).*

Esses discursos revelam uma origem dos conteúdos didáticos na prática concreta, social, das vivências reais, e, segundo Magalhães (2000), essa é uma superação do ensino alicerçado em formas ultrapassadas, com o uso de automatismos, respostas prontas às mesmas indagações, às certezas absolutas, aos dogmatismos, impermeáveis ao inédito, às receitas que preconizam um mesmo cuidar para doentes genéricos.

A autora supracitada afirma que a valorização do conhecimento, enquanto base para a maturação dos processos mentais, é fundamental, tanto para atingir formas elaboradas de pensamento e desenvolvimento de projetos de ação cientificamente sustentados, como para perceber os movimentos de transformação que vêm ocorrendo, em tempo hábil, buscando a qualificação das respostas profissionais aos desafios de um novo tempo.

Os discursos do sujeito D3, quanto ao processo de ensino, aludem às idéias de Magalhães (2000), onde os discursos apontam para a tendência Emancipatória, tanto no ensino, quanto na avaliação, ou seja, o docente considera a baliza da “Instrução subordinada à Educação” como eixo da sua prática educativa. Os demais discursos corroboram esse argumento:

*“..., além de trazer uma reflexão, trouxe até um melhor desempenho, ou seja, a perspectiva de um novo cuidar, numa visão crítica para os alunos da Enfermagem. Então eu acho que foi uma reflexão muito grande, assim, os alunos depois realizaram um trabalho também na temática ---.” (D3, fragmento 03).*

*“A principal avaliação, parte no sentido de quê... que a pessoa absorva aquela realidade e possa fazer uma análise crítica da*

*situação. A sua participação enquanto ser humano, enquanto profissional, enquanto Enfermeiro, enquanto Pós-graduando, que visão tem aquela situação e também as possíveis soluções para o problema? Porque, também, se a gente só vê o problema e não consegue perceber que existe uma solução, ou pelo menos uma luz no fim do túnel, então a gente não aprendeu.” (D3, fragmento 07).*

*“Mas eu acho que prova não mede conhecimento de ninguém, ..., e, principalmente na Pós-Graduação, onde você tem que fazer uma crítica, onde você tem que perceber os problemas, solucionar problemas, ou mesmo procurar solução para os problemas. Se você sabe o problema e se reconhece que tem solução, então aí já é o primeiro passo.” (D3, fragmento 09).*

Nesses fragmentos, observa-se o interesse do sujeito D3 em formar formadores críticos e reflexivos. As ações educativas desse sujeito convergem para a visão de Faustino e Egry (2002) em relação à necessidade de se preparar um novo profissional, mas, acima de tudo, formar um indivíduo crítico, cidadão, preparado para aprender a criar, a propor, a construir. As autoras afirmam ainda que, para se conseguir tal transformação, é imperativa uma mudança efetiva, que tem seu cerne na prática educativa dos docentes.

O fragmento 3 reflete a mudança que ocorreu na prática assistencial do aluno, após a reflexão da realidade social. Essas mudanças são necessárias para uma transformação da sociedade, como mostram Silva e Egry (2003), Saupe (1993) e Magalhães (2000).

As mudanças educacionais não ocorrem subitamente, mas vão acontecendo a cada dia, a cada prática docente, e como pode ser observado no próximo discurso, o sujeito D3 afirma que vive a luta pela superação das ações tradicionais, recorrendo a uma abordagem Emancipatória.

*“Eu acho que, a partir da problematização, da metodologia problematizadora, você consegue trazer para o aluno, e o aluno aprender com mais facilidade e com mais realidade também.*

*Porque, como nós somos formais no nosso ensino, então a gente passa justamente aquilo que o aluno muitas vezes nem vê na prática.” (D3, fragmento 06).*

O repasse de conteúdos, as informações que muitas vezes não se conectam com a realidade social, a disjunção das necessidades reais da teoria aprendida, todos esses pontos estão presentes, embora subliminarmente, na colocação desse docente. E essa é uma prática arraigada no tempo, na prática docente e na história da educação, mas que carece de mudanças. Saube (1993) afirma em relação a estas mudanças, que as dificuldades começam no choque entre a própria origem e formação de formadores da força de trabalho em Enfermagem, dentro de moldes rígidos e a idéia e a vontade de mudar o sentido, o estilo da educação em Enfermagem, estende-se à enorme dificuldade de se executar uma prática pedagógica democrática e participativa.

A autora supracitada acrescenta que, entre duas categorias de professores, os moderados e os críticos, a visão de mundo é relevante para se medir as ações pedagógicas. Os professores denominados críticos buscam a superação da oposição entre o modelo da sociedade desejada e o modelo da sociedade vigente. Em contrapartida, os professores denominados moderados, acreditam que é importante que ocorram algumas mudanças, mas, ainda assim, se for possível co-existir e funcionar um modelo social que viabilize, tanto a iniciativa privada como os projetos públicos, ou seja, se houver possibilidade de convivência entre a exploração capitalista e os interesses sociais da população.

Pelos fragmentos do sujeito D3, pode-se afirmar que a crítica se faz presente para a luta das contradições, pois só a partir da superação das contradições é que se solucionam problemas sociais em uma realidade concreta.

O docente D4 mostrou fazer uso de duas abordagens distintas no processo de ensino e na fase de avaliação, sendo prevalente a prática educativa não Emancipatória, ou seja, a baliza da “Educação subordinada à Instrução”.

As abordagens não Emancipatórias observadas nos fragmentos discursivos que seguem revelam a abordagem comportamentalista e tradicional do processo de ensino, onde ambas as abordagens utilizadas subordinam a “Educação à Instrução”, com a valorização dos saberes do docente.

*“Bem, de uma maneira geral, as aulas, o que me parece é tentar ver o aluno, como ele é e as características do aluno e tentar aproximar o conteúdo da aula com o que eu vejo, ... Na Pós, a diferença é que os alunos têm interesse e sabem que aquilo é importante para eles, eles sabem que precisam daquilo.” (D4, fragmento 01).*

*“...o trabalho maior na Pós é equilibrar a turma, sem ser chato para os que já estão entendendo tudo e repetir várias vezes para aqueles que não entenderam, para que eles consigam acompanhar. Tentar equilibrar a velocidade da aula para que seja um pouco a esses 2 tipos de alunos.” (D4, fragmento 04).*

*“..., mas têm coisas que as unem, e mesmo na minha ausência, eles aproveitam para construir coisas de interesse do grupo ou da disciplina. Na Pós isso acontece e é muito legal de acontecer, tipo assim: terminou a aula e as pessoas continuarem, acabou, mandei todo o mundo embora, mas eles continuam...” (D4, fragmento 11).*

*“Quando a turma é pouco participativa, a aula fica muito fraca, né? E colocar mais conteúdo na aula não faz com que ela melhore. Então, se eles não participam, meu esforço maior é tentar ver porque não estão participando, puxar eles para virem, né? E quanto mais eles participam, mais traz, mais é feito, mais é discutido, mais é evidenciado por eles.” (D4, fragmento 12).*

Os discursos revelam ainda que o docente precisa ficar atento para as dispersões, para os alunos que não estão conseguindo acompanhar o ritmo dos colegas, e para eles, repetir os conteúdos até que memorizem e aprendam. Esse tipo de prática pedagógica não

apresenta características Emancipatórias, uma vez que supervaloriza os conteúdos, ou seja, a Instrução.

No discurso que segue, fica evidente a valorização do repasse de informações, com um conteúdo estático, salvo quando são divulgadas novas tecnologias ou informações no meio científico, momento em que o professor acrescenta-os aos conteúdos já preparados, como mostram os fragmentos 05 e 07.

*“Eu tenho a maioria das aulas já preparadas, então eu não tenho que preparar uma aula especial para tal, embora eu faça um plano que ainda tem um pouco de tempo de sistematizar e organizar mais material. Isso facilitaria o trabalho. Eu já tenho várias transparências, as aulas todas preparadas, e tem a vantagem que dá menos trabalho, já tendo as aulas prontas, ...” (D4, fragmento 05).*

A sobrecarga de trabalho de alguns docentes, que, além de ministrarem aulas teóricas na Pós-Graduação, também estão envolvidos no ensino de graduação, pesquisa e extensão, pode ser um fator desencadeador da metodologia adotada pelo professor, de apenas realizar um repasse de informações, valorizando, assim, as tendências não Emancipatórias.

*“Por outro lado, é ruim, porque você está sempre com o mesmo material, né? E por isso tem coisas novas a acrescentar na aula, qualquer coisa que acontecer recentemente, aí é incorporado na aula.” (D4, fragmento 07).*

Não foi observada, em nenhum dos fragmentos do discurso do sujeito D4, no que se refere ao processo de ensino e avaliação, a utilização de alguma abordagem Emancipatória.

O processo de avaliação da Prática Educativa do sujeito D4 revela a coerência em relação à baliza utilizada no processo de ensino, isto é, não Emancipatório, uma vez que,

nesse processo adota “Educação subordinada à Instrução”, permanecendo nessa baliza em toda a sua Prática Educativa, como mostram os discursos:

*“Às vezes, não tem falta na Pós é uma bagagem nos alunos, para que eles consigam de uma maneira equilibrada é que todos os alunos consigam trabalhar os conceitos juntos.” (D4, fragmento 03).*

*“Agora, a minha maneira de dar aula é expor o conteúdo e escutar a resposta dos alunos. Ou seja, a aula só faz sentido se os alunos participarem, né? Tá conversando com eles e eles saibam responder e colocando suas dúvidas, vivências deles, e aí tentar construir conjunto... na Pós, eles são adultos e têm uma discussão...” (D4, fragmento 07).*

*“... numa disciplina -----, tem alunos que nunca viram ... e tem outras pessoas que são muito familiarizadas ---- Então eu não posso esperar que estas 2 pessoas tão diferentes cheguem no mesmo lugar, que não vão chegar.” (D4, fragmento 09).*

*“Quase sempre o resultado da aula não é o que eu imagino, a priori. Se você for começar a aula, eu quero fazer isso, isso, isso, e chegar nisso. Quase sempre não chega exatamente nisso, chega em coisas próximas, às vezes chega mais ou menos, mas é sempre algo que sai em conjunto. Os alunos participam.” (D4, fragmento 13).*

*“Uma primeira coisa que eu inventei, foi testar, foi não fazer a avaliação. Foi uma turma que tive, e eu cheguei e disse: Olha, eu não vou fazer avaliação, estão todos aprovados com 10. Então eles não falam de avaliação nem nota. Eles gostaram, é claro. Nós*



*estamos aqui por outros motivos, não é para receber uma nota no final e o que eu imaginava que seria uma coisa boa, foi mais ou menos, porque o rendimento da turma não foi o que eu esperava.”*  
(D4, fragmento 14).

O último fragmento revela que a nota, tida como uma forma de se avaliar o aluno, servia, de certa forma, para impulsionar os alunos a estudar, a ter um bom ou melhor desempenho, e, quando essa nota não servia como instigador, o rendimento escolar diminuía. Alicerçado nessa situação, o sujeito D4 utiliza a avaliação, ou melhor, as notas, como instrumento motivacional dos alunos.

O sujeito D4 recorre a avaliações normativas, com o uso de notas, que tanto servem para avaliar, como para instigar os alunos a participar das aulas e realizar as tarefas solicitadas. As notas, como se observa, servem de recurso para estimular ou coagir os alunos, revelando, assim, que a ação avaliativa está ancorada em uma abordagem não Emancipatória.

Os fragmentos seguintes reforçam a afirmação de que o sujeito D4 recorre à baliza da “Educação subordinada à Instrução”, no que se refere ao processo avaliativo.

*“Então, a minha avaliação é pensar como ele entrou e quando ele saiu, e qual foi o ganho que ele teve durante o curso.”* (D4, fragmento 17).

*“... se ele está diferente de quando entrou, para alunos muito bons, isso é ruim, é difícil, pois é difícil saber o que eles não sabem e o que ganharam depois. Já os alunos fracos, que têm dificuldade naquela disciplina, é mais fácil. Eles sabem conceitos muito primários, e todos eles muito sintetizados, pela ordem da disciplina,..., mas a minha avaliação é essa diferença: o que um faz, sabe, e eu preciso conhecer todos os alunos. Quando não dá para você falar para as pessoas tipo assim: ‘Foi um mau aluno, você tirou nota baixa’, se também eu não conseguir passar o*

*conteúdo. Então, eu acho que na avaliação entram muitos fatores.” (D4, fragmento 18).*

*“Na Graduação, esse esquema, fazer provas, funciona legal. Na Pós, é uma perda de tempo, na Pós, a avaliação é aquilo que consigo ver, ...” (D4, fragmento 22)*

*“... de uma maneira geral, na Pós, a avaliação é dessa interação cotidiana, e eu, pelos meus critérios.” (D4, fragmento 25).*

*“Na minha opinião, a avaliação deve ser uma coisa que faça a pessoa crescer, que ela receba uma avaliação, uma nota, que ele não se sinta injustiçado, senão ela vai odiar tudo, mas que ela sinta que isso é o símbolo para que ele melhore, né.?” (D4, fragmento 23).*

O sujeito D4 revela, nos fragmentos acima apresentados, os critérios de avaliação, afirmando não recorrer a provas, porém avalia pelo que “consegue ver”. O que é visível é mais fácil de se mensurar, de se observar, ou seja, o aluno é avaliado pela quantidade de informações que reproduz, e se o professor repassou mais informações do que o aluno reproduziu, então, ele não atingiu as expectativas do professor, não aprendeu a matéria.

No entanto, para não se tornar uma avaliação subjetiva, o sujeito D4 recorre a uma alternativa, como mostram os próximos depoimentos:

*“... na Pós-Graduação são as conversas, como eles se expressam, se colocam, e os trabalhos que o pessoal faz na Pós. No final do curso, são muito menos representativos ou expressivos do que eles pensam. Assim, às vezes, saem trabalhos muito bons, outros péssimos. Não necessariamente as pessoas não tiveram aproveitamento diferente, então, os trabalhos na Pós é ... Não é por aí que se avalia, eu não consigo avaliar por aí!” (D4, fragmento 21).*

*“... eu acho que o trabalho pode dar suporte para te defender numa opinião tua. Tipo assim: Você sabe que aquele aluno não é bom, que ele vai reclamar, que você vai dar nota baixa, então se eu der um trabalho, eu sei que ele vai fazer um trabalho ruim. Então, esse trabalho vai me garantir que a nota que eu dei, ele não vai reclamar. No máximo serve para isso.” (D4, fragmento 26).*

Apesar das evidências em relação à tendência pedagógica do sujeito D4, ele afirmou ter interesse em fazer uso de outra abordagem, no processo avaliativo. Os depoimentos a seguir reforçam essa afirmação:

*“... eu ainda acho que seria bom que as pessoas dessem auto-avaliação, que dessem suas próprias notas, que a gente pudesse discutir.” (D4, fragmento 22).*

*“Então, quando a turma inteira é boa, dá pra fazer assim: ‘Olhe, a nota de vocês’. E todo o mundo dá nota, aí o pessoal dá menos nota, né? É uma febre de humildade geral. Todo o mundo dá menos nota, aí você levanta a nota deles, eles ficam todos felizes. Agora, quando a turma é fraca, aí não dá, porque as pessoas que são fracas dão nota alta e os outros não chegam a essa nota, e sentem-se inferiorizados, e começa a haver problemas desse tipo. Então, se a turma é desequilibrada, pode dar problemas.” (D4, fragmento 24).*

Nos diversos fragmentos do sujeito D4, em relação ao processo avaliativo, pode-se constatar o predomínio da baliza “Educação subordinada à Instrução”, com o uso das notas, como única e infalível forma de se avaliar os alunos, pelo que captaram nas aulas e pelo que mostraram ter memorizado. Em nenhum outro momento do discurso do sujeito D4, ele revelou usar alguma tendência Emancipatória.

#### 4.2- A visão Discente sobre a Prática Educativa dos Docentes

O cruzamento dos discursos dos docentes com os discursos discentes revelaram outras contradições, mantendo-se, entretanto, o predomínio da Educação subordinada à Instrução, com Práticas Educativas não Emancipatórias, conforme fica evidenciado nos depoimentos a seguir:

*“... Era uma aula totalmente expositiva, uma aula da profª X . Aquela aula é uma aula típica, assim, que você chega para assistir. Você chega, senta ali e ela vai passar os conteúdos.” (A1, fragmento 01).*

*“... ela interage com a turma. Ela faz perguntas, chama a sua atenção, mas é mais uma coisa assim, bem, uma coisa de passar, bem diferente daquelas outras aulas em que você tinha lido um texto, alguma coisa já tinha ficado, você vai comparar aquilo, para pensar isso e aquilo que é, e quando você chega, né? Assim, você começa a discutir e o conhecimento vai sendo construído, cada um tem um pouquinho e quando você vê, já ficou algo bem ... A gente chegava, sentava na sala e aí a profª colocava os slides e ia passando os conteúdos.” (A1, fragmento 02).*

*“... eu acho que a forma didática de ela abordar, assim, aquelas coisas ilustrativas, começava tudo com aquela parte de... como é que se chamava? Visual. Que ela colocava mensagens, e essas, mesmo que a gente estivesse com muitos problemas e viesse a se sentir de qualquer forma. ... nós parávamos e refletíamos e depois nós conseguíamos cair numa real e, a partir daí, ela começava o objetivo da aula dela.” (A2, fragmento 01).*

O sujeito A2, no fragmento 01, mostra uma certa indefinição, não percebendo, com clareza, a abordagem predominante de um determinado professor, porém, no seu discurso, podemos compreender que, apesar de o docente utilizar animações, recursos audiovisuais e empatia com os alunos, o detentor do saber é o docente e a ele cabe repassar os conteúdos. Essa prática é adepta da baliza “educação subordinada à Instrução”. O sujeito A2 prossegue seu discurso descrevendo a prática educativa de um docente, evidenciando o aspecto do repasse de conteúdos.

*“... objetivo da aula dela, começava colocando a introdução, o objetivo, a descrever todos os detalhes, procurava dar uma pausa e começava a procurar saber da gente se a gente tinha dúvidas, e, ao mesmo tempo que ela procurava descrever, daquela forma, ela também perguntava para os alunos, para ver se nós tínhamos captado. Então, ela não só jogava um monte de informações, ela procurava pra gente saber ... assim, descrever, dar informação. A gente também era participativo naquela aula dela, né. Então, a aula fugia muito do tradicionalismo, né, Ela procurava participação.”*  
(A2, fragmento 02).

*“Então, nós saíamos daquela aula sempre com conhecimento, Então eu acho que de todas as aulas, me sentia mais livre, me sentia leve, não sentia pressão e gostava de ir para a aula.”* (A2, fragmento 04).

Nos depoimentos que seguem, também é possível perceber a predominância das Práticas Educativas não Emancipatórias por parte dos docentes, na visão dos discentes

*“Vinham pessoas de fora, pessoas que, como eu disse, era bom que a gente via a prática. Essas pessoas vinham para passar a sua vivência, em determinados setores, como que erma realizados esses trabalhos, ... o que era que estava sendo implantado pelo Ministério*

*da Saúde, quer dizer, a gente chegou a ver muitas coisas novas” (A3, fragmento 24).*

*“... Os temas foram bem atuais mesmo, em relação até à nossa própria vida, embora, por exemplo, se eu não tivesse um projeto na área, seria bem interessante as pessoas terem pago essa disciplina, porque foram assuntos extremamente quotidianos, até para a gente entender a própria história.” (A3, fragmento 25).*

*“Mas, no mais, ela transcorreu assim, de uma forma bem gostosa mesmo. Deu para aprender as coisas, clarear. Claro que não dá para ficar expert na área, mas, pelo menos, deu para a gente ter uma idéia, e ampliar os horizontes da gente.” (A3, fragmento 30).*

*“Então, a disciplina transcorreu assim: A gente recebeu conteúdos para a nossa vida prática, mas, também, para que melhorasse o nosso projeto em si, o que eu acho que é primordial”.( A3, fragmento 34).*

O Sujeito A3 não contradiz os discursos dos demais alunos, acrescentando a particularidade de que os conteúdos recebidos foram absorvidos com maior facilidade por terem sido desenvolvidos de forma mais dinâmica, ainda assim, os saberes docentes permanecem inquestionáveis e a relação professor-aluno permanece vertical, onde aquele planeja, organiza e ministra as aulas e os conteúdos a serem aprendidos, cabendo aos alunos a missão de absorver, aprender.

O sujeito A3 refere sentir-se com pouco ou nenhum conhecimento, além de medo de realizar a Pós-Graduação, decorrente da fama repassada pelos alunos egressos, no que concerne à relação professor-aluno e à supervalorização dos saberes docentes, com pouca ou nenhuma valorização dos saberes discentes, como mostram os seguintes fragmentos:

*“... e no decorrer que a gente vai tendo aula com os professores, que têm conhecimentos extremos, à vista da gente, a gente fica impressionada com determinadas aulas, com a paciência dos professores em querer ajudar, então, isso vai nos ajudando a crescer.” (A3, fragmento 35)*

*“Chega todo o mundo meio que com medo de que vai ser massacrado, e, no início, realmente é muito difícil de a gente acompanhar, mas, Graças a Deus, todo o mundo conseguiu e sobrevivemos às disciplinas.” (A3, fragmento 37).*

*“Teve uma determinada disciplina em que eu achei muito interessante... Era uma metodologia dinâmica, certo? Não eram usados textos excessivos. As aulas, na sua maioria, em datashow, que eu acho que é um veículo muito legal de dinamizar o processo ensino-aprendizagem, sem haver cobrança excessiva por parte da professora..” (A4, fragmento 01).*

*“Eu acho que ninguém chega numa Pós-Graduação querendo brincar. Então eu acho que as cobranças excessivas, por parte de alguns professores, são desnecessárias. Mas a minha vivência negativa foi em relação a isso, eu me frustrei em alguns momentos, porque eu não esperava isso numa Pós-Graduação.” (A4, fragmento 02).*

Em relação aos problemas de ansiedade e medo entre os alunos de Enfermagem, Schmarczek (1988, apud SAUPE, 1994) detectou insatisfação e decepção, no que diz respeito ao curso, e incerteza em relação à profissão, funcionando como desencadeador da ansiedade. Entre os fatores de insatisfação, aparece a avaliação, interpretada pelos alunos como uma “armadilha”, como “cobrança” ou “contabilidade”.

Os aspectos negativos salientados nos discursos a seguir, estão relacionados com a tensão gerada pela cobrança por parte dos docentes.

*“... teve uma disciplina que eu vivenciei que foi muito boa, eu aprendi muito, ... A gente trabalhou sempre em grupo, sempre em equipe, tirando dúvidas, numa aula superinformal, Mas a informação era absorvida por todos os alunos de maneira igual, sem cobrança, e, nem por isso, a gente deixou de aprender. Talvez essa espontaneidade dessa determinada professora tenha sido o grande ponto positivo dela. Facilitou o processo de aprendizado, de mais, sabe?” (A4, fragmento 06).*

*“... a cobrança assim: um texto que tem de ser lido, se você quer ou não, se lhe interessa ou não, você tem que ler, de todo o jeito e entregar num prazo determinado, curto. Eu acho que 15 dias para ler um livro é muito pouco tempo.” (A4, fragmento 04).*

*“A mesma cobrança que eu tive na Graduação, em algumas vezes eu tive na vivência do Mestrado. E, sinceramente, eu não esperava isso. De jeito nenhum.” (A4, fragmento 3).*

*“Eu achei isso uma cobrança excessiva. Me trouxe, não só para mim, para colegas meus, uma situação de estresse. Eu cheguei em casa realmente a chorar, a querer desistir” (A4, fragmento 5).*

No discurso do sujeito A3, fica nítido o predomínio do repasse de conteúdos, sejam eles para a disciplina ou para o projeto de monografia, como pode ser evidenciado nos fragmentos que seguem:

*“No 1ª dia de aula, a profª chegou com o plano da disciplina, e foi passado como é que ia transcorrer a disciplina no período... Já tinha os textos que a gente ia ler, já recebíamos tudo definido, as datas das aulas, como as atividades que íamos desenvolver cada*



*dia dessas aulas, os textos que a gente ia ler ....” (A3, fragmento 01).*

*“Então, a disciplina ela transcorreu assim: A gente recebeu conteúdos para a nossa vida prática, mas, também para que melhorasse o nosso projeto em si, o que eu acho que é primordial”.(A3, fragmento 34).*

O sujeito A2 corrobora o sujeito A3, ao afirmar que os conteúdos das disciplinas eram impostos ou pré-estabelecidos pelo professor, cabendo aos alunos a passividade de recebe-los e absorvê-los, independentemente de fazer isso com ou sem prazer.

*“Então tudo o que era determinado, tudo o que era colocado, tinha prazer de começar a fazer e de entregar. Mas, assim mesmo fazia com que eu tivesse mais responsabilidade ainda sem pressão. Marcou essa aula, porque era uma coisa que eu fazia, não tinha pressão e cumpria os prazos na hora certa”. (A2, fragmento 05).*

*“... lá foi sentado no dia e a professora chegou e disse: ‘Fulana, você vai ficar ... eu acho melhor, dentro do seu projeto, você vai enfocar tal parte dele’, para fazer esse artigo, para ser uma forma de avaliação da gente, no que transcorreu, que a gente aprendeu e se a gente realmente conseguia fazer um trabalho modelo de artigo. “Então, cada uma vai fazer ... fulana, você vai trabalhar isso no seu tema.’” (A3, fragmento 05).*

*“... foi definido o que cada uma ia trabalhar, ... O que foi dito à gente foi isso, que continuasse nesse caminho.” (A3, fragmento 06)*

*“Mas o que eu acho importante enfatizar é que durante essa disciplina, os textos a gente recebeu. Foram todos recebidos,*

*foram passados para a gente. A gente recebeu alguns livros, outros a gente comprou, ... ” (A3, fragmento 07).*

Um dos riscos em adotar práticas educativas alicerçadas em referenciais não Emancipatórios, é a reprodução dessas práticas pelos novos formadores de força de trabalho. O discurso seguinte corrobora a afirmação:

*“Tem de haver a abordagem tradicional? Sim, a gente também não pode deixar no que a gente quer, não,...” (A4, fragmento 09)*

*“..., eu acho que tem de haver uma “mesclagem” das abordagens de ensino. Eu acho que, com isso, o processo ensino-aprendizado é muito mais rico e é muito mais proveitoso, tanto para o docente, como para o discente. Então, eu acho que o ideal, se eu tivesse que construir aqui, qual era o processo ensino-aprendizado ideal, eu diria para você, que ele teria que ter um pouco de cada abordagem de ensino, sabendo dosar um pouco de cada um e não deixar a tradicional se sobressair a todas as outras, ou não dar espaço nem para essas outras, algumas das vezes. Então, o ideal para mim é a gente pegar o melhor de cada abordagem e fazer disso o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e de sucesso, tanto para o aluno como para o professor.” (A4, fragmento 10).*

No que se refere ao processo de avaliação, os alunos da Pós-Graduação afirmaram que, após o repasse dos conteúdos pelos professores, estes avaliavam de diferentes formas se os alunos haviam captado as informações, como mostram os depoimentos seguintes:

*“Então, a avaliação ... todo o conteúdo era passado, então a avaliação era feita de acordo com o conteúdo que ela passou.” (A1, fragmento 04).*

*“... Nessa disciplina a gente aprendeu a montar o projeto, como fazer a introdução, a metodologia, as referências, enfim, tudo ... Então, como é que a gente era avaliado? Quando você estava apresentando aquilo ali, tinha que estar muito encaixadinho naquilo que ela tinha dado, não é? Então, se fugia muito, não, tinha que seguir aquele caminho, aquele traço, aquilo que ela passou. Se não fosse, não estava certo.” (A1, fragmento 05).*

*“... fora isso, como é que ela avaliava, porque tinha aquela questão de ser muito humana, muito maleável com a questão de horário, questões de falta e outra coisa. Eu nem sei as minhas notas. Você sabe?” (A1, fragmento 06).*

*“Geralmente, a gente acha que é avaliado pela ponta, não é? Quando você tira um 7, você acha que ‘ah, eu não me saí tão bem’. Se você tira um 8 ou 9 você tirou é o que você merece, nem sempre é aquilo que você rendeu.” (A1, fragmento 07)..*

Para o sujeito A1, a avaliação era mensurada através de diversos critérios, porém, em nenhum momento da avaliação foi possível identificar a abordagem Emancipatória. O sujeito A2 corrobora os depoimentos anteriores, quando afirma que

*“... no final, ela fazia aquela revisão com todo o grupo, do ensino-aprendizado, né? E quando concluía a aula, ela tinha a certeza do que ela tentava transmitir, Pelo menos 70% ela via que ficava de aprendizado, de um modo geral, do grupo todo, não era 100%, tinha alguns que tinham uma capacidade de captar melhor, mas os outros não conseguiam.” (A2, fragmento 03).*

*“A Avaliação era feita através da participação, o que você falava, o que você dizia, não era só individual”. (A2, fragmento 07).*

*“...era diariamente, a tua participação, era a presença, não só de corpo, mas espiritual mesmo, e também através dos próprios trabalhos que nós fazíamos, então não deixava claro como nós íamos ser avaliados.” (A2, fragmento 08).*

*“A avaliação era então, participação individual, participação em grupo, trabalho...” (A2, fragmento 10).*

*“... a gente apresentava o trabalho e ela procurava ver o seguinte: Consertar aqui, mas não era um conserto de ... mas pra gente ir melhorando, ir mudando, então não dá pra dizer assim: ‘Eu apresentei o trabalho e ela deu nota’, porque era uma coisa que a gente ia melhorando. Era assim: Você ia fazendo isso e eu vou te consertando, você vai aprendendo” (A2, fragmento 11).*

O sujeito A3 apresenta a relação professor-aluno com características de uma abordagem não Emancipatória, no que se refere, principalmente, a uma verticalidade visível e imposta. Esse aluno apresentou diversos fragmentos que estão relacionados com o processo de avaliação, em diferentes aspectos:

*“... quando alguém começava a querer se aproveitar da bondade do professor, da situação, ela tomava aquela postura de cobrar: ‘Porque está faltando? Sua nota vai ser diferenciada.’ Isso era passado.” (A3, fragmento 27).*

*“E realmente foi muito justo, porque quem não faltou, quem tinha lido os textos e fez os trabalhos que eram para ser feitos, teve a sua nota numa boa, mas, agora, diferenciada um dos outros, Isso aí foi.” (A3, fragmento 28).*

*“... O que não era levado em consideração era faltas sem justificativa, e principalmente atraso. Tinha alunos que não faltavam, mas atrasavam, então isso era um fator que também era contado, no decorrer da avaliação da disciplina.” (A3, fragmento 29).*

*“...foi feita uma apresentação em datashow daquilo que a gente tinha escrito e lá na hora foi feita uma avaliação. Na medida que a gente ia apresentando, a professora interrompia e dizia que achava o que não estava legal, que a gente deveria ter enveredado por esse caminho, porque não estava muito legal, e aí é que foi discutido durante a avaliação da disciplina.” (A3, fragmento 40).*

Além do relacionamento vertical entre professor e alunos, o conteúdo ou tarefas acadêmicas é determinado pelo docente, cabendo aos alunos o cumprimento das ordens recebidas. A avaliação é feita a partir de tarefas realizadas, sendo requerida, apenas, a reprodução dos conteúdos repassados em sala de aula.

Porém, o sujeito A3 revela que o docente também avalia durante o processo de ensino, sendo essa uma prática comum na Abordagem não Emancipatória. No entanto, o mesmo sujeito relata ações relativas à avaliação que remetem para uma “Educação subordinada à Instrução”, conforme pode ser observado nos fragmentos a seguir:

*“Tanto a avaliação era contínua, à medida que a gente lia os textos na aula e discutia em sala de aula, isso era uma parte de avaliação, ...” (A3, fragmento 41).*

*“... a outra forma de avaliação que foi passado para a gente no 1º dia de aula, seria a pontualidade e também a questão das faltas. Aquelas pessoas que não faltassem teriam uma nota diferenciada daqueles que tivessem faltas. Tanto a questão da falta quanto a*

*questão da pontualidade foi uma coisa assim, bem levada ao pé da letra.” (A3, fragmento 42).*

*“Tanto a participação em sala de aula, era outro fator de avaliação, a participação, a pontualidade e a questão da regularidade, assiduidade, que não faltasse, isso foi um dos pontos.” (A3, fragmento 43).*

*“Tanto foi levado em conta o trabalho final da disciplina, porque tiveram trabalhos que ficaram melhores, outros não ficaram tão legais, porque a nota também constava da apresentação, era uma nota, e do trabalho escrito, que depois da apresentação, a gente teve um prazo de uma semana, se eu não me engano, para que a gente corrigisse, fizesse as correções e entregasse por escrito para que a professora visse a possibilidade da gente publicar ou não o que a gente escreveu.” (A3, fragmento 44).*

Nos discursos dos sujeitos A1, A2 e A3 é possível observar-se a coerência nos fragmentos, que revelam a predominância da baliza “Educação subordinada à Instrução”, na prática educativa dos docentes entrevistados.

Quanto ao sujeito A4, os depoimentos que seguem não revelam grandes contrastes no processo de avaliação dos docentes, mas apenas o uso da negociação democrática para a forma com que os alunos preferiam ser avaliados.

*“... foi estabelecido, na primeira aula, qual era a forma que nós alunos gostaríamos de ser avaliados, qual era a forma que não iria prejudicar ninguém, então aí surgiram: ‘Vai ser prova?’ ‘O que vocês acham melhor?’ A gente decidiu pelo seminário, a entrega de um trabalho com um tema que a gente tivesse, que nós tivéssemos a identificação com a temática, então, cada um puxou*

*com um tema que iria ter uma contribuição na sua dissertação, entendeu?” (A4, fragmento 19).*

*“A nota foi dada pela participação dos alunos durante a sala de aula e pelo trabalho que tinha sido combinado desde o 1º dia. Teve uma semana que não deu para entregar. Ela ‘não, tudo bem’, marcou outra data, a gente entregou e ninguém foi prejudicado por isso, pela não entrega no dia exato.” (A4, fragmento 21).*

Sobre a relação pedagógica entre professores e alunos, Chauí (2001) discorre sobre alguns aspectos importantes a serem observados: o autoritarismo, característico dos regulamentos universitários, o uso do saber para exercício de poder, reduzindo os alunos à condição de coisas, roubando-lhes direito ao seu próprio discurso. Uma forma de camuflar a relação pedagógica apresentada, a autora acima citada revela a tendência em ocultar essa prática, de duas formas:

*“... ou tentamos o ‘diálogo’ e a ‘participação em classe’, fingindo não haver uma diferença entre nós e os alunos, exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou, então, admitindo a diferença, mas não para encará-la como assimetria e sim como desigualdade justificadora do exercício de nossa autoridade.”*

Um critério de avaliação adotado por um docente e citado pelo entrevistado A4 foi a elaboração de resumos, com tempo delimitado. O fator negativo apontado foi a imposição da limitação temporal que gera uma tensão no aluno e lhe provoca bloqueio, atrapalhando o processo de aprendizagem. O papel do aluno como sujeito passivo, nesse processo de ensino-aprendizagem, cumprindo passivamente as determinações do docente, evidencia a “Educação subordinada à Instrução” e, portanto, uma Prática Educativa não Emancipatória.



CAPITULO 5



*A finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos, que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos.*

Paulo Freire

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A opção por Práticas Educativas que privilegiam a transmissão de conhecimentos, característica das Abordagens não Emancipatórias, que subordinam as atividades de ensino e de avaliação à instrução, precisam ser repensadas, tendo em vista, entre outros fatores, o atendimento das exigências da sociedade para com a Universidade, cuja função é formar profissionais conscientes, analíticos e, sobretudo, críticos da sociedade, com competência para julgar e decidir o que fazer, diante das mais diversas situações.

Considerando-se os atuais requerimentos das políticas de educação e de saúde, urge a superação das contradições advindas do confronto entre, a opção por práticas educativas Emancipatórias e não Emancipatórias, como meio para o atendimento das políticas de inclusão social, cada vez mais acentuadas com a redefinição das prioridades de atenção à

saúde e a conseqüente necessidade de um novo perfil profissional, longe de ser alcançado pelo paradigma tradicional de formação.

Perrenoud (1999) afirma que a Universidade não pode formar profissionais reflexivos, só pelo fato de realizarem pesquisas, sendo, também, necessária a utilização de alguns dispositivos, como análise de práticas, estudos de caso, vídeo-formação, escrita clínica, técnica de auto-observação e de esclarecimento e treinamento para o trabalho.

Para se formar profissionais reflexivos, é necessário que esse objetivo esteja no centro do plano de formação e integrado às demais competências e habilidades profissionais.

Não será possível atingir uma prática reflexiva, como denomina Perrenoud (1999), se os formadores persistirem na utilização de abordagens não emancipatórias, que valorizam os conhecimentos desarticulados de um contexto social.

A Universidade parece, a priori, o lugar privilegiado para um olhar crítico sobre a sociedade e sobre a Prática Educativa adotada no PPGEnf do CCS/UFPB, porém, ainda assim, algumas nuances são evidentes, como a imaginária “torre de marfim” (HUBERMAN, THURLER, 1991), ao redor da Universidade, incluindo aqui o programa de formação de formadores, resguardados dos murmúrios do mundo, para que cada um se consagre à busca serena do saber, onde não se esperar que os discentes sejam estimulados para a participação crítica. É necessária a presença de professores engajados na crítica radical da sociedade, sem se sentirem responsáveis pelas políticas e práticas sociais, encarregados de identificar e denunciar as incoerências, os comprometimentos, a ineficácia ou as falsas aparências.

Essas duas figuras não colaboram para a formação profissional necessária e requerida para as atuais políticas de saúde, uma vez que privilegiam as abordagens não-Emancipatórias, levando a cabo os interesses neoliberais, com a formação de força de trabalho acrítica, não questionadora e refletiva a respeito das necessidades sociais, através da adesão de ideologia mercantilista e tecnicista, favorecendo ainda mais a exclusão social e as relações de exploração.

Assim, as abordagens Emancipatórias mostram um caminho que leva à superação das contradições, contribuindo para a formação de força de trabalho com competência técnica, política e social.

Em relação às abordagens pedagógicas que predominaram nos discursos dos docentes, foi possível constatar-se que a baliza “Educação subordinada à Instrução” encontra-se vinculada à Prática Pedagógica dos docentes, embora um formador faça uso das abordagens Emancipatórias, que prevêm a “Instrução subordinada à Educação”.

Essa constatação foi ratificada nos discursos discentes, ao afirmarem que o componente ensino era caracterizado pelo repasse de conteúdos. Ficou evidente, portanto, que a prática educativa predominante na formação de formadores apóia-se na baliza “Educação subordinada à Instrução”.

Dessa forma, as contradições tornaram-se evidentes, quando os discursos dos docentes foram confrontados com as entrevistas dos discentes, uma vez que permitiram a observação da teoria e da prática docente, revelando o predomínio da baliza “Educação subordinada à Instrução”.

As agências financiadoras que realizam sistemáticas avaliações nos Programas de Pós-Graduações, no país, têm mostrado uma preocupação com determinados elementos inerentes aos programas, como o número de alunos inscritos na Pós-Graduação; o número de programas credenciados e aprovados pelo Ministério da Educação; o número de docentes doutores e/ou pesquisadores; as publicações em periódicos nacionais e internacionais de renome; o quantitativo de bolsas disponíveis para os alunos, sem considerar a Prática Educativa utilizada nos Programas de Pós-Graduação, como elemento base para uma formação coerente com as políticas de saúde e de educação vigentes.

Embora muito esteja sendo feito para o desenvolvimento da Pós-Graduação em Enfermagem no Brasil, o componente Prática Educativa não está sendo objeto de apreciação, o que remete a uma formação descompassada com os requisitos do Sistema de Saúde, em termos de força de trabalho.

Assim, considera-se importante, nesse momento histórico-social a discussão sobre os dados apresentados neste estudo, a reflexão sobre as possibilidades e trajetórias a seguir no âmbito da formação de formadores de força de trabalho em enfermagem no país, particularmente no universo analisado nesta pesquisa.

A posteriori, a reflexão permitirá analisar mais tranqüilamente as ações educativas e construir saberes que envolvem situações comparáveis que podem vir a ocorrer. Assim, a

maturação profissional nesses achados será realizada, como fruto de uma prática contínua de formação de força de trabalho.

A reflexão antes da ação ajuda a planificar os cenários e a preparar um futuro formador de força de trabalho em enfermagem, assim como, auxiliá-lo a enfrentar os imprevistos e guardar maior lucidez (PERRENOUD, 1999).

Com base no referencial metodológico adotado neste trabalho, a METISC propõe a continuidade do desdobramento operacional dessa vertente investigativa, prosseguindo na *Intervenção na realidade objetiva* e na *Reinterpretação da realidade objetiva*, de forma a colocar em prática todas as proposições apresentadas neste estudo e realizar a releitura dessa prática.



## **REFERÊNCIAS**

*O Homem deve criar as oportunidades  
e não somente encontrá-las*

**Autor Desconhecido**

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.C.P.; ROCHA, J.S.Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

ANTUNES, M. J. M.; SHIGUENO, L. Y.O.; MENEGHIN, P., Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: revisão bibliográfica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 33, n 2, p. 165 – 74, 1999.

BARROS, S.O. **Louco, a Loucura e a Alienação Institucional**: O Ensino de Enfermagem Sub Judice. 1996. 202f. Tese [Doutorado em Enfermagem] Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BIGGE, M.L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. **A B C do SUS - Doutrinas e Princípios**. Brasília, DF, 1990.

CAMPOS, G.W.S. Considerações sobre a arte e a ciência da mudança: revolução das coisas e reforma das pessoas. O caso da Saúde. In: CECÍLIO, L. (org) **Inventando a Mudança na Saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1995

CAPACITAÇÃO Pedagógica para Instrutor/Supervisor – Área da Saúde. Brasília, DF: MS/CGDRH-SUS, 1994.

CHARTIER, E. **Reflexões sobre educação**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAUI, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE RECURSOS HUMANOS PARA SAÚDE, 2, 1993, Brasília, DF. **Relatório Final...** Brasília, DF: MS/SE/CGDRH-SUS, 1993.

DIAZ-BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

EGRY, E.Y. **Saúde Coletiva**: construindo um novo método em enfermagem. São Paulo: Ícone, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Ensino da Enfermagem em Saúde Coletiva diante do SUS**: As transformações conceituais, metodológicas e pedagógicas no âmbito das escolas de enfermagem. São Paulo: FAPESP, 1999. Relatório Científico – FAPESP 1996/6662-8.

FAUSTINO, R.L.H., EGRY, E.Y., A formação da Enfermeira na perspectiva da educação – reflexões e desafios para o futuro. **Rev.Esc.Enferm.USP**, v.36, n.4, p. 332-337, 2002.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, J.L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto - Edusp, 1999.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982. 61p. (Coleção Educação e Comunicação, v.1).

\_\_\_\_\_ **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GARCIA, T. R.; NÓBREGA, M.M.L. **A pós-graduação**: instancia de reprodução do saber, novas tecnologias e capacitação docente na enfermagem e sua articulação com os demais níveis de ensino. In: Ciclo de Debates Projeto Pedagógico da FAEN, 1999, [Natal]. Natal: UERN, 1999. Trabalho apresentado no...

GARRAFA, V. Desafios éticos na política de recursos humanos frente às necessidades de saúde. **Cad RH Saúde**. v.1, n.3, p. 9-18, 1993.

GIANOTTI, J.A. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOMES, E.L.R. Dimensão histórica da gênese e incorporação do saber Administrativo na Enfermagem, In: \_\_\_\_\_ **O Trabalho de Enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, N. S. O que a sociedade espera da pós-graduação?. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS, 19, 2003, Goiânia. **Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação ...**, Goiânia, 2003. p 35-36.

GOMES, N. S; VLILELA, S. Pós-graduação, para que?. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS, 19, 2003, Goiânia, **Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação ...**, 2003. p.37-40.

HUBERMAN, M.; THURLER, M.G. **De la recherche à la pratique**. Berna: Lang, 1991.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, João Pessoa, 2000.

LIBANÊO, J.C., **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questão da Nossa Época).

\_\_\_\_\_ **Didática**. São Paulo: CORTEZ, 1992.

\_\_\_\_\_ **Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social, R. Ande, n.11, 1986.**

MAGALHÃES, L.M.T. **O ensino superior em enfermagem e o desafio da mudança: os referenciais de um novo processo de formação.** 2000. Tese (Doutorado em Enfermagem) Universidade de São Paulo. São Paulo.

MANDU, E.N.T.; ALMEIDA, M.C.P. Necessidades em Saúde: Questões importantes para o Trabalho da Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, DF. v.52, n.1, p 54-66, jan/mar. 1999.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de educação e ensino).

MORAES, V.R.P. **Melhoria do ensino e capacitação docente.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.

NIETSCHE, E.A., As teorias da Educação e o Ensino da Enfermagem no Brasil. In: SAUPE, R. (Org.) **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção.** Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

PAIM, J. A. Universidade e a Reforma Sanitária. **Revista Divulgação Em Saúde para Debate.** jun. 1991.

PAVIANI, J, POZENATO, J.C. Universidade, sociedade e desenvolvimento. **Universidade em Debate.** v.3, p. 29-36, UCS, 1980.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação.** n.12, p. 5-21, set/dez. São Paulo: ANPED, 1999.

PETTENGILL, M.A.M., et all, O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas. Uma breve reflexão. **Rev. Esc. Enferm. da USP,** v.32, n.1., p.16-26. abr. 1998.

PINHEIROS, V.E.; RODRIGUES, A.R.F. O processo ensino/aprendizagem na enfermagem. **Rev. Enfer. Belo Horizonte,** v.5, n.9 / 10. p. 62 – 79, jul/dez. 1999.

PIRES, M. S. Uma visão ampliada da pós-graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS, 19, 2003, Goiânia. **Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação ...** 2003. p 31-34.

SANTOS, B.S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época, v.120).



SAUPE, R. **Ensinado e aprendendo enfermagem**: a transformação possível. 1992. Tese (Doutorado em Enfermagem) Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. O professor de Enfermagem – a transformação possível. **Rev. Esc.Enf.USP**, v.27, n.1, p.151-60, abr. 1993.

\_\_\_\_\_. O cotidiano de ensinar e aprender enfermagem. **R. Gaúcha Enferm.** Porto Alegre, v.15, n.1/2, p.27-33, jan./dez, 1994.

SAVIANI, DERMEVAL, **Escola e Democracia**. 33.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**: Teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre a educação e política. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHMARCZEK, M. A situação ensino-aprendizagem como fator de ansiedade em alunos de enfermagem. Porto Alegre: UFRS, 1988. In: SAUPE, R. O cotidiano de ensinar e aprender Enfermagem. **R. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v.15, n.1/2, jan/dez. 1994

SCHRAIBER, L.B.; PEDUZZI, M. Tendências e possibilidades da investigação de recursos humanos em saúde no Brasil. **Educ. Méd. Salud**, v.27, n.3, p. 295 – 313, 1993.

SILVA, M.I.T. **Capacitação em Planejamento de ensino à luz da Pedagogia da Problematização** – estudo com estudantes de enfermagem e enfermeiros. 1999. 161f. Tese (Doutorado em Enfermagem) Escola de Ribeirão Preto, USP, São Paulo.

SILVA A.T. et al. **Relatório da disciplina Elementos de Análise de Discurso Aplicados à Pesquisa de Enfermagem**. 2003. Mimeografado.

SILVA, C.C.; EGRY, E.Y. **Competências na prática educativa para constituição da força de trabalho em saúde**: um desafio aos educadores. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Enfermagem) Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VALENTE, S.M.P. Do Currículo às Diretrizes Curriculares. **Olho Mágico**, Ano 5, n.20. out. 1999.



**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO\*

Eu, Casandra G. R. Martins Ponce de Leon, Aluna do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, estou desenvolvendo uma pesquisa com finalidade acadêmica e difusão científica cujo Título é: *Formação de Formadores: A Prática Educativa em um Programa de Pós-graduação em Enfermagem*. Sua colaboração será da maior importância para a realização deste trabalho, motivo pelo qual solicito sua participação. O seu consentimento em participar da pesquisa deve considerar as seguintes informações:

1 - A pesquisa se justifica pela necessidade de se promoverem discussões mais aprofundadas na Universidade, precisamente nos Programas de Pós-Graduação, acerca da possibilidade de transformação das Práticas Educativas e implementação de um ensino diferenciado, como orientador dos processos de formação de formadores, tendo em vista as necessidades do SUS, no âmbito da formação de sua força de trabalho.

2- O objetivo do trabalho é compreender as Práticas Educativas operadas na Pós-Graduação e o modo como isso se reflete na formação de formadores de força de trabalho para o SUS.

3- A investigação será ancorada pela Teoria da Intervenção Prática da Enfermagem em Saúde Coletiva – TIPESC. A coleta dos materiais será feita através das técnicas de Entrevista Semi-Estruturada e os materiais, analisados pela técnica de Análise do Discurso.

4 - A participação é voluntária, tendo o participante a liberdade para desistir durante o processo de coleta de dados, caso venha a desejar, sem risco de qualquer penalização.

5 - Será garantido o seu anonimato por ocasião da divulgação dos resultados e guardado o sigilo de dados confidenciais.

---

\* Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adaptado da Tese do Drº. César Cavalcanti da Silva.

6 - Caso sinta necessidade de contatar o pesquisador durante e/ou após a coleta de dados, poderá fazê-lo pelo telefone 021 – 83 – 247 8627 - João Pessoa – Pb ou pelo E-mail [casandrleon@yahoo.com.br](mailto:casandrleon@yahoo.com.br)

7 - A entrevista será gravada e lhe será permitido ouvi-la, ou ler quando estiver escrita, se assim o desejar.

8 – No fim da pesquisa, se for do seu interesse, terá livre acesso ao seu conteúdo, podendo discuti-lo junto ao pesquisador.

Ciente dessas informações, concorda em participar do estudo.

João Pessoa,

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

## **APENDICE B**

### **Roteiro de entrevista com os docentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/ UFPB**

I – Descreva, o mais detalhadamente possível, uma situação de ensino vivenciada por você, no exercício de sua função docente, no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/ UFPB

II – Descreva o procedimento de avaliação que você utilizou para essa situação de ensino.

## **APENDICE C**

### **Roteiro de entrevista com os discentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/ UFPB**

I – Descreva, o mais detalhadamente possível, uma situação de ensino - aprendizagem, vivenciada por você, durante uma disciplina teórica no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do CCS/ UFPB

II – Descreva os procedimentos de avaliação utilizados pelo professor para essa situação.

