

JANICE DE MORAES BLOIS

O FAZER DO ENFERMEIRO-DOCENTE: ação e compromisso

Florianópolis – SC, fevereiro de 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL - UFSC/UFPe//FURG/URCAMP. APOIO -
FAPERGS

O FAZER DO ENFERMEIRO-DOCENTE: ação e compromisso

JANICE DE MORAES BLOIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem

ORIENTADOR: PROF^a DR^a LUCIANE PRADO KANTORSKI

Florianópolis – SC, fevereiro de 2001

Florianópolis, 2000

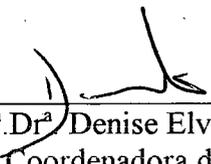
O FAZER DO ENFERMEIRO-DOCENTE: ação e compromisso.

JANICE DE MORAES BLOIS

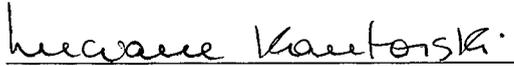
Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para a obtenção do Título de:

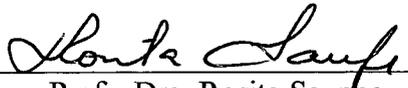
Mestre em Enfermagem

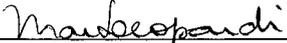
É aprovada na sua versão final em fevereiro de 2001, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Curso de Mestrado em Enfermagem - Área de Concentração: Assistência de Enfermagem.


Profª.Drª Denise Elvira Pires de Pires
Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA:


Profª.Drª. Luciane Prado Kantorski
Presidente


Profª. Dra. Rosita Sauppe
Membro


Profª.Drª. Maria Tereza Leopardi
Membro


Profª. Drª. Carmem Lúcia Colomé Beck
Membro Suplente

Profª.Drª. Vera Regina Lima Garcia
Membro Suplente

**Ensinar o aprendido,
aprender o ensinado,
refazendo o aprendido,
melhorando o ensinado**
(Freire, 1993, p. 19).

A todas as pessoas com quem convivi ou tenho convivido, mais sujeitos ou menos sujeitos, impacientes ou pacientes, mestres formais ou informais, aprendizes ou aprendentes, cujas trocas e/ou interferências resultaram também no que hoje sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ti, meu Deus, por estar me permitindo ver o sentido dos fatos de minha vida e por poder perceber o teu amor tão especial por mim. Agradeço-te imensamente por isso, mesmo nas vezes em que este entendimento tenha demorado para ocorrer.

Ao Hugo, meu esposo, pela descoberta do amor que me leva sempre ao encontro de mim mesma, com quem divido tudo e cujas diferenças nos obrigam à superação e crescimento – meu maior investimento.

À minha filha Dara, que contraria toda a lógica e racionalidades, concretude de um amor maior, presença viva de todas as possibilidades, clareza de que o amor é só amor.

Ao meu pai Ernani, pelo amor traduzido em zelo e confiança. De quem herdei a teimosia, o questionamento, aliados à reflexão e, por isso mesmo, com quem aprendi a pedir desculpas e a reparar erros.

À minha mãe Dié, pelo exemplo de vida e alegria. Meu chamamento para a vida, minha fonte de certezas, ficando apenas uma dúvida, seria melhor mãe do que vovó?

Aos meus irmãos Jason, Jairo (in memoriam) e André, com quem comprovo que a cumplicidade também acontece à distância e que o amor é forte, embora nem sempre próximo.

À minha sogra, pelo conhecimento e sabedoria traduzidos em acolhida, dedicação, tolerância e serenidade, que faz juz ao nome Maria.

À minha família, Sarubbi, de Moraes e Blois, concretude da riqueza na diversidade.

À Dorian Mônica Arpini, minha terapeuta, pelo afeto, dedicação, compromisso e competência, alguém que, quando todas as minhas impossibilidades me paralisavam, oportunizou o meu despertar para a luta, para o enfrentamento dos desafios, tornando-me consciente das minhas possibilidades – um reencontro com a felicidade.

À Maria Cristina de Azevedo Barbosa, a minha amiga “Alemao” (in memoriam), presença singular nos momentos mais importantes de minha vida cuja reaproximação, oportunizada durante o período deste mestrado, possibilitou esta vivência única e fundamental de nossas vidas. Continuamos vivendo uma experiência nossa, a de nos encontrarmos, uma hora destas, por toda a eternidade.

Às minhas estrelas de luz que, com suas presenças fundamentais e únicas em minha vida, marcaram minha existência, ainda que, por hora, não compartilhe mais de suas presenças físicas nesse mundo; não precisam ser nomeadas porque nossa relação se dá num outro plano de chamamento.

À minha primeira Mestra, Solange Maria dos Anjos Gesteira, pelo estímulo e amizade verdadeira.

À comunidade da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas, minha origem, por importante parcela de minha formação.

À comunidade do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, pelo modelo de assistência de enfermagem, que eu ainda hoje sigo buscando e defendendo.

À Universidade Federal de Santa Maria, especialmente ao Curso de Enfermagem, pela acolhida e pelas experiências verdadeiramente divididas nestes anos de trocas.

À Stela Maris de Mello Padoin, chefe do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria, pela lucidez em registrar a necessidade de meu afastamento a fim de facilitar a conclusão deste curso de mestrado.

Às colegas de disciplina pela compreensão e apoio incondicional, assinalando os professores substitutos que oportunizaram meu afastamento, em especial a Jeanice Baecker.

À colega, Vera Real Lima Garcia, pela disponibilidade, inclusive, de operacionalização, mostrando-se solidária em tantas vezes.

À colega, Carmem Lúcia Colomé Beck, pela ouvinte e estimuladora que é.

Agradeço à Luciane Prado Kantorski, pela competência, objetividade, lucidez e tranqüilidade, a quem considero uma verdadeira orientadora, cujos encontros sempre me oportunizaram reencontrar o rumo.

A cada uma das minhas colegas deste mestrado, também especiais, pelo compartilhar traduzido em encontros tão prazerosos.

A Dalvina Bueno de Almeida, Alexandre Padilha da Silva e Renato Moreira da Silva, funcionários junto ao pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas, pelo empenho especial e pelo convívio sempre tão agradável.

À Odete Terezinha P. de Almeida, responsável pela biblioteca setorial da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas, pela paciência e serenidade.

Aos autores, que encaminharam minhas reflexões, especialmente à Paulo Freire pelo chamamento a ser sujeito.

Às participantes do círculo de cultura, com quem divido todo o trabalho.

À banca de qualificação, Prof^a Dr^a Luciane Prado Kantorski, Prof^a Dr^a Maria Tereza Leopardi, Prof^a Dr^a Rosita Saupe e Doutoranda Kenya Scmidt Reibnitz, pelo zelo com que apresentaram as suas tão elucidativas contribuições, verdadeiras facilitadoras neste processo.

À Universidade Federal de Santa Catarina, pela iniciativa e compromisso com a produção e socialização do conhecimento.

À FAPERGS pelo apoio recebido.

RESUMO

Neste estudo problematizamos o fazer do enfermeiro-docente promovido através de um processo crítico-reflexivo entre esses sujeitos, tendo como embasamento o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Realizamos seis encontros grupais, com enfermeiros-docentes das duas primeiras disciplinas do ciclo profissionalizante do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. Os encontros contaram, em média, com oito participantes. Os dados obtidos no grupo foram gravados e posteriormente transcritos. Utilizamos, ainda, seis questionários aplicados aos docentes do quadro efetivo que participaram regularmente dos encontros. Todas as informações foram agrupadas e analisadas qualitativamente, a partir dos seguintes temas: o sujeito enfermeiro, o sujeito enfermeiro-docente e a prática do enfermeiro-docente. Constatamos que o ser enfermeiro-docente se relaciona a construções marcadas pela sua história de vida, sendo influenciado por suas experiências profissionais. A escolha da docência, por sua vez, vincula-se à qualificação, à expectativa de ascensão social, ao crescimento profissional, sendo esta trajetória marcada por descompassos oriundos das relações interpessoais estabelecidas no espaço da universidade. A problematização da prática do enfermeiro-docente é estimulada, evidenciando-se a necessidade de maior articulação seqüencial do Curso, de integração entre os conteúdos, as disciplinas e os colegas. Foram apontadas, como estratégias de fortalecimento do grupo, o estabelecimento de espaços coletivos marcados pelo diálogo, pela troca de experiências e pela discussão. Concluímos que o processo de mudança no fazer do enfermeiro-docente requer espaços coletivos de problematização de suas práticas, aos quais são subjacentes as construções individuais dos sujeitos que lhes permitem refletir, questionar, dialogar, tomar consciência, apropriar-se e transformar a realidade.

ABSTRACT

In this paper we have created problems the act of doing of the nursing care provider-professor promoted through a critical-reflexive process among these individuals, having Paulo Freire's theoretical-methodological referential as a basis. We have performed six grouped meetings, involving nursing care providers-teaching from the two first subjects of the vocational cycle of the Nursing Care Graduation Course of the Federal University of Santa Maria. The meetings had, in average, eight participants. The data obtained from the group have been recorded and subsequently transcribed. We have made use, further, six questionnaire which have been applied to the effective group professors who had regularly participated of the meetings. All information has been qualitatively grouped and analyzed from the following matters: the nursing care provider individual, the nursing care provider-professor individual and the nursing care provider-professor practice. We could note that the nursing care provider-professor relates himself to constructions marked by his life history being influenced by his professional experience. Choosing teaching, thus gets linked to qualification, to the social rising expectation, to professional growth being such trajectory marked by discompasses coming from inter-personal relationships established in the university space. The action of creating problems in the nursing care provider-professor practice is stimulated, having evidence on the need of a greater sequential articulation of the Course, of an integration between subjects, subjects and classmates. As strengthening strategies of the group there have been pointed out the establishment of collective spaces marked by dialog, by exchanging experiences and by discussing. We have concluded that the changing process in the act of doing of the nursing care provider-professor requires collective spaces of creating problems in their practices, to which is underlying the individual constructions which allow them reflecting, asking, dialoguing, making sense, making himself owner and making things come true.

SUMÁRIO

PENSAMENTO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRAT

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 - CONSTRUÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO.....	04
2 - CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA.....	12
3 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
3.1 – Resgatando aspectos da trajetória e compreensão teórico- metodológica de Paulo Freire.....	35
3.2 – Conceitos.....	46
3.3 – Pressupostos.....	48
4 - METODOLOGIA.....	50
5 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	56
5.1 – Construindo uma prática educativa com enfermeiros-docentes.....	56
5.2 – Análise dos dados.....	61
5.2.1 – Tema um – o sujeito enfermeiro e o sujeito enfermeiro-docente.	61
5.2.2 – Tema dois – o fazer do enfermeiro-docente.....	93
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	130
ANEXOS.....	132

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é problematizar o fazer do enfermeiro-docente e suas relações, partindo de um processo crítico-reflexivo fundamentado no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, com o intuito de revermos nossas ações, numa perspectiva ético-política.

Ao considerarmos a característica reprodutivista da instituição de ensino, suas contradições, assim como a história de vida e construção social dos sujeitos que a compõem, retomamos a capacidade de produção dos saberes na instituição e os posicionamentos e iniciativas assumidos pelos enfermeiros-docentes, enquanto cidadãos que participam dos processos de mudanças sociais.

Tudo isso aponta para a necessidade de estabelecermos um questionamento recíproco, efetivo e enriquecedor entre os pressupostos teóricos específicos da formação profissional; os procedimentos concretos de uma prática reflexiva e a realidade contextual, onde se desenvolve a ação do enfermeiro-docente.

Com as abordagens, com as reflexões aqui registradas, pretendemos suscitar a ampliação e o aprofundamento de discussões sobre os temas: **o sujeito enfermeiro, o sujeito enfermeiro-docente e o fazer do enfermeiro-docente**, auto-analisados e discutidos pelos protagonistas no cotidiano de suas ações.

Certamente, a partir destas reflexões, ao invés de esgotarmos o assunto, suscitaremos muitas outras questões, face à complexidade do tema, em suas tantas e amplas relações/implicações.

Foram sujeitos do estudo enfermeiros-docentes das duas primeiras disciplinas profissionalizantes do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria, que se dispuseram a participar regularmente dos encontros não excedentes a dez, de um total, no momento, de onze docentes, obtendo-se uma presença média de oito docentes nesses encontros grupais.

A estratégia de estímulo e validação do processo reflexivo utilizada desenvolveu-se em dois momentos. Num primeiro momento, promovemos o processo de discussão grupal, construído a partir do entendimento da concepção de círculo de cultura, e efetivado ao longo de seis encontros. Num segundo momento, aplicamos questionários distribuídos e preenchidos, de próprio punho, pelos docentes efetivos que participaram de, no mínimo, quatro dos encontros grupais.

No primeiro capítulo desta dissertação, descremos como se deu a construção do objeto de estudo, bem como nosso objetivo ao realizá-lo. Incluímos, neste capítulo, registros sobre, nossa caminhada profissional, nossos anseios e inquietações, a respeito do nosso fazer, enquanto enfermeiros e docentes na enfermagem.

No segundo capítulo, procedemos a revisão de literatura, sobre o tema abordado por alguns autores, como Real (1986), Reibnitz (1989), Backes (1992), Saupe (1992), Nietzsche (1993), Lunardi (1994), Colomé (1996), Brito (1997), Giorgi (1997), Saupe, Brito e Giorgi (1998), Saupe (1998) e Loureiro (2000) sob diferentes enfoques.

No terceiro capítulo, resgatamos aspectos da trajetória e compreensão teórico-metodológica de Paulo Freire, adotada como nosso referencial teórico, bem como conceitos e pressupostos construídos sob esse enfoque que orientaram o nosso olhar sobre o tema.

No quarto capítulo, descrevemos a metodologia que nos direcionou na busca para a operacionalização de nossos objetivos. Nosso agir, nossos recursos materiais e humanos, nossos instrumentos, o local, os sujeitos deste estudo, e nossos encaminhamentos para organização e análise dos dados. Pretendemos, desse modo, evidenciar o processo pelo qual o grupo pode chegar a criar

possibilidades teórico-metodológico-operacionais de reflexões continuadas, acerca do próprio fazer, como enfermeiros-docentes em busca de uma prática mais socializada.

No quinto capítulo, apresentamos a descrição e análise dos dados que emergiram neste processo de reflexão, construído coletivamente, que resultou em dois temas: tema - um o sujeito enfermeiro, o sujeito enfermeiro-docente; tema dois: fazer do enfermeiro docente. Inclui-se no tema um, a escolha pela profissão, experiências profissionais, a escolha pela docência, a representação do ingresso na universidade, qualificação, o significado do curso de mestrado, o próprio contexto de trabalho, professores substitutos, interferências das relações interpessoais na prática docente. Em relação ao tema dois, a necessidade de maior articulação seqüencial do curso, de integração entre conteúdos, disciplinas, semestres, colegas, além de outros pontos críticos de interferência na prática docente, bem como alternativas sugeridas, quanto ao fortalecimento do grupo.

No sexto capítulo, apresentamos nossas reflexões após vivenciarmos esse processo de construção individual e coletiva, onde comprovamos a necessidade do constante questionamento, que necessita passar por um processo de problematização, não apenas buscando respostas, mas provocando inquietações que, aos próprios sujeitos caberá responder.

Não pretendemos que esse trabalho assuma um caráter conclusivo, mas que apresente algumas indicações atuais e localizadas para a reflexão e estudo, por parte dos que se ocupam com a profissão Enfermagem e/ou se preocupam com a formação de enfermeiros.

1 - CONSTRUÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO

As análises que se possam realizar a respeito do exercício de uma profissão, tanto no que se refere à totalidade de seus componentes e empreendimentos, quanto a alguma de suas dimensões mais específicas, requerem que sejam considerados como fatores de simples interferência ou determinantes de maior intensidade, características e condições existenciais dos sujeitos e as prováveis e possíveis influências do contexto político, social, econômico, científico - tecnológico em que ocorrem os fatos.

Reúnem-se, portanto, como condições de uma análise mais lúcida do exercício de uma profissão, além dos fatores sociais, políticos e econômicos, na totalidade de suas implicações e características, a maneira de pensar, perceber, ser do profissional, a forma pela qual este profissional vai construindo sua consciência, suas percepções, sua existência; e os conceitos, concepções e visão científica que caracterizam fundamentos e atuação.

Na convicção de que, em nossa trajetória profissional, devemos manter-nos em estado de permanente reflexão, que esta não é uma caminhada solitária, pois é construída/reconstruída, como história de vida, a cada passo, a partir do que somos, do que percebemos, do que fazemos, do que fazem nossos pares e dependem os demais personagens do nosso entorno.

Estamos conscientes também de que o direcionamento/encaminhamento, que imprimimos às nossas ações pressupõe um suporte científico e dependem,

em boa parte, dos estudos que orientam nossa formação, somados ao nosso interesse e capacidade de perceber e agir.

Tais considerações, mais o interesse de aprofundar estudos sobre como tem evoluído e se projeta o exercício profissional em nossa área, fizeram emergir uma série de questionamentos, conduzindo-nos à busca de respostas, ou pelo menos, de compreensão dos fatos que vêm caracterizando a enfermagem como conceito e como atividade.

Assim, desde nosso ingresso como aluna, no Curso de Enfermagem e Obstetrícia, em nossos primeiros semestres de estudos, sentimos necessidade de observar o profissional enfermeiro, em exercício, a fim de, identificando valores e características vigentes ou requeridas, ir recompondo nossa própria identidade, como profissional, reunindo conceitos sobre o que significa ser enfermeiro.

À época, início dos anos 80, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente na cidade de Pelotas, onde se situa a Universidade Federal de Pelotas – UFPel, uma análise mais consistente seria praticamente impossível, face ao número reduzido de enfermeiros atuantes no mercado de trabalho.

No decorrer do Curso de Graduação, esse anseio e essa necessidade manifestavam-se mais fortalecidos, diante da constatação de que alguns professores – enfermeiros-docentes – que então participavam diretamente da nossa formação, não apresentavam, em sua trajetória, experiências da prática profissional com assistência direta a clientes, posto que, originários de cursos de graduação ou pós-graduação, haviam ingressado diretamente na Universidade, portadores predominantemente de uma formação teórica.

Foi, já nos bancos da graduação, que vimos nascer em nós um forte desejo e uma identificação quase que irrefreável com a vontade de ensinar. Nosso compromisso com esta realização passava pelo cuidado em diversificar experiências e vivenciar realidades, no plano do fazer para aprender, antes de tudo, a ser enfermeira, para melhor poder aprender a ensinar.

Uma vez graduada, encontramos-nos diante de uma promissora oportunidade de satisfazer aquele desejo de, na prática de enfermagem, estabelecer um questionamento recíproco efetivo e enriquecedor entre os

pressupostos teóricos específicos de nossa formação e os procedimentos concretos de uma prática reflexiva que, por sua vez, põe em cheque, a todo o momento, a teoria: assumimos, então, o trabalho de enfermeira no Hospital de Clínicas de Porto Alegre – HCPA, onde passamos a fazer parte de uma equipe de profissionais da área, com a qual pudemos tentar exercitar um fazer competente, embasado na aplicação de um processo de enfermagem – um modelo.

Éramos, então, enfermeiras e estávamos, em nossa concepção, reunindo condições para alcançar melhor competência, a fim de perseguir a outra dimensão de nosso propósito profissional – participar do processo de formação de enfermeiros: a partir de ser, poder e vir a formar enfermeiros.

Nesse propósito, voltando às nossas origens acadêmicas, ingressamos na UFPel, como docente da disciplina de Métodos e Técnicas de Enfermagem, situada no 3º semestre do Curso de Enfermagem, localizada no ciclo profissionalizante do referido Curso, tendo consciência da importância de nosso papel, como participante de um primeiro passo da trajetória de futuros enfermeiros.

Durante os cinco anos em que atuamos nessa Instituição de Ensino Superior, pudemos sentir-nos, a um tempo, gratificadas ao perceber os reflexos de nosso trabalho, e angustiadas por reconhecer, na complexa e diversificada área de abrangência da prática, acentuadas deficiências, com pontos críticos bastante comprometedores, principalmente no que se refere à qualidade da assistência prestada. Pudemos verificar a necessidade de buscar melhores níveis qualitativos.

Voltávamos, diante disso, com mais empenho, na conscientização, preparo técnico e humanização dos futuros profissionais, com a esperança de ver modificada ou atenuada parte desta realidade, muitas vezes desumana.

Com o passar do tempo, fomos obrigadas a reconhecer que um maior número de enfermeiros no mercado não representava força suficientemente eficaz no sentido de alterar satisfatoriamente esse panorama.

Como tal realidade ainda se faz presente, angustia-nos a situação, provocando questionamento de nossa própria prática docente e do exercício da

enfermagem, na medida em que tanto a primeira, como a segunda, atendendo aos interesses do sistema, não vêm satisfazendo às expectativas e necessidades de saúde da população. Não se pode negar, é claro, que as características atuais destas práticas são consequência e não apenas causa da situação vigente. Permanece, entretanto, o desafio: melhor formar, a fim de melhorar a qualidade da Assistência de Enfermagem prestada.

Atualmente, como docente na Universidade Federal de Santa Maria, há cinco anos, trabalhando com Saúde do Adulto (disciplinas do 5º e 8º semestres) pensamos, ainda, que a saúde não pode ser vista de forma dicotomizada, não sendo mais possível identificarmos falhas na Assistência de Enfermagem, sem que busquemos identificar estas falhas também em nossa ação como educadores e formadores.

Conforme se pode observar, nossa trajetória como Enfermeira sempre teve uma marca significativa, que hoje se configura, com maior nitidez, nas angústias e inquietações, quanto ao papel que exercemos enquanto educadores em Enfermagem.

Nesse sentido, quando pretendemos analisar o processo de formação profissional, podemos considerar, conforme o exposto, múltiplos fatores como as políticas de saúde vigentes, as política econômicas, a situação do País, o processo de globalização, a conjuntura sócio-política e econômica, entre outros.

Alguns autores como Real (1986), Reibnitz (1989), Backes (1992), Saupe (1992), Nietzsche (1993), Lunardi (1994), Colomé (1996), Brito (1997), Giorgi (1997), Saupe, Brito e Giorgi (1998), Saupe (1998) e Loureiro (2000) tem se dedicado a estudar o processo de formação profissional sob diferentes enfoques.

Lunardi (1994) busca clarificar como se dá a interiorização do processo de disciplinamento, enfocando as relações de poder compreendidas no mesmo.

Saupe (1992) acompanha o cotidiano do processo ensino aprendizagem, tendo como referencial a síntese sobre as teorias pedagógicas, procurando comprovar que, na prática da enfermagem, em geral, e, em particular, no curso estudado, predominavam as tendências pedagógicas progressistas – o que

acabou por ser negado, embora haja indícios de intencionalidade rumo a uma pedagogia transformadora, que é histórica e conscientizadora.

Brito (1997) analisa o processo ensino-aprendizagem, identificando sua característica conservadora, revelando a necessidade de mudanças para gerar indivíduos mais críticos e capazes de transformar a realidade.

Giorgi (1997) trabalha a percepção docente a respeito da prática pedagógica desenvolvida no ensino da assistência de enfermagem e suas perspectivas de mudança.

Reibnitz (1998) enfoca o processo de avaliação, sistematiza e analisa a experiência de avaliação e reestruturação de um curso de Graduação.

O proposto, entretanto, neste nosso trabalho, é focar o fazer do enfermeiro-docente e suas relações, tendo como foco de interesse sua ação e seu compromisso num processo de formação profissional, que também resulta, em que pesem outros determinantes, inclusive de ordem pessoal, nesse profissional posto no mercado.

Portanto, nossa inquietação gira em torno da seguinte questão: o fazer docente contribui para a reprodução do que o sistema preconiza, perpetuando diferenças sociais gritantes, inclusive, no que diz respeito ao direito à cidadania, ao direito à saúde e conseqüentemente à uma adequada Assistência de Enfermagem?

De início, ficou confirmada a idéia de que o trabalho de enfermagem, tanto em sua ação direta junto às pessoas, como no que se refere ao processo de preparo profissional nos cursos, revela pontos críticos decorrentes, muitas vezes, das seguintes evidências:

- entrechoques evidentes entre interesses e políticas governamentais e as necessidades concretas da população, pois, não se pode negar que, embora existam outros fatores intervenientes, as características atuais da prática de enfermagem são, em grande parte, conseqüência dessa realidade;
- descompasso acentuado, em alguns casos, crescente, entre o ensino convencional e a prática profissional, que tem originado a denúncia de

que, uma vez profissionalizado, o indivíduo, muitas vezes, se torna menos capaz para se opor ao aviltamento sofrido pelo seu próprio trabalho;

- distanciamento de alguns docentes em exercício, em relação à prática profissional concreta de enfermagem, uma vez que não apresentam, em sua trajetória, esse tipo de experiência – em grande parte, ingressam diretamente na Universidade, portadores apenas de uma formação acadêmica, o que se reflete no seu ensino.

Dos pontos críticos apresentados, resulta concretamente, numa realidade, que se retrata em acentuadas deficiências no ensino ofertado, no que se refere aos aspectos qualitativos, uma vez que, é certo, não temos conseguido formar profissionais mais críticos e criativos, capazes de intervirem mais satisfatoriamente na realidade a fim de transformá-la.

Por outro lado, tendo-se em vista a necessidade de um suporte teórico-metodológico à prática docente, torna-se necessário ter presentes alguns marcos referenciais, como exigência e compromisso:

- a compreensão do processo de formação profissional, numa dimensão valorativa, certamente influenciará no fazer do enfermeiro; depende muito dos valores que subjazem às propostas dos cursos, à forma pela qual esses valores assumem concretude na relação docente-discente, à qualidade da formação profissional resultante.

- questões de saúde não podem ser consideradas de forma dicotomizada: não é válido, sequer razoável, identificarmos falhas na Assistência de Enfermagem, sem que busquemos contextualizá-las, inter-relacioná-las com seus possíveis determinantes e implicações, em que se incluem prováveis deficiências daqueles que hoje são os principais mediadores da formação profissional – os professores.

Assim, não basta atribuímos as causas do problema à conjuntura social, ao modelo capitalista, tecnocrático, mercantilista e industrial; é preciso considerarmos inclusive a própria auto-avaliação da prática docente.

- ao profissional cabe muito mais do que o simples exercício de uma tarefa/serviço. Compete-lhe, como obrigação ética, compromisso moral, contribuir para o aprimoramento da qualidade de Assistência de Enfermagem prestada à população.
- toda a formação do homem, em qualquer área do saber, para além de soluções prontas, acabadas, requer constante questionamento, necessita passar por um processo de problematização, não apenas buscando respostas, mas proporcionando inquietações/reflexões que, aos próprios agentes/sujeitos, caberá responder. Essa é uma das razões pelas quais, a academia não pode ter somente um saber intelectualizado, desconectado do real, do cotidiano, das condições existenciais tanto do prestador de serviços como do usuário.
- cabe a cada sujeito construir seu próprio projeto de vida em que se inclui, em plano bastante abrangente, a dimensão profissional. Esse processo poderá tornar-se tanto mais enriquecedor para o indivíduo e para a sociedade, quanto mais adequadas e estimuladoras forem as experiências que lhe proporciona a educação; quanto mais inteligentes e produtivas forem, em última análise, as relações que estabelecer durante a trajetória de sua formação.

Tais reflexões resumem-se em indagações como:

- Somos, de fato, coerentes com os valores em que acreditamos e aquilo que propomos e fazemos?
- Construimos efetivamente as nossas práticas considerando contextos e, nesses contextos, necessidades e expectativas individuais e sociais?
- Será uma idealização acreditar que podemos auto-educar-nos e contribuir efetivamente para a educação de outros?
- Como/quando/em que dimensões pode o profissional participar das transformações sociais?

É necessário repensarmos a prática do professor de enfermagem, enquanto um dos responsáveis na trajetória de “formar” ou “tornar” alguém profissional no contexto hoje, quanto à definição e cumprimento de seu real papel.

Na tentativa de proporcionar a uma parcela desse universo profissional reflexões a respeito de questões como enfermagem – ensino e exercício; trabalho assistencial e social; aperfeiçoamento; participação e reorientação, é que desenvolvemos este estudo, de forma a possibilitar a construção de uma compreensão sobre o enfermeiro-docente, evidenciando como ele concebe e exerce a sua prática. Isso, a partir do desvelamento, na consciência do enfermeiro-docente, das possíveis implicações do seu próprio fazer pedagógico naquela prática, uma vez que é também sua responsabilidade, perante a sociedade, em cujo contexto desenvolve suas atividades, o aperfeiçoamento da qualidade da Assistência de Enfermagem prestada à população, a qualidade de assistência de enfermagem prestada pelo profissional enfermeiro, a partir de seu trabalho acadêmico.

Acreditamos que a reflexão coletiva, a análise e o interquestionamento entre experiências diversificadas, na área, hão de proporcionar-nos avanços e aprofundamentos em nosso modo de ser e de agir, com reflexos no trabalho que realizamos, e em benefício dos usuários dos serviços que prestamos.

Tendo em vista o já exposto e a produção científica sobre o fazer docente resgatada na revisão de literatura, expomos **nosso objeto de estudo que trata da problematização do fazer do enfermeiro-docente.**

Como propostas concretas temos como objetivo: *promover um processo crítico-reflexivo, destinado a problematizar a ação do enfermeiro-docente.*

2 -CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA

Com o registro dos conceitos aqui reunidos, buscamos, a partir de uma reflexão sobre diferentes posições a respeito do compromisso e do papel dos enfermeiros-docentes, não apenas questionar a própria prática docente numa instituição formadora de profissionais de enfermagem, como evidenciar possibilidades e alternativas de aperfeiçoamento. Além disso, pretendemos, através da análise da literatura, identificar possíveis ou prováveis relações com as temáticas em foco, neste trabalho.

Prosseguindo no propósito de contextualizar o estudo, sentimos a necessidade de trazer à luz algumas discussões, acerca da realidade a partir dos estudos desenvolvidos por outros autores como Real (1986), Reibnitz (1989), Backes (1992), Saupe (1992), Nietzsche (1993), Lunardi (1994), Colomé (1996), Brito (1997), Giorgi (1997), Saupe, Brito e Giorgi (1998), Saupe (1998) e Loureiro (2000).

Com referência a realidade percebida por esses autores, evidenciamos que:

- o ensino superior não se restringe a um preparo circunstancial, apenas para conquista de um diploma, pois que o profissional cuja formação mais imediata se concretiza, no momento presente, logo, muito antes do que possamos imaginar, há de encontrar-se defasado diante da rápida evolução de conhecimentos em que se incluem novas tecnologias. Os fatos concretos exigem, assim, a criação de estratégias de formação profissional, capazes de atender aos novos reclamos de contextos em mudança;

- no caso específico da realidade brasileira e de alguns outros países de situação econômica semelhante, a questão da formação acadêmica vem se ressentindo, em termos de qualidade, das conseqüências decorrentes de uma Escola Básica deficiente e deficitária; isso sem considerarmos o expressivo número daqueles que não chegam aos cursos superiores;

Dados do Ministério da Educação demonstram que somente 7,7% da população brasileira de 20 a 24 anos alcança esse nível de ensino, taxa considerada uma das menores do mundo, inferior às da Argentina, Chile e Bolívia, cuja realidade já é bastante desvantajosa em relação a países como Estados Unidos, França, Inglaterra e Espanha (Brasil, 2000).

Torna-se evidente, neste caso, a necessidade de democratização do ensino, que não se resume apenas à possibilidade de acesso de toda a população à escola de todos os níveis, mas antes e sobretudo, representa a oferta de estudos qualificados tanto na Escola Básica, como Superior.

Nesse contexto, ainda se julga ingenuamente que a escolarização há de milagrosamente reduzir taxas de desemprego. Este é o pensamento do Ministério da Educação, quando alia incondicionalmente os conceitos de escolarização e “empregabilidade”, por, muitas vezes, pouco considerar a qualificação exigida pelas atuais ofertas de trabalho remunerado.

É preciso, no entanto, redefinirmos/reconceituarmos as noções vigentes de emprego. Face à nova conjuntura social, novos apelos se apresentam ao profissional de qualquer área: a concepção de emprego cede lugar a idéia de trabalho; no exercício da profissão, ou em outras alternativas de ação; torna-se imprescindível a reeducação, o aperfeiçoamento continuado, como possibilidade de qualificação constante do cidadão, potencializando possibilidades de ações intervencionistas no social e ampliando condições de aproveitamento ocupacional.

Somente por essa expectativa transformadora é que podemos pensar a ampliação do universo de indivíduos escolarizados, como uma estratégia adequada para aliar humanização e desenvolvimento.

Vemos, pois, em âmbito de educação humana, em que se situa a formação profissional, não apenas o acesso, mas a qualidade do processo ensino-aprendizagem, comprometido com o hoje e o amanhã.

Por entendermos processo educação como processo social, inserido na sociedade, é que consideramos aqui, como fundamentais as reflexões a respeito da dinâmica das mudanças contextuais.

Situamos, portanto, nesse contexto, nessa realidade, o enfermeiro-docente, como ser humano, profissional e cidadão.

Além disso, todo estudo referente a homens e mulheres, portanto, às ações humanas, exige que as análises abranjam o sujeito no seu entorno, ou seja, tenham em vista também seu contexto espaço-temporal, compondo suas histórias, fazendo história, intervindo, mudando, recompondo, seja qual for a profissão que exerça.

A partir das reflexões até aqui registradas, buscamos na literatura específica o pensamento de autores que anteriormente abordaram o processo ensino-aprendizagem na formação profissional de enfermeiros. As idéias de tais autores oferecem rico material, tanto para análise crítica dos conceitos que emitiram, como também para o estabelecimento de inter-relações, comparações e questionamentos às práticas vigentes.

No estudo dos autores citados no início deste capítulo, entre outros, encontramos farto material para melhor compreensão de situações concretas em diferentes contextos, suas convergências e dessemelhanças, o que nos permitiu a abertura de diversos veios exploratórios da realidade existencial do enfermeiro e do enfermeiro-docente, pelo processo de auto-análise e reflexão, característico dos círculos de cultura, como estratégia de discussão.

Aos autores como Real (1986), Reibnitz (1989), Backes (1992), Saupe (1992), Nietzsche (1993), Lunardi (1994), Colomé (1996), Brito (1997), Giorgi (1997), Saupe, Brito e Giorgi (1998), Saupe (1998) e Loureiro (2000), que abordaram, sob diversos enfoques e/ou dimensões questões relacionadas à Enfermagem, acrescentamos nossos estudos, com o propósito de possibilitar, a integrantes do círculo de cultura, condições de perceber o significado da reflexão

e do diálogo; perceber-se como sujeitos, encontrando por si próprios, novos caminhos de auto-aperfeiçoamento pessoal e profissional e de intervenção social.

Estabelecendo um interquestionamento entre as referidas teorias e as práticas então vigentes, a Autora conclui que, na realidade, tal prática revela apenas indícios de intencionalidade, rumo às tendências evocadas. Também neste estudo, não pôde caracterizar evidências de uma pedagogia transformadora, que pressupõe a presença de historicidade e de conscientização.

Reforçamos, a partir daí, evidências do distanciamento geralmente observado entre o referencial e o operacional, entre intenções declaradas e ações concretas, entre discurso e ação, mesmo a despeito da ocorrência de episódios de transgressões, inovações, transformações, sob o impulso de maior ou menor preparo dos protagonistas docentes, seu grau de criatividade, iniciativa e impulso renovador.

Saupe (1992) afirma que, apesar de não haver falta de interesse inovador em modificar as coisas, nem o desconhecimento de suportes referenciais, ainda assim, observa-se distanciamento entre as teorias existentes e a prática efetiva.

Não podemos negar, entretanto, analisando o estudo realizado por Saupe (1998), a distância extremamente significativa entre o que hoje queremos e fazemos em termos de docência nos Cursos de Enfermagem e o Sistema Nightingale de outrora, com sua rigidez e exigências, entre as quais a Autora destaca a rigorosa seleção de candidatas e peculiaridades do ensino teórico e prático ministrado onde se dicotomizam, o primeiro com ênfase na memorização e o segundo no treinamento,

Percebemos avanços também quanto aos níveis ou modalidades de formação hoje existentes, em relação aos mencionados por Saupe (1998), abrangendo desde treinamentos de pessoal e outros cursos não universitários até os cursos superiores.

Além disso, menciona Saupe (1998) mudanças curriculares do curso de formação, que supera um enfoque

“generalista e comunitário e vai se adaptando às políticas emergentes e ao modelo de privatização dos serviços de saúde, levando à valorização da especialização precoce e ao domínio de tecnologias, nem sempre adequadas à nossa realidade” (Saupe, 1998, p.37).

As constatações a que chega esta Autora permitem-nos análises importantes à luz das concepções de Paulo Freire. Os condicionantes externos de caráter político ou institucional e o *status quo* instalado não têm possibilitado, sequer favorecido, uma formação voltada para a conscientização dos sujeitos educandos e educadores, em que o diálogo proporcione interquestionamento e o aperfeiçoamento mútuo; onde a prática educativa, livre de formalismos e enquadramentos, permita a criatividade e a humanização e proporcione condições de inserção e intervenções dos profissionais no social, de maneira útil, oportuna e cidadã.

Lunardi (1994) através de estudo analítico-crítico à luz da obra de Foucault, realizado em três Cursos de Enfermagem de Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul com 25 docentes-enfermeiros, 11 estudantes e 12 enfermeiras egressas também tenta elucidar como acontece o processo curricular de formação de enfermeiras pela descrição de técnicas/táticas de disciplinamento presentes na formação discursiva deste processo.

Evidencia que a disciplinação das enfermeiras pode ocorrer tanto através da dominação física, como intelectual e/ou afetiva, considerados os sujeitos aprendentes na sua integralidade.

Aborda o medo, a normatização, tempo e controle, técnicas e padronização, bem como outras questões que evidenciam o quanto *“este poder que disciplina é o mesmo poder que permite a formação do contra - poder”* (Lunardi, 1994).

Preocupa-se tanto com o autoritarismo, controle e rigidez, quanto com a docilidade, conformismo e submissão observados entre as enfermeiras. Analisa como este processo vem sendo reproduzido historicamente na enfermagem em

geral, e em outros setores educativos, produzindo ao longo do tempo, seres condicionados, com dificuldades de assumirem-se como sujeitos.

A prática educativa fundamentada em tais pressupostos opõe-se aos critérios de uma educação libertadora, que resulte na autonomia de sujeitos capazes de intervenções conscientes e críticas na sociedade.

Em geral, o ensino da enfermagem não vem possibilitando, e isso é observado, tanto por Saupe (1992) como por Lunardi (1994), sequer favorecendo a formação da consciência crítica, vista como um processo de avanços e retrocessos que vai se efetivando, gradativamente, a partir do conhecer, para acreditar, para assumir. Isso porque, segundo o que pudemos verificar, esse ensino não tem proporcionado como processo de aprender, o exercício da criticidade.

Reibnitz (1989), através do método de estudo de caso, numa abordagem qualitativa, tentou analisar/esquematizar uma experiência avaliativa, acompanhando a trajetória histórica deste processo no currículo de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, paralelamente à reestruturação do currículo desse Curso.

Empregando como estratégia o envolvimento coletivo, a Autora constrói uma experiência avaliativa fundamentada na participação, fruto de discussões e análises por parte dos próprios participantes que, direta ou indiretamente, se articulavam com o grupo componente do Curso, tendo em vista que este processo oportuniza o crescimento dos integrantes e possibilita a democratização de idéias e iniciativas.

Assim, Reibnitz (1989), ao tratar da avaliação e reestruturação do currículo do Curso de Enfermagem da UFSC, através de experiência participativa, entre as evidências colhidas em seus estudos permite registrarmos que:

- estabelece-se uma íntima relação entre o ensino de enfermagem, o exercício dessa profissão e o processo criativo;

- o egresso de tais cursos deve estar comprometido, a um tempo, com a novidade dos produtos e a geração de idéias, uma vez que esses fatores estão inter-relacionados;
- na prática educativa, acontece o processo de educação profissional: dos encaminhamentos que se imprime a essa prática depende a formação para a autonomia ou subserviência, criatividade ou mecanicismo; mudança ou repetição; intencionalidade ou improviso;
- a sociedade, em geral, exerce papel condicionante, nesse particular, pelo esforço em manter a ideologia dominante, temendo as ameaças decorrentes da inovação. Ao mesmo tempo, constitui-se a mesma sociedade em desafio ao profissional, como campo de trabalho, onde deve intervir, com vistas à qualidade dos resultados de uma proposta igualmente qualificada.
- o diálogo entre os interlocutores envolvidos num mesmo processo educativo; entre os sujeitos atuantes e o seu entorno; possibilita a multiplicação de conceitos e iniciativas e a potencialização da força mobilizadora dos protagonistas das ações.
- todo o processo intervencionista e transformador tem como uma de suas vertentes a conscientização que, suportada pelo conhecimento de contextos e metodologias e pelo autoconhecimento constitui-se em mola propulsora de ações cientificamente fundamentadas e intencionalmente orientadas.

A partir daí, pelos dados registrados por Reibnitz (1989), cabe-nos afirmar que também neste estudo, pudemos constatar que a formação de profissionais de enfermagem, embora busque aproximar-se de um modelo voltado à criatividade, à mudança, ainda se distancia, em muitos aspectos, do que se propõe a uma formação inovadora, que, segundo lembra a Autora:

... deve assegurar condições para a humanização do homem com liberdade e criatividade, contribuindo, desta forma, para a inserção do profissional no universo do trabalho, da vida social e da cultura da consciência política, ou seja, este ensino deve estar voltado

para a formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática de assistência à saúde, na perspectiva de redimensionamento dessa prática (Reibnitz, 1989, p. 214).

Ao referir-se ao redimensionamento da prática da enfermagem, aponta igualmente para uma educação emancipatória, em que o profissional egresso de cursos de formação tenha condições de autogerir-se, participar, com uma visão de contexto, sentindo-se co-partícipe, protagonista nos cenários onde convive e se movimenta. Promover a formação deste profissional-cidadão é, sem dúvida, compromisso do docente, que lhe deve proporcionar ao longo do curso situações que o desafiem à análise, à crítica, a opções lúcidas, conscientes, na abertura e criação dos próprios caminhos.

Dessa forma, os professores, neste papel de estimuladores do processo criativo, precisam promover a liberdade, desafiar a razão, libertar a inteligência para a plenitude e, mais do que tudo, para a descoberta do outro, seu parceiro, na enigmática aventura de viver, haja vista que o processo criativo no exercício profissional se dá mais facilmente como reflexo do coletivo do que isoladamente.

As considerações das Autoras, em geral, desembocam nas idéias sobejamente apregoadas por Freire ao longo de sua obra, convergindo para a constatação de que somente sujeitos conscientes se tornam capazes de aperfeiçoar-se e de transformar, presente e configurada hoje em muitos Autores e formalizada por Jacques Delors, no Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: a educação deve proporcionar ao ser humano condições de, por si próprio, *“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”* (Delors, 1999, p. 90 – 102).

Concomitantemente, verificamos, nos estudos realizados, que os cursos em foco, se encontram bastante distanciados de uma proposta orientada pelos princípios freireanos.

Saupe, Brito e Giorgi (1998) reforçam algumas das evidências até aqui registradas, com pequenas variantes, acrescentando alguns elementos que

contribuem igualmente para elucidar razões histórico-culturais-pedagógicas de práticas e posturas atualmente presentes na prática de ensino da enfermagem.

Nessa perspectiva, identificamos duas características predominantes nos estudos sobre a enfermagem retomados nesta revisão: influência fortemente americana de suporte teórico adotado e opção pela saúde do adulto, embora possamos perceber, em momentos intermediários, conceitos de outras origens, ressaltando-se, mais recentemente a presença sócio-pedagógica de Paulo Freire, a ponto de permear muitos dos estudos existentes.

É este, sem dúvida, um dado importante para reflexão e interpretação.

A partir de uma análise mais genérica, as autoras partem para uma descrição de aspectos significativos da vida e obra de Paulo Freire, principalmente objetivando destacar desse complexo "obraexistência" referências didático - pedagógicas que possam ser adotadas/assumidas por profissionais-docentes em cursos de graduação, no caso específico das autoras, no ensino da enfermagem, de forma a contribuir para uma formação profissional capaz de despertar nos sujeitos o ideal e o propósito de "ser mais".

Destacamos no estudo de Saupe, Brito e Giorgi (1998) alguns itens conclusivos como base para um redimensionamento das propostas docentes, quanto à construção de referenciais, coerentes com as idéias de Paulo Freire.

Sem a pretensão de que suas idéias sejam acabadas, definitivas, e este é um pressuposto presente nos trabalhos de Freire (1980, 1988, 1993, 1994, 1996, 1997, 1998), o Autor alerta para a necessidade de que:

- a educação do homem e da mulher, em qualquer nível ou dimensão, possibilite a autoconstrução da autonomia;
- no processo docente-discente sejam presença efetiva o diálogo na perspectiva comunicacional; a conscientização, como entendimento do próprio papel e percepção de seus espaços de direito; a transformação, como forma de atingir mais altos patamares de aperfeiçoamento e elevar o seu universo, a partir da busca de humanização dos sujeitos e da compreensão nítida de sua possibilidade e aspiração de aperfeiçoamento.

Em muitos momentos percebe-se, nas leituras realizadas, a crença e a esperança nas possibilidades e potencialidades humanas, o que é um alerta e um incentivo para quem educa.

Giorgi (1997), ao focar em sua dissertação de Mestrado, uma experiência com o Método do Círculo de Cultura, oferece importante material para reflexão sobre a temática deste trabalho.

Ao expor suas interpretações, a Autora evoca alguns pontos críticos do fazer docente com os quais temos convivido e cujas conseqüências ainda se encontram vivas nos currículos/práticas atuais.

Afirma:

O aluno percebe a dificuldade que o professor passa no ensino da Assistência de Enfermagem e ele mesmo sofre as conseqüências deste ensino fragmentado. Este contexto dificulta o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de proporcionar sua inserção na realidade, buscando transformá-la (Giorgi, 1997, p. 21).

De um lado, o relato de Giorgi salienta a falta de articulação entre os diferentes campos do saber que compõem o universo do conhecimento, criando uma realidade paradoxal e abstratamente unilateral, parcializada e desarticulada; de outro, vinculados e/ou decorrentes desta situação, percebe-se ainda o bloqueio, o engessamento, o condicionamento, quanto a possibilidades de formação de uma consciência crítica, condição indispensável a um desempenho consciente, crítico, cidadão.

Ressalta o papel das agências formadoras, no sentido de que o profissional encontre no ambiente acadêmico as condições necessárias para “aprender a aprender, ser um pesquisador de sua própria prática” (Giorgi, 1997, p. 21).

Mais uma vez, encontramos um depoimento que revela/confirma/reforça a defasagem entre expectativas e necessidades de formação e a realidade dos cursos.

Tudo isso igualmente exige considerações a respeito do momento de transição paradigmática que estamos vivendo, evidenciando que ainda hoje convivem, não raras vezes, lado a lado, numa mesma instituição, o paradigma concretamente existente, o qual apresenta ainda características evidentes do positivismo e o paradigma emergente, numa tendência interdisciplinar, holística em que sujeitos cidadãos cósmicos se situem, se integrem ao contexto e nele interatuem.

A realidade de todos aqueles que se preocupam com uma formação de qualidade em tudo se assemelha a de Giorgi (1997, p.148), quando se declara estar *lutando para vencer a crise paradigmática*, salientando: *também tenho correntes que me seguram e estou tentando rompê-las*”.

Sem dúvida, há nesta trajetória de educandos e educadores vôos de criação, impulsos criadores, trilhas de rotinas acomodadas e amarras condicionadoras.

Estas são, em geral, as realidades vividas, cuja transformação, nunca é demais repetirmos, há de passar pelo conhecimento, pela conscientização.

Brito (1997) analisa o processo ensino-aprendizagem nos cursos, a partir da ótica discente, num processo de ação-reflexão e salienta, nessa relação docente-discente, o amor, como condição de compreensão do outro.

Também essa Autora constata, no trabalho realizado com grupos de alunos da Faculdade de Enfermagem do Vale do Itajaí – SC, condições conservadoras do ensino, enquanto verifica serem ainda muito tímidas e inexpressivas as buscas de novos caminhos. Além disso, registra a necessidade do desenvolvimento da criticidade e de potencialidades que capacitem para a transformação.

Ciente e consciente da complexibilidade do ato educativo, Brito (1997) percebe que as discussões sobre o processo ensino-aprendizagem são sempre

inconclusas tanto pela incompletude do próprio ser humano, que está constantemente por fazer-se, como pela dinamicidade e agilidade do processo de conhecimento, que se desenvolve e desenrola ao longo da existência. Refere-se ao prazer da descoberta pelo diálogo, pela reflexão, destacando a importância da participação discente, como sendo a razão da existência da escola. A experiência lhe permitiu reforçar a posição de que a grande maioria dos problemas que, por ventura, afligem as organizações humanas é desvelada no diálogo e/ou equacionada a partir daí.

Embora reduzido o número de participantes dos seus círculos de cultura, Brito (1997) afirma ter colhido algumas evidências significativas, para maior aprofundamento, e para uma análise crítica, à luz dos conceitos de Freire:

- o conservadorismo do processo de ensino em que se pode identificar ainda a tendência tecnicista presente nos anos 60-70 nas instituições de ensino, em que a memória era, quase que exclusivamente, a única faculdade desafiada, o que elimina a ocorrência de problematização;
- o distanciamento das propostas pedagógicas da realidade do aluno, em que a rotina, a alienação e a reduzida participação discente são características predominantes;

Verifica-se, também nesses estudos, apenas presenças esporádicas de um processo em que se ofereçam espaços à participação crítico-criativa dos sujeitos aprendentes, um vez que a socialização é limitada, ocorrendo de forma improvisada, ocasional, sem intencionalidade; sendo o silêncio, na maioria dos casos, regra/exigência, opondo-se ao exercício da discussão e do debate, na auto-expressão de idéias. Nessas circunstâncias, o desafio não se faz presente, no sentido de favorecer escolhas, que favoreçam o afloramento da consciência, qualquer que seja o nível desejado. Esse processo torna-se inviável na grande maioria das situações programadas pelos cursos nas agências formadoras em análise.

Em decorrência disso tudo, podemos afirmar que tal tipo de ensino apresenta limites na produção de sujeitos que se educam, se auto-aperfeiçoam a ponto de efetivar transformações na realidade.

Por outro lado, o grupo estudado por Brito (1997) , pela experiência nos círculos de cultura, vivenciando a crítica e a autocrítica, pôde tornar-se mais participante no próprio processo educativo, participação essa, concretizada a partir do diálogo, refletindo-agindo-refletindo no aprender, contextualizando o próprio trabalho no social; tudo isso permeado pela ética.

Dessa forma, encaminhou-se o grupo, para “o compromisso de participar na transformação da realidade e concretizar a utopia de humanizar o mundo” (Brito, 1997, p.134).

A Autora reforça, em seu trabalho, a evidência de que a participação, para ser efetiva, tem de manter uma certa frequência e sistematização e que o aprofundamento dos temas nas discussões requer conhecimento e disponibilidade do grupo o que, por sua vez, exige que sejam os referidos temas do interesse dos participantes, nunca sugeridos *a priori*.

Nesse sentido, o estudo coloca como empecilho ao crescimento e aperfeiçoamento do estudante, no processo curricular, entre outros fatores, a forma autoritária pela qual são estabelecidos os currículos, a visão e a definição fragmentária do todo curricular.

Loureiro (2000), vislumbrando uma visão mais ampla do todo contextual, aborda aspectos ligados a um projeto político-pedagógico capaz de, ao definir conceitos, compromissos, encaminhamentos viabilizar a convergência de propósitos e a coerência de meios e escolhas curriculares.

Mobilizando docentes e discentes na discussão de experiências, Loureiro (2000) extrai da opinião dos grupos com que trabalhou, como proposta, ideal, as mesmas características/condições encontradas por muitos dos outros analistas aqui citados, ou seja, que os cursos viabilizem a formação de profissional comprometido, crítico, competente técnica, política e eticamente, capaz de contribuir na transformação de modelos assistenciais, desvelando, de igual forma, pontos críticos também evidenciados em outros estudos e observações: dicotomia entre discurso e prática docente, além do conhecido descompasso entre tecnologia e humanismo.

Voltando-se para os aspectos questionáveis da prática docente a Autora formula perguntas que, em si mesmas, encerram respostas e sugerem soluções:

... será possível despertar no aluno uma consciência crítica, se, através de nossa consciência ingênua, continuamos acreditando em nossas tímidas tentativas isoladas de transformação? Se continuamos frustradas, debatendo-nos, apontando falhas das colegas e afastando-nos cada vez mais? (Loureiro, 2000, p. 4).

Essas questões prendem-se naturalmente a posições e posturas conceituais, ou seja, às concepções que se adota sobre o papel, a função e o tipo de formação do profissional em estudo, o que, por sua vez, evoca fundamentos filosóficos-ético-antropológicos e sócio-políticos da educação.

Abrem, dessa forma, as Autoras em estudo, o campo conceitual das reflexões sobre enfermagem, para conhecimentos outros que, em rede, hão de constituir base para tomada de consciência, a partir de escolhas críticas, possibilitando assumir uma atitude intervencionista, sabendo o quê e por quê deve ser mudado.

Acreditando no ser humano sujeito, inacabado, inconcluso, sempre capaz de aperfeiçoamento, estimulam a convicção de que o assistencialismo, da forma como é conduzido, pode tornar-se um desrespeito ou talvez uma afronta ao processo de humanização.

As mudanças, nesse sentido, passam pelo processo de formação de professores que, em síntese, representa a metodologia, na qual Loureiro (2000, p. 16), como as demais autoras consultadas encontram evidências de um modelo tradicional de ensino, favorecendo a manutenção de uma postura acrítica, dócil, submissa, produzindo a incompetência política, a acomodação ao sistema, o serviço aos interesses das classes dominantes.

Em seu trabalho, a Autora, ao referir-se à consciência, reporta-se aos três níveis assinalados por Freire: a consciência intransitiva, que não atribui ao homem nenhum poder de intervenção na realidade; a consciência ingênua, nível

mais profundo e avançado, que não representa condições de opções criticamente fundamentadas. Na transcrição da Autora, nela *se encontram características como: tirar conclusões apressadas e superficiais, não se aprofundar na causalidade dos fatos, satisfazer-se com as aparências, subestimar o homem simples, ter visões mágicas, acreditar que a realidade é estática e imutável* (Loureiro, 2000, p. 19 –20); finalmente, a consciência crítica, como nível mais aprofundado exige processo educativo, conhecimento e análise dos fatos e fenômenos, porque atinge o âmago de cada situação.

A consciência crítica, segundo Paulo Freire (1998 b), é o tipo de consciência resultante de um processo educativo de conscientização que humaniza o homem, torna-o sujeito, conferindo-lhe condições de transformação.

Os estudos até aqui analisados, referem-se e situam-se em outras localidades ou estados do País. A seguir, trazemos para o plano das discussões reflexões sobre Curso de Enfermagem da própria Universidade de Santa Maria, onde atuamos, por entendermos que esta revisão é relevante, uma vez que os trabalhos ali desenvolvidos traduzem a história do caminhar deste Curso, e revelam análises fundamentais para que possamos contextualizar nosso estudo na busca de uma aderência lógica com o real historiado.

Real (1986) há mais de uma década, trouxe à discussão, em sua dissertação de Mestrado, o processo de integração docente-assistencial na área de enfermagem e sua influência na adequação da teoria à prática profissional.

O trabalho de Real (1986) aponta para a realidade que não podemos negar, em termos de conhecimento, de formação e de vivências: a teia de inter-relações em que se movem conhecimentos e práticas existenciais, seja na dimensão profissionalizante ou profissional; no trabalho ou no lazer; na planificação e execução dos empreendimentos. Não podemos ignorar que, em se tratando do ser humano, cabe considerá-lo como ser multidimensionado, integrante e integrado ao seu entorno.

Isso posto a articulação docente – assistencial abordada pela Autora se justifica, em primeira mão, e encontra suporte teórico nos conceitos abordados no parágrafo anterior.

Reforçam esta posição as concepções de Assmann (1998), a respeito de “vidaprendência”¹, pelos quais derruba as paredes que, artificialmente, ainda vigentes em muitas situações, estabeleciam separação entre campos de saber e atividades, conhecimento e fazer, teoria e prática.

Os dados, em foco, nesta altura do trabalho, foram colhidos por Real (1986) através de consultas a artigos e capítulos de livros e outros textos relacionados à Enfermagem, associados à própria experiência docente e é a partir da análise desses elementos que buscou suas possíveis implicações na adequação teoria – prática profissional de enfermeiro.

A Autora, que optou pelo modelo curricular baseado em problemas e atividades sociais, abrangendo ensino – pesquisa - extensão, analisa essas três dimensões do processo pedagógico, na perspectiva de adequação, abordando: prática e diretrizes curriculares inerentes à Enfermagem; fundamentos do planejamento curricular; interação docente – assistencial no Brasil, dificuldades, problemas e aplicações na área da Enfermagem; estratégias de operacionalização no processo curricular.

Abordando questões relativas à democratização da educação, como direito e a dicotomia entre o real e o declarado, em termos de políticas educacionais públicas e institucionais, e o descompasso entre teoria – prática, Real (1986) refere-se à necessidade de mudanças educacionais que acompanhem e dêem conta das exigências de uma sociedade em permanente mudança.

Ressaltando, a partir dessa idéia, o aspecto formativo, coloca em evidência uma constatação que atualmente se faz presente na realidade brasileira: a não participação no processo decisório e organizativo da educação, por parte daqueles que são responsáveis diretos por sua efetivação, o que resulta em incoerências, contradições, divergências, inoperância.

¹ Assmann (1998) junta-se àqueles que defendem a unidade básica entre processos vitais e processos cognitivos. Segundo essa visão, vida se definiria fundamentalmente como processo ativo de aprendizagem.

Aprendência (trata-se de um neologismo) “processo e experiência de aprendizagem. O termo pretende frisar o caráter de processo e personalização que está semanticamente embutido na terminologia disponível em outros idiomas.

Real (1986) denuncia também incompatibilidades entre a formação proporcionada a esses profissionais e às exigências organizacionais e operacionais dos serviços de enfermagem, recomendando a integração entre as ofertas de estágios curriculares e os campos de atuação profissional.

Referindo-se à pesquisa, situa esse processo como uma necessidade, como possibilidade de direcionar as atividades, no sentido de atendimento prioritário às necessidades de saúde dos usuários de tais serviços.

Além disso, propõe a utilização dos diversos cenários, onde se preste atendimento à saúde, pelos estagiários, como hospitais, postos de saúde, entre outros, que possam ser ocupados, insistindo na adequação teoria-prática.

Ao concluir, esta Autora destaca aspectos que precisam ser considerados como decisivos à formação adequada desses profissionais tais como: a convicção de que é preciso destinar aos serviços de saúde o espaço que verdadeiramente lhes cabe na organização sócio – política – educacional do País, tanto quanto no que diz respeito à destinação de verbas, como ao cuidado na formação profissional, ou a valorização deste trabalho nos contextos comunitários; enfim, quanto ao papel que lhes cabe no desenvolvimento sócio –econômico dos povos.

Colomé (1996) em estudos realizados junto à Universidade de Santa Maria, enfoca a questão curricular, tentando fundamentar proposta de transformação. Aborda desde teorias e concepções educacionais de currículo, incluindo a dimensão pedagógica, sob o enfoque teórico-prático, político e de conhecimento intencional e espontâneo.

Chega, assim, a algumas definições quanto à natureza do currículo, confrontando *status quo* e possibilidades/alternativas de mudança; quanto a condições intra e extracurriculares de instrução; e a questões ideológicas que suportam e perpassam o currículo.

Todas essas reflexões permitem à Colomé (1996) apresentar seis teses alternativas como referencial para uma transformação no ensino de enfermagem na Universidade Federal de Santa Maria, campo-sede da investigação, num primeiro bloco de estudos, fundamentando teoria educacional alternativa e, num segundo, propondo a transformação.

São encaminhamentos significativos destes estudos:

- a clarificação do significado da formação em enfermagem, comprometido com a sociedade;
- a trajetória que se deve percorrer para melhor e mais agilmente desvelar os problemas resultantes da problemática que decorre deste significado;
- a composição da proposta que se consegue formular, devidamente justificada.

Na rota desses encaminhamentos, Colomé (1996, p. 2) propõe uma aproximação aos princípios da teoria educacional transformadora, tendo como ponto de referência a maior ou menor aproximação das idéias de Marx e Engels, onde situa apenas duas tendências pedagógicas: a postura “convencional”, ou seja, a teoria conservadora ou de consenso; e a postura “não-convencional”, ou seja, a teoria progressista ou de conflito; a primeira, com suporte positivista e a segunda, suportada pela “racionalidade crítica”.

Salienta a posição crítica de Freire ao questionar/denunciar o consenso, apontando caminhos de avanços conscientes, intencionais à racionalidade crítica, alinhando-se à pedagogia transformadora, na visão de homem-sujeito, em sua concretude; a troca dialógica como proposta metodológica - alternativa de educar.

Seus estudos têm seu ponto conclusivo, na clarificação de pressupostos para uma proposta alternativa de “revitalização do ensino de enfermagem na Universidade, indicando:

- superação da dicotomia entre pensamento e ação exigida, de uma forma um tanto mais explícita e projetiva entre o perfil profissional e o ideal pretendido, em que se inclui o papel de protagonista na comunidade.
- redução do descompasso profundamente acentuado entre diretrizes, normas, políticas acadêmicas e preconceitos e rotinas legais, institucionais e até mesmo profissionais e os apelos à participação que advém, não só das carências sociais, da concretude cotidiana, ou seja, das aspirações do mundo de trabalho.

- currículo articulado internamente, em função de propósitos, conteúdos, definições metodológicas e verificação de resultados e desempenhos.
- processo ensino-aprendizagem, como foco operacional, onde acontece o currículo, que não nasce, não se efetiva, nem conclui na ação curricular, mas remonta a princípios filosófico – antropológicos, teórico – metodológicos e operacionais, apoiado em elementos fatuais e legais numa rede de inter – relações e interimplicações.
- avaliação como fator de contínuo aperfeiçoamento do currículo, abrangendo todos os elementos envolvidos, não apenas com verificação de resultados.
- aluno, como ser único e peculiar, sujeito do processo

Nietsche (1993) da Universidade Federal de Santa Maria – RS apresenta em sua Dissertação de Mestrado uma proposta emancipatória para o Curso de Enfermagem daquela Universidade.

Buscou conferir mais consistência a seus estudos na reflexão/compreensão, através do processo dialético, do contexto histórico da enfermagem, do contexto educacional brasileiro, das políticas de saúde e do ensino de enfermagem e das teorias da educação: suas influências no ensino de enfermagem.

Justifica a organização e estrutura da discussão proposta na evidência de que a Enfermagem, como qualquer profissão, está situada/articulada num contexto existencial amplo e multifacetado em que se entrelaçam, com maior ou menor profundidade, conforme as circunstâncias, personagens/fundamentos/operações de caráter ideológico, político, cultural, econômico, entre todos os outros que fazem parte da vida, como afirmamos anteriormente.

Além disso, ou melhor, perpassando tais discussões, traz para o foco de reflexões a questão da cidadania, como uma das condições essenciais ao desempenho adequado de qualquer profissão, principalmente em países como o

Brasil em que desigualdades sociais e carências de toda ordem são uma constante.

Evidencia possibilidades de atingir este nível de formação, pela adoção de estratégias emancipatórias nos cursos profissionalizantes, desde o cotidiano das relações curriculares intencionalmente estabelecidas, onde a concretude se torne presença em reflexões e práticas.

Nessa busca e nesses propósitos, propõe a compreensão e análise da história pregressa desta profissão, a percepção e o entendimento do presente, a reflexão e comparação das teorias da educação existentes, bem como de suas implicações no ensino da enfermagem para, a partir daí, compor uma proposta emancipatória para o Curso em estudo, por esses caminhos reflexivos, onde a dialética se fez presente, no discurso de professores investigados, nos documentos explorados, nas próprias experiências e observações, devidamente socializadas com o grupo entrevistado: professores e egressos.

Em espaço conclusivo, Nietzsche (1993) registra evidências de caráter sócio-político econômico que, associadas a aspectos históricos, vêm gestando, ao longo do tempo, a representação social da enfermagem como profissão e ação. Salienta o jogo do poder das elites para manter sua hegemonia sobre as classes sociais menos favorecidas. Ressalta a ausência de espaço para a educação e a saúde entre as prioridades governamentais.

A Autora registra igualmente que esta situação deverá ter como reação, na busca de mudança, com base no afloramento da consciência crítica, *“mediatizada pela qualidade formal e política”*(Nietzsche, 1993, p.335), um movimento intencional e seguro de sujeitos pensantes, emancipados, capazes de assumirem compromissos pelo conhecimento e habilidades que fazem parte da competência pessoal e profissional de cada cidadão.

Dessa forma, não se projetar-se no social tanto pelo que pensam e fazem concretamente, como pelas influências que exercerão sobre todos aqueles com quem convivem e cuja formação, de alguma forma, é de sua competência.

Finalmente, Nietzsche (1993) enfatiza que, para essa mudança, cujos pressupostos estão contidos no seu trabalho, se efetive, é indispensável a

participação consciente de todos aqueles, que, direta ou indiretamente, são responsáveis pela formação profissional dos enfermeiros, todos aqueles que se preocupam e ocupam com a educação.

Backes (1992), abordando Políticas Oficiais de Saúde e o Ensino de Enfermagem, situa seu estudo na realidade brasileira, no período cronológico compreendido entre 1970 e 1990.

Evidencia razões subjacentes a definições e decisões sobre a saúde neste País, entre as quais salienta o jogo de poder e interesses politiquieiros.

Tomando como referencial teórico alguns fundamentos de caráter teórico-marxista, analisa, à luz de tais pressupostos, inter-relações Estado – sociedade – educação e, nesse contexto, situa possíveis entrelaçamentos entre o ensino de enfermagem e as políticas de saúde, tendo, como foco de estudo, os currículos dos cursos em três instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul.

Busca desvelar o papel que tem representado o ensino de enfermagem, no atendimento a políticas oficiais de saúde, principalmente quanto a características reprodutivistas ou transformadoras, assumidas por tais cursos na sociedade de classes, tudo isso na perspectiva de avanços e recuos pelos quais se configura a realidade histórica do desenvolvimento humano.

Ressalta esta Autora, a constatação de que *“a política brasileira tem se revelado, em geral, contrária aos interesses das classes subalternas”* (Backes, 1992, p. 2).

Neste contexto, salienta-se o papel contraditório da escola, em que convivem progressivismo e conservadorismo, a qual, entretanto, segundo Paulo Freire, permite desencadear o processo dialético, como possibilidade de transformação, muito embora, nessa análise, se devam sempre considerar os limites que se estabelecem ao poder transformador da escola, nesse contexto em que, no jogo de forças é que se estabelece o processo dialético acima referido.

No desenvolvimento dos estudos, a análise do currículo centralizou-se em conteúdos programáticos, embora considerados à luz dos fundamentos que os embasam. A partir da organização curricular – elenco seqüencial de disciplinas –

foram estabelecidas as expectativas inferências, sob o ponto de vista dinâmico, estrutural e histórico, levando em conta também, suas relações políticas, sociais e estruturais em vigência.

Segundo a Autora:

“As conexões aí estabelecidas tornaram possível evidenciar os limites e possibilidades do campo educacional/profissional, com relação a propostas básicas de transformação nas políticas sociais e estruturais mais gerais” (Backes, 1992, p. 15)

Ao tecer suas considerações finais, a Autora salienta a preocupação com a adequação às políticas públicas de saúde vigentes; a ausência de uma postura crítica, face a determinações políticas, sem embargo de algumas iniciativas e esforços evidenciados. Na maioria dos cursos de formação técnico-científica, verifica-se a rápida defasagem por que passam os currículos, exigindo permanente renovação; a parcialização/fragmentação das propostas, deixando inclusive a cargo do professor, a escolha do encaminhamento que desejar dar a sua disciplina; exclusividade, nas mudanças, quanto aos aspectos estruturais do currículo.

Em alguns casos, avançam os cursos para uma preocupação mais progressista, embora se verifique concomitantemente, o tratamento do conteúdo fundamentado numa visão biologistas/mecanicista.

Percebe-se também em alguns dos currículos analisados, uma *“vocação curricular, um compromisso para com o trabalhador do campo e da cidade, compreendido dentro do contexto sócio – econômico, político e cultural em que está inserido”* (Backes, 1992, p. 331).

A respeito dos limites e possibilidades de transformação atribuídos à escola, acredita Backes (1992) que a enfermagem, integrante dessa realidade contextual, possa engajar-se *“num trabalho coletivo que redimensione o saber teórico – prático do exercício profissional, provocando avanços profissionais”* (Backes, 1992, p. 333) no sentido de aperfeiçoamento, desde que os envolvidos

nesse processo tenham clareza das forças que se entrecrocaram em nossa sociedade de classes.

Estes são, sem dúvida, alguns dos estudiosos que abordaram a questão do ensino de enfermagem, quer em dimensões parcializadas, quer em sua abrangência mais ampla e menos detalhista.

Cabe, portanto, desde já, ao dar continuidade ao trabalho convergir esforços para aquilo que, ao longo das discussões coletivas em círculos de cultura, ou em outras iniciativas tem sido produzido, sem dúvida a parcela mais relevante e educativa de todas as propostas, tanto pelas características educativas que assumiram, provocaram e produziram, que são os encaminhamentos, como processo, dos achados e conclusões que, ora corroboram, ora questionam ou, ainda, ratificam algumas das opiniões formadas/consolidadas pelo senso comum ou por estudos existentes.

Ao traduzir a história da caminhada conjunta, desvelando acordos e controvérsias, revelam análises fundamentais, consciente e intencionalmente conduzidas, que permitiram a indispensável contextualização de cenários e de protagonistas que propiciaram inventários e descobertas interessantes, a respeito do foco do estudo, como contraponto e elementos questionadores do real historiado.

3 – REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 - RESGATANDO ASPECTOS DA TRAJETÓRIA E COMPREENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PAULO FREIRE

Concepções e conceitos formulados por Paulo Freire, ao longo de sua trajetória de sociólogo-educador, complementados e/ou aprofundados/operacionalizados por autores cujas idéias buscaram nessa fonte seu norte e inspiração constituem “pano de fundo” ao trabalho aqui registrado.

Neste cenário procuramos desvelar como dinâmicas, quase palpáveis, em atos e questionamentos, a preocupação com o cotidiano vivido, a fidelidade ao existencial, a práxis político-pedagógica, buscando inspiração primeira naquele Autor.

A análise de evidências, a percepção da teia relacional em que se movem e articulam seres humanos, nas expressões existenciais, o muito que se é e o tanto que se deseja ser, as entrelinhas e os meandros do existir, do fazer e do pretender, o estudo cuidadoso refletido desses processos e expressões, possibilitam inferências e/ou fornecem indicativos para compreensões do ser humano situado, participante/atuante no seu entorno.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma

canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (Freire, 1998, p.18).

Nesse sentido, remete-nos a história de vida de Paulo Freire, expressa em sua obra, ao entendimento do significado político-pedagógico do aprender e do fazer história no contexto real-existencial-cotidiano.

A ênfase conferida à leitura do mundo, configurada na expressão de cada um, as correlações naturais, presentes entre a palavra e esta leitura, que procuramos adotar neste estudo, Paulo Freire evidenciou, ao longo de sua existência e se justifica desde suas origens, nas entrelinhas de tudo o que expõe quer fale da humanidade, em geral, ou se refira a si próprio:

Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela.

Joaquim Temístocles Freire. Do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai.

Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe (Freire, 1980, p.13).

As associações que se tornam possíveis/evidentes a respeito do binômio vida-aprendência, tão bem registradas pelo Autor, quando lembra ter aprendido com os pais o diálogo e com a mãe o respeito pelas escolhas dos demais, encontram eco e reforço na expressão de Assmann (1998, p.35) “ a vida é, essencialmente, aprender”, servindo, portanto, como um dos pressupostos básicos à interpretação/ compreensão do ser humano como pessoa e profissional, duas dimensões intimamente articuladas na totalidade do ser humano, o ser humano, que vive, sofre, se alegra, julga-se feliz ou infeliz, o ser humano que aprende constantemente em todas as circunstâncias, delas extraindo lições de vida.

A forte inclinação de Paulo Freire pelas questões sociais, a sua inserção comunitária em defesa dos desfavorecidos, desconsiderados, oprimidos, conformados também revela a aprendizagem de vida, leitura própria e pessoal de mundo, quando afirma:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras da desesperação (...). Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (Freire, 1980, p.14).

As diferentes leituras de contextos que a vida nos proporciona têm como respaldo e inspiração, as vivências colhidas ao longo das trilhas que percorremos. Evocam passagens, significados, sentimentos, afetos; por isso, é preciso ouvir/escutar, é preciso socializar, para questionar um real percebido muitas vezes, superficialmente, para chegar a uma realidade mais próxima, palpável, vivida.

Freire reforça o significado da história, salientando, inclusive, a importância das histórias pessoais que, apreendendo a realidade, realizam suas aprendizagens, problematizando fatos e fenômenos.

Essa problematização do real, que acontece no processo ação-reflexão-ação, serve de fundamentação às análises existenciais, em qualquer situação de vida, e embasam propostas epistêmico-metodológicas que atendem às características do ser humano, inserido no universo circunstancial de que faz parte e de cuja construção participa, ao mesmo tempo em que vai se autoconstruindo.

Tais são os pressupostos do processo de conscientização preconizado por Paulo Freire, na educação, como na vida, condição *sine qua non* para que se efetive verdadeiramente o processo de educação, o qual implica em

codificação/descodificação do real como um dos pressupostos básicos à criação de possibilidades interacionistas/intervencionistas no sentido transformador.

Esta consciência do real, esta capacidade de leitura de universos, esta cosmovisão, são essenciais ao desenvolvimento/exercício de competências e habilidades que permitem ao aprendente enfrentar/afrontar as situações e desafios de que é feita a vida humana no cosmos.

Projetam-se esses conceitos, ainda hoje, no paradigma emergente, em que, rompido o conceito positivista de ciência, se coloca o senso comum, como saber apreciável e relevante.

Ainda mais, ao reforçar a importância da história pessoal, lastro fundamental à construção do senso comum, afirma: “*antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela*”, acrescentando, ainda, que quanto mais enraizado em suas origens, teria “*mais possibilidades de espraiar-se e mundializar-se*” (Freire, 1995, p.25).

Associamos a esta posição, complementando-a, especificamos o pensamento de Leonardo Boff, ao referir-se a condições e condicionantes relativos à leitura de mundo:

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é preciso conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação” (Boff, 1997, p. 9).

Ressaltamos o papel dos múltiplos olhares na análise das situações em foco e dos diversos significados e ângulos pelos quais podem ser vistos fatos, processos e circunstâncias, permitindo-nos perceber, na obra de Paulo Freire, a

preocupação deste sociólogo, no que diz respeito à fidelidade do existencial, do singular, do histórico, do situado e datado, do cotidiano do mundo vivido.

Temos, então, convergências e divergências de opiniões e experiências, interquestionamentos, evidências percebidas e expressas em palavras e silêncios, fornecendo recursos e instrumentais para melhores e mais pertinentes interpretações acerca da realidade.

Mais especificamente na dimensão operacional, o exercício teórico-prático, ou seja, o processo ação-reflexão-ação é exercido efetivamente por Paulo Freire em sua intensa atividade educativa, em que busca não só ressaltar como fortalecer na educação sua conotação fortemente sócio-política.

Cabe-nos lembrar, neste momento, algumas passagens do educador, nas quais encontramos muitos dos referenciais com que se compõem atuais conceitos educativos.

Contemporaneamente, no momento em que se configura a sociedade do conhecimento, em que se exige do cidadão competências e habilidades, alicerçadas nos saberes, como questão de vivência digna, até mesmo de sobrevivência, é possível encontrar em Freire a relação entre classe social e conhecimento, que o impulsionou para a descoberta do ensino como paixão, levando-o a atuar no SESI – Serviço Social da Indústria, Movimento de Cultura Popular; sempre voltado para educação do povo. Nessa mesma direção participou do Movimento de Educação de Base, envolvendo, em suas propostas educação e cultura. Participou, como um dos fundadores, do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, de que foi primeiro diretor, criou novo método de alfabetização de adultos, nessa época (1958), e daí evoluiu para conceitos e concepções pedagógicos próprios, criticando a educação repetitiva, acrítica e antidialógica, por ele considerada como forma de opressão, dominação e manutenção de *status-quo*, como instrumento de exclusão social (Gadotti, 1989).

Assim como seus contemporâneos valorizam e adotam suas idéias, percebe-se no seu trabalho e em sua obra projeções significativas, afinidades indiscutíveis e convergências evidentes, em relação ao que hoje se pensa e se projeta para a educação apesar da vertiginosidade com que avançam

conhecimentos e concepções, sem embargo da fluidez, insegurança, e discutibilidade da ciência.

O entendimento, por parte dos educadores, de que a compreensão do processo educacional deve estar definitivamente incluída em um projeto político-pedagógico, que o represente, o qual, por sua vez, se insere num projeto sócio-político mais amplo, remete a um referencial teórico-metodológico decorrente das idéias até aqui expostas, que pressupõem visão de totalidade em que se articulam os destinos das pessoas, enquanto sujeitos da comunidade humana.

Cabe desvelar/descortinar ou, ao menos, possibilitar e desvelamento da teia de relações que permeiam a vida humana, ou seja, as articulações da educação no contexto social mais amplo em que se incluem, como fatores decisivos discursos e condicionantes sócio-político-ideológicos.

Tais reflexões permitem que se definam categorias básicas para um estudo que, aproximando-se à proposta de Freire (1980, 1988, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998), em seus Círculos de Cultura, e apoiado em categorias/conceitos daí decorrentes, possibilite algumas conclusões, ainda que temporárias, inconclusas e/ou questionáveis, a respeito do que pensam, fazem ou pretendem fazer profissionais-sujeitos no estudo em questão, enfermeiros-docentes, atuantes no trabalho, como na vida.

Paulo Freire compreende a sociedade como contexto relacional onde vivem e interagem seres humanos em trocas, sempre em busca de seus espaços de direito, onde deveriam imperar a justiça, a solidariedade, a ética.

Nela se situam como pessoas atuantes/participantes/colaboradoras além dos profissionais de todas as áreas, as diferentes classes socio-econômicas, originadas do poder do capital, no poder do conhecimento, no poder instituído.

Entende cultura a partir de uma conotação antropológica, uma vez que historicamente vem sendo construída pela humanidade a quem expressa. Fruto/produção da própria vida, envolvendo indivíduos e grupos em suas inter-relações.

A educação é compreendida enquanto processo pessoal e compartilhado, contínuo e continuado que acontece de maneira formal, sistematizada ou não, ao longo da vida humana e que deve proporcionar ao aprendiz, na escola, como na vida, maior competência para viver.

É papel da educação, portanto, promover a transformação social, que, pode, por sua vez, possibilitar a mudança não só de realidade individual, mas também do contexto social no qual estão inseridos os indivíduos, desenvolvendo a consciência de si mesmo, de seu entorno e dos demais seres.

Busca alcançar a consciência crítica que não se detém no puro reconhecimento, no caráter subjetivo de uma dada situação ou fato, mas, pelo domínio e clareza de percepções que proporciona, possibilita ao indivíduo, no plano da ação, a enfrentar desafios e a superar obstáculos, tornando-se mais humano, mais competente e intencionalmente atuante.

A educação não pode ser interpretada como algo automático, consequência direta da comunicação, do diálogo, ou de um contato superficial com a realidade, pois demanda consciência e propósito. A consciência crítica ultrapassa a consciência ingênua – submissa ao *status quo* -, pois se torna capaz de romper com ideologias e preconceitos, através da visão esclarecida e esclarecedora da realidade total. Propõe a investigação temática no domínio humano, não apenas do objeto. Requer compreensão da totalidade, sem perder-se em visões parciais.

Paulo Freire (1998b) denomina de círculo de cultura, o encontro de pessoas para discussão de temáticas existenciais de livre escolha do grupo, sob a coordenação de um de seus integrantes, como animador, também participante dos debates e exposição de idéias.

O animador tem também a atribuição de sugerir outros temas-foco, além daqueles que, no momento, estejam sendo propostos, desde que fundamentais ao questionamento e a problematização, no sentido de estimular o afloramento/despertar/exercício da consciência crítica. Exerce o papel de articulador, estimulando o grupo.

Pela palavra e até mesmo pelo silêncio, cada elemento do grupo nele se situa,

*... reencontra-se com os outros e nos outros, (...)
Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da consciência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés (Freire, 1998b, p.11-12).*

Nele, todos aprendem através de trocas, de reciprocidades, tendo como finalidades:

- denunciar situações;
- possibilitar a auto-afirmação criadora;
- propor a criação de novas realidades, pela intervenção no existente.

Seu método de trabalho consiste de encaminhamentos com que se pretende provocar no grupo a conscientização. A partir de um contexto pedagógico com características originais e com base em temáticas surgidas do social do próprio grupo, a expressão, o diálogo, nos processos de codificação/descodificação, provocam o aflorar da consciência crítica.

Com novas técnicas, aprende-se uma nova visão de mundo, com análise da situação presente, busca-se a superação, sem impor caminhos. Persegue-se espontânea e socialmente o desenvolvimento da capacidade criadora da consciência, com vistas às transformações, através do diálogo e da problematização, considerando, quanto aos sujeitos-protagonistas:

- contexto histórico-sócio-político-econômico;
- visão crítica;
- relação dialógica;
- respeito mútuo;
- participação efetiva;

- desvelamento da realidade;

Em suma, Freire prevê a análise de conteúdos extraídos da codificação objetiva, incluindo elementos da subjetividade interpretativa, procurando evidenciar a realidade, devendo possibilitar a percepção das possibilidades de mudanças, sem seguir roteiros ou questionários prévios. Tem na teoria e prática educativas o sustentáculo da própria **problematização**.

Na concepção freireana, a questão teoria-prática aparece como unidade dialética, numa proposta articulada, definitivamente explícita no binômio ação-reflexão, com retorno à ação. De tal forma essa percepção é verdadeira que se pode afirmar que a teoria sem prática é inócua, vazia, perfeitamente dispensável, enquanto a prática, destituída de fundamentos é pura improvisação, espontaneísmo.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. É movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar (Freire, 1997, p. 42-45).

Na formação permanente, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental ao próprio distanciamento epistemológico da prática, cujo objetivo de análise deve, tão logo, reaproximar-se desta mesma prática, para exercer maior comunicabilidade em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Fica evidente que, para Paulo Freire, o discurso por si só não é capaz de sustentar a prática mas, ao contrário, é a própria prática que o sustenta.

Andreola, em seu artigo *Pedagogia Radical: o legado de Paulo Freire*, aborda esta questão, incluindo o compromisso à que chama, quando diz:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não com a sua negação, não temos outro caminho a não ser viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a diferença entre o que dizemos e o que fazemos (Andreola, 1997, p.46).

Paulo Freire atenta para as diversas relações ainda aí estabelecidas, bem como para a necessidade de superarmos nossa ingenuidade afirmando:

A prática que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem (Freire, 1995, p 67).

Ele considera o ser humano, enquanto sujeito, na sua potencialidade/capacidade/ experiência de exercer a reflexão e a ação refletida sobre a realidade para transformá-la. Alguém que se situa no mundo e com o mundo no qual interfere/atua, transformando-o e se transformando.

Em seu método, o animador é responsável por manter viva/dinâmica a relação dialógica no grupo de que faz parte, fomentando o processo crítico e inovador para criar/recriar conhecimento, num processo de interação rica e profunda, pelo questionamento/problematização da realidade, pelo “tensionamento” de experiências, com base em situações de vida dos próprios sujeitos, pela interação.

Considera temas geradores aqueles referentes à questões que fazem parte do cotidiano dos integrantes do grupo, permitindo leitura da realidade em todas as suas dimensões. Relacionam-se a anseios, dúvidas, medos, esperanças dos sujeitos e podem ser desdobrados.

Os temas geradores somente podem ser discutidos, aclarados, entendidos na relação do ser humano com o seu entorno, com o mundo, pressupondo consciência da realidade e autoconsciência. Nascem do encontro de pessoas, de conversas informais, do cotidiano, da vida.

*Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao particular. Tanto na sua dimensão histórica (tempo) quanto geográfica (espaço), os temas surgem da concretude de **situações limites**, ligadas a aspectos específicos da realidade (sociais, econômicos, psicológicos, culturais, políticos, etc...) (Freire, 1997, p.94).*

Eles pressupõem, para além de sua apreensão, a tomada de consciência dos indivíduos quanto a seu conteúdo e suas implicações existenciais.

Freire (1998) chama de temas dobradiça as temáticas percebidas como necessárias ao maior esclarecimento/iluminação do(s) tema(s) propostos. São itens que se acresce à sabedoria popular, a fim de que, superando-a, o grupo chegue a novos patamares ou dimensões de entendimento – a consciência crítica. São, em geral, não previstos, mas sugeridos, no momento, pelo animador, no seu direito de participação.

Ele nomeia como temas do silêncio as temáticas que subjazem à capacidade expressiva do grupo, abafadas pela *“força esmagadora de situações-limite”*, em face das quais o óbvio é a adaptação/acomodação (Freire, 1998b, p. 98).

Freire acredita que a ruptura do silêncio evidencia à consciência do sujeito, seu potencial expressivo e transformador, sua condição de formular e expor sua palavra, seu discurso crítico sobre o mundo como possibilidade de refazê-lo.

Esse Autor denuncia que, em termos de educação, escolas de todos os níveis ainda continuam submetendo seus protagonistas ao silêncio: silêncio do aluno, do professor, da própria instituição, quer seja por rotina/acomodação ou por dominação/opressão (Freire, 1998b).

Para Paulo Freire, freqüentemente nos deparamos com situações limite que se configuram/acontecem nos momentos de crise, mas que podem impulsionar para novos avanços. Não devem ser vistas como *“o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais”* (Pinto, apud Freire, 1998b, p.90).

Assim o diálogo é a base da comunicação e permeia todo o processo, possibilitando ao grupo avançar na superação de contradições, através da linguagem, estabelecendo relacionamento enriquecedor. É condição fundamental ao encontro, à busca, à realização, na medida em que se participa, expõe, contesta, escuta. Forma de construção de conhecimento, diálogo é troca, é

acrécimo. Requer interação, no plano horizontal, entre sujeitos aprendentes, solidários, sujeitos que se encontram para melhor percepção do mundo e criação de possibilidades de transformação. Obviamente traduz um processo de comunicação e se funda na co-laboração.

A palavra expressa e traduz a cultura; facilita a identificação e reconhecimento do ser humano, condição primeira ao diálogo. Por ter força e alma, justifica os círculos de cultura.

3.2 – CONCEITOS

A partir das reflexões estabelecidas através dos estudos de Freire, de nossas experiências individuais e coletivas e provocadas por nosso referencial teórico é que construímos os conceitos a seguir.

ENFERMEIRO-DOCENTE – profissional da área específica da Enfermagem com formação universitária e em exercício do magistério superior no Curso de Graduação em Enfermagem.

Deve ser presença consciente no mundo e ter uma prática educativa que traga em si mesmo a natureza ética.

ENFERMAGEM – é uma profissão da saúde, cuja identidade se funda numa ação profissional, específica e ética, comprometida num contexto ecológico, cultural, social e político, buscando uma melhor qualidade de sua práxis, possibilitada pelo cuidado, pela administração da assistência e pela educação¹.

SER HUMANO/SUJEITO – baseado em Freire, (1994), *“é um ser complexo, singular, histórico e inconcluso que criando e re-criando e*

¹ Conceito elaborado em co-autoria/Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde – GEPES- da Universidade Federal de Santa Maria (mimeografado).

transformando a si e a seu mundo, busca continuamente ser mais em suas relações sociais e em seu processo de viver.

É um ser de práxis, compreendida como ação e reflexão do homem sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo. É pela reflexão que o homem adquire a consciência crítica que o liberta. É um ser de relação, não existe como um ser isolado, tudo o que faz, sente e pensa só tem significado nas suas relações com outros seres humanos e com o mundo.

Neste caso, é que vai se tornando ser capaz, aberto, com valor e com manifestação única do seu passado, presente e futuro com estrutura existencial de VIR-A-SER

EDUCAÇÃO/PRÁTICA EDUCATIVA – de acordo com esses conceitos, a educação se constitui em núcleo básico de formação do cidadão-profissional, comprometido com uma ação transformadora, integrativa e humanizada. Considera a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito e suas condições contextuais, isto é, lugar, tempo e história. Seu caráter autenticamente reflexivo implica na constante tentativa de apreensão da realidade em busca da emergência das consciências, como possibilidade de transformação.

Freire (1994), crê numa pedagogia cujo papel da educação é a conscientização para a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade mais igualitária.

CONSCIÊNCIA - despertar de nossa capacidade crítica e criadora de ver a realidade para apreender a realidade para além da aparência que implica em compromisso vinculado a ações concretas. Como o próprio Paulo Freire assinala: ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam (Freire, 1998b).

DIÁLOGO – *reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro* (Freire, 1998, a, p.20), é o compromisso traduzido pela postura participativa em busca de justiça social. *Funda a co-laboração* (Freire, 1998a, p. 106).

SOCIEDADE – é a experiência das pessoas que, de forma singular, lutam unidas no viver, adoecer e morrer. As pessoas encontram significado para a sua existência através do partilhar e do relacionar-se com os outros.

3.3 – PRESSUPOSTOS

Tendo como referenciais os conceitos de enfermeiro-docente, enfermagem, ser humano/sujeito, educação/prática educativa, consciência, diálogo e sociedade anteriormente citados, apreendidos/construídos a partir de nossa revisão de literatura e o próprio referencial teórico adotado, além de nossas experiências individuais e coletivas, destacamos os seguintes pressupostos que encaminham nosso olhar sobre o fazer do enfermeiro docente:

1. O interquestionamento teoria-prática no exercício profissional, configurado na problematização do fazer docente, como uma das faces do saber profissional, vivido e discutido coletivamente no espaço do grupo, possibilita o fortalecimento de definições/decisões/ações de sujeitos individuais e coletivos, capacitando-os para a ação, pela ampliação de potencialidades/possibilidades de gestionar e autogerir-se, organizar-se, agir, fazendo história; de identificar e assumir conscientemente propósitos comuns, reconhecendo-se como individualidades e constituindo-se, concretamente, como grupo.
2. O enfermeiro-docente, ao problematizar a sua prática, discute o seu fazer. Está concomitantemente vislumbrando objetivos e necessidades comuns; perspectivas de mudanças, percebendo-se como parte integrante dessa mudança, que acontece nele próprio e no grupo. Nessas bases, consegue levantar possibilidades de intervenção e propor estratégias para promover as transformações necessárias.
3. Construções coletivas passam por construções individuais. No que se refere ao exercício da enfermagem, o coletivo é característica/condição do exercício profissional. Cabe viver o coletivo, mantendo-se sujeito individual com dignidade e competência, sem alienar-se, nem anular-se, assumindo o

papel solidário de sujeito parceiro, ético, cidadão, agente/protagonista de mudanças.

Considerando a problematização acerca da temática deste estudo, a construção profissional dos sujeitos individuais e coletivos, apresentamos, no próximo capítulo, a trajetória metodológica realizada a fim de buscarmos operacionalizar nossa caminhada para a averiguação de nossos pressupostos.

4 – METODOLOGIA

Os encaminhamentos dados ao estudo buscam oferecer subsídios para a construção de propostas abertas, sempre possíveis de questionamentos e reorientação, quando julgadas oportunas e necessárias. Não se pretende que tais propostas assumam características de prontas, acabadas, de um método, muito menos de um modelo.

Antes, ao basearmo-nos em Freire (1980, 1988, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998), pretendemos enfatizar o processo pelo qual o grupo pode chegar à criação de possibilidades teórico-metodológicas-operacionais de aperfeiçoamento continuado da prática profissional, no caso, de enfermagem, como atividade socializada, com projeção no social.

É por acreditarmos em pressupostos e práticas desse sociólogo-educador que defendemos a força mobilizadora, criadora e transformadora do grupo e, em consequência, a diversidade de conceitos, de concepções, na co-laboração, no emparceirar-se, como estímulo à reflexão.

Embora com a certeza de que esse impulso inicial, limitado ao grupo, seja, talvez, não suficiente para projetar-se de forma efetiva no social, reconhecemos, nesse primeiro ímpeto, condições de tornar-se propulsor “in contínuum” de um processo de ação-reflexão-ação, provocador, por sua vez, do afloramento da consciência crítica no grupo, construído pela dialética estabelecida por consciências individuais; para alcançar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (Freire, 1998a).

Não tivemos a pretensão de sugerir caminhos ou estabelecer formas de caminhada, mas a intenção de buscar, juntamente com o grupo, trilhas e modos alternativos de percorrê-las e, sobretudo, possibilitar aos participantes um reencontro definitivo e enriquecedor com o entusiasmo, com a paixão de fazer, pois que o ser humano apaixonado é um ser forte, é um ser capaz de chegar a melhores e mais adequados desempenhos, com melhores condições de enfrentamento.

Além disso, numa dimensão mais operacional, acreditamos numa prática/trabalho de cunho vivencial, construída com participação dos sujeitos no processo de aprendizado.

O trabalho consiste em um desdobramento de uma prática educativa, realizada com enfermeiras-docentes, em cumprimento ao programa da disciplina integrada de Prática Assistencial, Aspectos Éticos na Assistência de Enfermagem e Educação e Assistência de Enfermagem conforme relato já publicado¹.

Na realidade, a prática educativa foi uma etapa deste estudo. Na etapa seguinte, coletamos dados, através de questionários aplicados aos sujeitos que participaram do momento anterior, no processo grupal.

No período compreendido entre 11/06/1999 a 23/07/1999 foram desenvolvidos seis encontros, com duração média de duas horas, no espaço-tempo correspondente a dois meses. Os registros estiveram a cargo dos integrantes do grupo, complementados pela gravação e transcrição integral de fitas com a aprovação dos participantes.

Nesse sentido, o estudo pautou-se por princípios éticos, principalmente por aqueles constantes no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, observando exigências como: respeito, dignidade e garantia de direitos.

Dessa forma, os encaminhamentos da prática educativa, orientados por mim, como animadora, envolveram as professoras em depoimentos, questionamentos, discussões, abrangendo os seis encontros.

¹ BLOIS, Janice de Moraes e KANTORSKI, Luciane Prado. O Fazer do Enfermeiro Docente e sua relação com a Prática Assistencial de Enfermagem; ação e compromisso. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.9. n.2, pt. 1, p.68 – 79, mai./ago., 2000.

Os convites para a participação nos encontros foram realizados, num primeiro momento (anexo A), informalmente, através de encontros pessoais com as colegas, enfermeiras-docentes, enquanto se construía o projeto, e, posteriormente, por contato telefônico e correspondência individual a cada uma das enfermeiras-docentes das disciplinas selecionadas para o estudo. As participantes foram identificadas pelos nomes Estrela do Mar, Isabele, Julia, Kênia, Marlene, Maria, Naiara e Sofia após terem sido nominadas pelos próprios sujeitos.

Solicitamos, através de documentação, o consentimento da Chefia do Departamento de Enfermagem para a realização do estudo (anexo B), mediante a explanação da proposta. Também solicitamos, por escrito, às enfermeiras-docentes, seu consentimento individual (anexos C e D), após todos os esclarecimentos, quanto aos objetivos e finalidades desta proposta.

Asseguramos a elas o direito de desistir em qualquer momento do trabalho e o livre acesso aos dados coletados, garantindo-lhes o anonimato e o sigilo a respeito de suas faias.

Os sujeitos do estudo, enfermeiras-docentes, atuam no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – nas disciplinas de Assistência de Enfermagem ao Adulto “A” e “B”, respectivamente, no quarto e quinto semestres.

Tal escolha deve-se a duas razões básicas:

1. Uma dessas disciplinas também, por nós ministrada e é, através de reflexões sobre a nossa própria área de influência, possibilitando-nos a coleta dos os dados mais significativos para mobilizar-nos e animar a mobilização do grupo.

Nesse ir e vir da nossa prática para as construções, efetivadas em discussões e questionamentos recíprocos com o grupo, buscamos estabelecer um processo continuado de aperfeiçoamento do nosso pensar/fazer, como enfermeira-docente, como profissional da saúde, como cidadã compromissada com o social, na formação de outros profissionais.

2. Tais disciplinas se constituem em marco inicial do ciclo profissionalizante do Curso, quando os alunos inauguram sua ação direta na realidade social, campo de sua futura atuação, constituindo-se em possibilidade de integração/troca/articulação, enfim de diversos processos fomentadores de interdisciplinaridade.

O número de participantes nos encontros grupais não excedeu a dez, de um total de onze professores, lotados nas disciplinas, com uma média de participação de oito docentes. Como critério de seleção, registramos a exigência de ser enfermeira-docente, atuante nas disciplinas de Assistência de Enfermagem ao Adulto “A “ e “B “, que mostrassem interesse, concordassem em participar do grupo e se comprometessem em participar dos encontros coletivos.

Após realizarmos o exame de qualificação, exigido como requisito à dissertação, optamos pela aplicação de questionários aos sujeitos do estudo, visando ao preenchimento de possíveis lacunas, validação de informações, enfim, elucidação dos dados obtidos no processo grupai. Aplicamos seis questionários que foram respondidos, de próprio punho, pelos seis docentes do quadro efetivo que participaram, no mínimo, de quatro dos encontros.

As falas utilizadas em nossa descrição e análise dos dados, extraídas dos questionários, encontram-se identificadas pelo nome escolhido previamente pelos sujeitos nos encontros, tendo sido acrescido a ele a letra “Q”, identificando a origem do dado, a partir do instrumento.

Caracterização dos sujeitos do estudo:

A fim de caracterizarmos os sujeitos do presente estudo, consideramos os seis docentes que participaram do processo grupai e posteriormente responderam ao questionário.

Em relação ao tempo de formados, duas docentes são formadas há oito anos e quatro docentes possuem de quatorze a dezessete anos de formadas.

No que diz respeito às experiências profissionais, especificamente em relação às atividades como enfermeira assistencial, duas não possuem nenhuma

experiência, duas possuem até um ano, uma tem três e outra sete anos de experiência, todas elas referentes a atividades vinculadas a área hospitalar.

Dois sujeitos do estudo referiram ter desenvolvido também atividades profissionais junto ao Ensino Médio, especificamente em Curso de Auxiliar de Enfermagem, uma por um período menor a um ano e outra por nove anos.

As experiências prévias em outras Instituições de Ensino Superior estão presentes nas vivências profissionais de duas docentes por até um ano, de três docentes, num período compreendido entre três e quatro anos e de outra docente, por quinze anos.

O tempo de docência específico na Universidade Federal Santa Maria, varia de aproximadamente três anos para uma participante, de quatro a seis anos para quatro participantes e uma delas pertence ao quadro efetivo desta Instituição há quinze anos.

Local do estudo:

Realizamos a prática educativa nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Enfermagem e Departamento de Enfermagem.

A cidade de Santa Maria fica situada no centro geográfico do Estado, mais especificamente na região centro-oeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A Universidade Federal de Santa Maria² foi criada em quatorze de dezembro de um mil novecentos e sessenta, pela lei 3834 –C do governo federal e instalada de fato em dezoito de março de mil novecentos e sessenta e um.

Em dezoito de setembro, de mil novecentos e setenta e cinco, o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, autorizou o funcionamento do Curso de Enfermagem e Obstetrícia desta Universidade, quando promoveu a criação de cursos de enfermagem em todas as Universidades Federais. Foi instalado em mil novecentos e setenta e seis e em quinze de janeiro de mil novecentos e oitenta, é reconhecido pelo Conselho Federal de Educação – Ministério da Educação e Cultura, pela Portaria nº 64/80,

publicada no Diário Oficial da União, em dezesseis de janeiro de mil novecentos e oitenta.

Organização e análise dos dados:

Realizamos sucessivas leituras dos dados obtidos através do processo grupai e, a partir daí, agrupamos os temas problematizados em cada um dos encontros, tendo como suporte o referencial de Freire.

Identificamos os temas recorrentes nesses encontros, agrupando-os e buscando estabelecer suas inter-relações nos diferentes aspectos de análise emergentes que são: **o sujeito enfermeiro, o sujeito enfermeiro-docente e o fazer do enfermeiro docente.**

A elaboração do questionário, nesse momento, visou à elucidação de alguns dados apresentados sumariamente pelos sujeitos no grupo, e, ao mesmo tempo, validar algumas informações já obtidas.

O questionário foi constituído de quatro questões abrangendo as temáticas, englobando os seguintes aspectos: integração de conteúdos, de semestres, de disciplinas e docentes, com suas possibilidades e limites; pontos críticos da prática docente, sugerindo alternativas individuais e coletivas; estratégias para fortalecimento individual e grupal, como estímulo ao espírito crítico e possíveis interferências das relações interpessoais na prática docente.

Após a aplicação do questionário, os dados obtidos foram reagrupados, neste momento, inter cruzando-se com aqueles oriundos do grupo. Mantivemos os temas problematizados no grupo, enriquecendo-os com os depoimentos individualizados, proporcionados através do questionário respondido.

Assim, pudemos, ao utilizar o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, construir uma análise qualitativa, a partir dos dados obtidos no processo grupai e questionários, problematizando diferentes aspectos do fazer docente.

² Dados utilizados a partir dos estudos de Nietzsche (1993).

5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5 1 - CONSTRUINDO UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM ENFERMEIROS-DOCENTES

A dinâmica de reconstrução das práticas educativas concebidas e desenvolvidas até então pelo grupo orientou-se, ao longo dos encontros efetivados, pelos seguintes processos:

- reflexão na ação;
- contextualização, nas dimensões social, pessoal – profissional;
- comprometimento coletivo/parceria;
- dialogicidade;
- autoconhecimento;
- inter-relações

Com base no referencial de Paulo Freire, a dinâmica de reflexão sobre o fazer do enfermeiro-docente, em suas inter-relações com a prática assistencial da enfermagem: ação e compromisso, desdobrou-se em seis encontros aqui sucintamente expressos.

De início, num primeiro encontro, procedemos ao resgate da nossa própria história pessoal, tendo como temática - foco: "repensando a trajetória profissional".

Objetivamos, então, não apenas a contextualização histórica, mas também evidenciar nosso comprometimento, extrapolando, assim, a simples apresentação formal.

Destacamos, para o grupo, enquanto animadora do círculo de cultura, que a construção, já, desde este momento, e em todo o processo, deveria acontecer em parceria, e que a validade deste estaria diretamente associada aos investimentos empreendidos por todos.

Correspondemos com abertura e sinceridade, no momento, com relação a curiosidades, interesses e inquietações expostas pelo grupo em relação à proposta de trabalho, associando-as às nossas próprias apreensões e impressões, numa prática dialógica de socialização.

Divulgamos, neste primeiro encontro, os termos do consentimento pós-informado, que foram apreciados e assinados por quem desejou participar da proposta apresentada.

Num segundo encontro, utilizamos uma adaptação das técnicas de conhecimento pessoal e do gráfico de vida (Fritzen, 1998, p. 12 – 13 anexos E e F), a fim de proporcionar ao grupo um inventário da trajetória profissional e pessoal de cada participante, estabelecendo entre estas duas dimensões existenciais inter - relações e desvelando inter - implicações.

As histórias de vida individuais foram sendo retecidas, retratadas, recompondo uma realidade pelo entrelaçamento dessas experiências, com o propósito de percebermos possibilidades de transformação dessa mesma realidade, a partir do estímulo à análise e à reflexão.

Os sujeitos do círculo de cultura, durante esse processo, tiveram oportunidade de assinalar relações entre as dimensões pessoal e profissional de suas existências, reconhecendo interações entre ambas. Foi documentada a relevância da família, como formadora, enquanto base e promotora de apoio, de que todas declararam sentir muita necessidade.

Ficou evidenciado nos depoimentos o desejo, que sente cada uma, de ser considerada, enquanto ser humano, com necessidades tanto de relações afetivas

positivas, que reforcem a sua individualidade, quanto de uma relação em que sejam sujeitos e, por isso mesmo, agentes nesse processo de conviver e trocar da vida.

Foi unânime no círculo de cultura a ênfase conferida à afetividade, passando inclusive pelo desejo expresso de estreitar relações com as colegas.

As participantes avaliaram ter ficado demonstrado que várias ações e atitudes de colegas passaram não apenas a fazer sentido mas, após traduzidas, adquiriram outro significado, provocando a mudança de sentimentos de algumas colegas em relação às outras.

Finalizando este encontro, foi evocada por nós, como animadora e discutida pelo grupo, a maneira pela qual Paulo Freire trabalhava com as palavras para que os sujeitos estabelecessem relações e refletissem sobre elas. Como totalidade viva, a enfermeira, como qualquer ser humano, não surge do nada, tem sua história. Aplicamos essa técnica como um recurso para favorecer a identificação de temas geradores, na tentativa de amenizar processos de racionalizações e defesas pessoais.

Consideramos ter sido neste encontro que, de fato, se estabeleceu o círculo de cultura.

Optamos, no terceiro encontro, por iniciar os trabalhos com um diálogo acerca dos temas geradores, com a sugestão de que os mesmos fossem identificados e priorizados pelo próprio grupo numa construção coletiva, e não como uma intervenção individual minha, como animadora. Lembramos, no momento, que os temas geradores não deveriam ser fruto de elaborações teóricas, idealizações, mas sim de necessidades e interesses mais autênticos.

Identificamos situações de tensionamento em nosso fazer e carência de estratégia política para intervir e superar nossos limites; a precária relação ensino-serviço; a falta de comunicação e integração entre colegas, disciplinas e entre semestres; a inexistência de uma metodologia da assistência de enfermagem sistemática em nosso Curso, e a necessidade de discutir e reelaborar o projeto político pedagógico para o Curso.

Discutimos também avaliação, procedimentos metodológicos utilizados no tratamento de conteúdos e tantas outras formas de operacionalizar o nosso fazer. O grupo ressaltou como relevante a importância de termos um espaço para expressar, ouvir uns aos outros, pensar e fundamentalmente dialogar. As relações interpessoais foram vistas como perpassando todas as etapas do nosso fazer docente, com importância fundamental para favorecer articulações, estratégias, avaliações pessoais, envolvimento, uma melhor integração, enfim, possibilidades.

Face à necessidade de manter o anonimato dos integrantes do grupo, atendendo a questões de caráter ético, propusemos a escolha de heterônimos, através dos quais, por opção individual, cada um dos sujeitos participantes, sem abdicar da própria identidade, pudessem simbolicamente tentar superar preconceitos, tensões, expressando livremente pontos de vista, posicionamentos, concepções. Este procedimento pretendeu garantir a cada participante a manutenção de sua condição de sujeito, uma vez que *“a perda do nome é sempre escravizadora”* no dizer de Rubem Alves (1996). Lembrando mais uma vez Paulo Freire, que considera a importância e o significado da palavra, a autodenominação, no caso, representou também expressão de identidade.

No quarto encontro, os sujeitos assinalaram situações concretas de superação pessoal, em que demonstraram mudanças de atitudes referentes ao relacionamento interpessoal, principalmente com colegas e, assim, atentarem mais para o exercício de ouvir as pessoas, suspender preconceitos e atitudes passadas. Afirmaram o respeito e a disponibilidade, como condições necessárias para o bom relacionamento.

Empregamos uma técnica (anexo G) em que solicitamos que respondessem individualmente à questão: *o que você espera com o seu trabalho?* Após socializarmos as respostas, pedimos que, individualmente, a partir do todo, cada uma construísse uma nova lista de dez itens mais relevantes, ordenados hierarquicamente.

Na seqüência, solicitamos que respondessem à questão: *o que eu tenho tido oportunidade de concretizar no meu trabalho?*

Possibilitamos às participantes, através dessa técnica, perceber que,

apesar das diferenças pessoais, os objetivos no trabalho eram semelhantes, o que causou surpresa ao grupo.

Esse processo reflexivo permitiu-nos constatar, como grupo, que, embora tenhamos chegado à evidencia de que não nos sentíamos inteiramente como pessoas, como sujeitos, no trabalho; existem influências e conseqüências positivas que este proporciona e que passam despercebidas. Esta foi, sem dúvida, uma revelação para o grupo.

Não tínhamos nada preestabelecido para encaminhar os trabalhos do quinto encontro, o que ocasionou desconforto no grupo, que revelou dificuldades para autogerir-se e autodeterminar-se.

Abordamos as relações interpessoais explicitadas em situações de conflito entre as participantes, o que possibilitou refletirmos sobre posições, atitudes e comportamentos, quando favorecem a tomada de consciência, a respeito de repercussões daí decorrentes, individualismo, desintegração, entre outras.

No sexto encontro, repensamos o processo construído como grupo até então. Pelos depoimentos e discussões, tornou-se possível percebermos alguns anseios e expectativas dos integrantes do círculo; interesse quanto à continuidade dos encontros para desdobramento dos debates, reconhecidos como possibilidade de reflexão, expressão, definições políticas, estabelecimento de estratégias operacionais, prioridades, propósitos e tomada de consciência a respeito de compromissos e responsabilidades.

O fato de que a representatividade do grupo tenha sido significativa (33% do departamento de enfermagem) provocou a intensificação do sentimento de responsabilidade e a percepção do compromisso de cada uma em relação ao cumprimento de seu papel no grupo, constatando-se a força mobilizadora que pode resultar da participação consciente dos sujeitos em ações conjuntas.

Desse processo de reflexão constante, experienciado pelo grupo, no decorrer dos encontros, resultou a clarificação de alguns pontos de referência para a ação educativa, que serão abordados de modo mais exaustivo no decorrer da análise dos dados. Além disso, pelos depoimentos, verificamos mudanças

importantes de concepções, capazes de motivar para a orientação de novos rumos e novos processos no trabalho daqueles que participaram do círculo.

A análise consistente da realidade de cada um dos sujeitos quanto ao papel desempenhado e a desempenhar no grupo, a emergência de situações de tensionamento, decorrente do desejo de encontrar novos caminhos para mudanças, encontram respaldo nas concepções de Freire, quando aponta o tensionamento – fruto da própria problematização – como condição propulsora de transformações.

5.2 – ANÁLISE DOS DADOS

Os temas analisados neste estudo são: **tema 1: o sujeito enfermeiro e o sujeito enfermeiro-docente** e o **tema 2: o fazer do enfermeiro-docente**.

Os dados ora apresentados foram extraídos do processo grupal e de questionários. Cabe-nos ressaltar que, após concluído o trabalho em grupo, foram aplicados seis questionários aos enfermeiros-docentes efetivos do quadro do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria, participantes do processo grupal.

O questionário (anexo H) foi utilizado para validar informações obtidas no grupo e preencher lacunas de aspectos que anteriormente haviam sido discutidos brevemente, com a finalidade de complementar as reflexões apresentadas.

5.2.1 - TEMA 1 – O SUJEITO ENFERMEIRO E O SUJEITO ENFERMEIRO-DOCENTE

Acreditamos, como Paulo Freire, que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e é ele próprio quem diz “*não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio*” (Freire, 1996, p. 43). Foi justamente esta convicção a fonte motivadora de nosso trabalho. Construímos uma proposta na qual cada participante, individualmente, considerado em sua historicidade, pudesse expressar-se e ser percebido. Dai os nossos temas de análise partem do **sujeito enfermeiro** e do **sujeito enfermeiro-docente**, enriquecidos pela socialização, promotora de debate e fomentadora da reflexão-ação, características da vivência grupal do Círculo de Cultura¹.

Na tentativa de contextualizar estes sujeitos, resgatamos, através de seus depoimentos, influências familiares e escolares que têm reflexos em suas opções pela enfermagem, como em suas vivências, enquanto alunas; experiências profissionais; a própria escolha pela docência; os significados do ingresso na Universidade Pública, qualificação, representação do mestrado em suas trajetórias, enfim, seus contextos de trabalho, abrangendo aspectos como comprometimento, o próprio fazer docente, qualificação, as questões de articulação ou desarticulação, teoria – prática, ensino – serviço entre outras, bem como relações interpessoais que permeiam todo o processo vivido, construído e a construir.

A **escolha de uma profissão**, em que se incluem diferentes alternativas que a ação profissional possa oferecer, decorre tanto de fatores internos ao sujeito, nos quais se podem reconhecer características e peculiaridades de vida, como de influências externas, contextuais e conjunturais, e de representações sociais do mundo do trabalho, com o que vai construindo sua história.

Assim, consciente, intuitiva, ou inconscientemente, o sujeito enfermeiro, o sujeito enfermeiro-docente, percebido como profissional de enfermagem, ao longo de sua trajetória existencial, torna-se mais ou menos passível de condicionantes e determinações de natureza pessoal e/ou sócio – cultural, que originam a maioria

¹ Entendemos por círculo de cultura o encontro de pessoas para discussão de temáticas existenciais de livre escolha do grupo, sob a coordenação de um de seus integrantes, como animador, também participante dos debates e exposição de idéias.

de suas escolhas, em maior ou menor proporção, dependendo do grau de consciência e de emancipação que atingem como sujeitos.

Paulo Freire ressalta: “*o que fundamentalmente importa é que os homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura*” (Freire, 1996, p. 16).

Defendemos a relevância da reflexão, enquanto possibilidade de intervenção pois, a conscientização é que possibilita a ação e não nossa passividade, enquanto meros espectadores da história, o que, por certo, não garantirá nossa posição de sujeitos.

Esse processo, em suas diferentes instâncias e circunstâncias, clarificado pelos componentes do círculo de cultura, foi verbalizado, em diversos momentos, ao longo dos encontros em que os protagonistas puderam manter sua identidade, assumindo heterônimos de própria escolha, recompondo cenários e expressando a própria personalidade, sem constrangimento.

Isabele vai (re)construindo sua história:

Eu sou esta bolinha azul que está ainda misturada/homogeneizada com a família... então eu tive que definir meus objetivos, minha família teve que ir embora... e eu tinha que escolher, ou aceitava essa situação de ficar com eles, ou trabalhava, ou procurava continuar os meus estudos... e passei a ser sozinha (Isabele).

É o processo emancipatório que orienta a vida dos sujeitos, em caráter de maior ou menor intensidade decisória. Temos diferentes visões de mundo e até mesmo diferente compreensão acerca da vida mesma (Freire, 1998). O que pode, de fato, nos tornar diferentes é nossa decisão fundamentada pois “... a ação só é humana, quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão (Freire, 1998, p. 40).

Estão presentes, neste jogo de forças, a formação familiar, a representação social da escolarização, como condição/necessidade de autopromoção – estudar para crescer.

Tradicionalmente a capacitação, via desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades, tem se constituído em preocupação constante, principalmente entre sociólogos, psicólogos, educadores.

Como conseqüência dessa preocupação e tendo em vista o papel que representa no contexto capitalista em que vivemos o *status* social e o trabalho, institucionalizado ou não, está sendo visto, cada vez com maior aceitação como alternativa de ascensão social, a tal ponto que são passíveis de discriminação aqueles que desempenham e ocupam funções “menos importantes” ou exercem atividades consideradas subalternas.

Diante desse cenário, é forçoso reconhecer, o significado do preparo profissional como forma/possibilidade de ascender a patamares mais elevados na escala da sociedade. O sentido do estudo, da atualização é ressaltado e apregoado como condição para obter melhores e mais amplos espaços sociais.

Antunes (1998), referindo-se ao trabalho como produção de riqueza, nos permite refletir sobre o destaque que, sócio – cultural e economicamente, vimos dando, cada vez com maior intensidade, ao preparo e, obviamente, ao estudo, no atual contexto da sociedade.

Isso fica explicitado, por Isabele, quando, embora sem o conhecimento de grande número das implicações decorrentes de sua escolha, entre o aconchego, a comodidade, a tranqüilidade familiar, se encaminha para o estudo:

Então, optei pelo estudo. Foi um grande desafio, na época, mas já comecei com aquilo que meus pais me ensinaram, que era a aspiração de crescer (Isabele).

Sozinha eu encontrei, ainda, nessa tentativa de estudar muitas dificuldades financeiras, eu ingressei numa faculdade particular, eu não tinha condições de pagar, só consegui mantê-la porque tinha crédito educativo e ficou bem claro, assim, pela minha família, que se eu não conseguisse isso, eu teria que voltar para junto deles e trabalhar ou desistir e eu tentei, então, mesmo com todas essas dificuldades, continuar (Isabele).

Se não tivermos a concepção defendida por Paulo Freire da história, enquanto possibilidade e não como determinismo (1998), não superaremos a

posição ingênua de quem estuda para inserir-se no mundo de forma neutra, não podemos, ou melhor, não devemos ser omissos, mas sujeitos comprometidos com a transformação – uma opção.

Afloram nessas escolhas, entre os aspectos até aqui mencionados, a busca de informações, junto a profissionais, como é o caso de Naiara, relatando que, quando cursava a oitava série, por sugestão da professora, foi entrevistar uma pessoa da área pretendida, a fim de elucidar dúvidas ou reforçar certezas em relação à futura escolha. Como há em sua família quatro ou cinco profissionais da enfermagem, foi com uma tia que reforçou sua inclinação profissional.

Já, Marlene, embora não faça referência direta à escolha da profissão, assinala como "superinteressante" o fato de que deve seu nome à enfermeira que assistiu sua mãe, por ocasião de seu nascimento. Essa homenagem prestada àquela profissional é mencionada com carinho pela depoente. Afirma que, desde os estudos realizados durante o ensino médio, encontrava alguma segurança, quanto à opção pela Enfermagem.

Como se vê, verificam-se influências com maior força decisiva, algumas delas mais remotas no percurso da vida, talvez vagamente percebidas.

Essa dinâmica de evocação de histórias de expressão espontânea dos sujeitos no círculo de cultura torna-se fonte de inspiração e enriquecimento individual e coletivo, como também de estímulo ao (re)lembrar de cada componente como é o caso de Sofia, que, dizendo ter se inspirado com o depoimento de Marlene, perguntou-se a respeito do porquê enfermagem e acrescenta:

... e eu me lembro que tinha uma moça que trabalhava lá em casa com a mãe e ela sempre queria ser enfermeira e acabou sendo auxiliar de enfermagem e eu achava tão lindo cuidar das pessoas... ajudar alguém... essa questão do cuidar mesmo... (Sofia).

Seu depoimento revela, a um tempo, a análise da profissão de enfermagem pelo prisma da funcionalidade e a associação deste cuidar com uma

concepção estética na expressão, “*lindo cuidar das pessoas*”, revelando o envolvimento integral do ser humano em suas visões, concepções, escolhas.

Sofia, ao expor-se desvela para o grupo incertezas e inseguranças que antecederam sua opção profissional e que a levaram a tentar outras alternativas que não a enfermagem. Ao associar seu ingresso no Curso de Enfermagem com um “*despertar*”, torna evidente que até chegar a uma escolha mais consistente, passou por diversos níveis de conscientização, pois que o conhecer, convencer-se, conscientizar-se, escolher, não ocupam um espaço-tempo limitado na vida dos sujeitos, mas vão acontecendo, sempre em ritmo de avanços e retrocessos. Para ela, foi um caminho de dúvidas e angústias.

Ainda, quanto a Sofia, pudemos perceber que, embora originariamente sua atenção estivesse voltada para Enfermagem, ao longo de sua trajetória foi estabelecendo vinculações com a docência.

Na perspectiva de que somos sujeitos de nossas escolhas e de nossos atos e de que, tais como sujeitos, fazemos, na caminhada, nossos caminhos, acentuaram-se nas falas dos componentes do Círculo, peculiaridades pelas quais foram sendo vividos, percebidos, conscientizados, desde a infância, em maior ou menor grau de lucidez, gostos, inclinações de cada um.

Ao constituirmos o Círculo de Cultura, no desenvolvimento deste trabalho, tivemos como princípio o respeito à liberdade e, portanto, o direito à expressão e à decisão.

É preciso retomar as palavras de Paulo Freire ao afirmar que “*ninguém liberta a ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão*” (Freire, 1998b, p. 52). Por isso, a importância da liberdade, princípio fundamental, a qual, como tal, deve ser defendida para a estruturação do círculo de cultura (Freire, 1996).

Júlia, por exemplo, lembra que, desde a infância, *só sabia brincar de hospital*, revelando que seu primeiro desenho representava ela própria cuidando alguém deitado, sem que seus familiares pudessem entender a origem desse processo que, de início, já representa sinais de escolha precoce e incipiente, ainda num plano inconsciente ou subconsciente:

... claro que depois sofreu algumas influências bem sociais, assim como de que a medicina era a coisa mais importante do mundo, mas acabo entrando na faculdade de enfermagem (Júlia).

Talvez as influências por ela referidas tenham encontrado repercussões em suas preferências e inclinações ou dificuldades internas, uma vez que se encaminhou precocemente para a docência superior, voltada especificamente para questões predominantemente teóricas.

A fim de estimularmos o pensamento/reflexão/ação para possibilitar o despertar da consciência crítica, e concordando com Paulo Freire, quando afirma que a discussão *é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um 'dado,'* mas como um tema de debate (Freire, 1996, p.13), defendemos a importância das palavras por considerarmos também que estas vêm carregadas de experiências de vida e, por isso mesmo, são decisivas ao processo de discussão a ser estabelecido/estimulado/promovido no círculo de cultura, uma vez que as palavras expressam o pensamento do ser humano sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade (Freire, 1980).

É inegável o papel que desempenham as aprendizagens formais ou informais ocorridas nos bancos escolares, mais especificamente, quanto ao preparo profissional mais orientado, na universidade, nos cursos de Graduação.

É Marlene quem declara:

Daí, dentro da Enfermagem, quatro anos, buscando a compreensão e o entendimento do fazer Enfermagem, momentos de muitas dúvidas em relação ao que estavam ensinando, a contradição da teoria com a prática e como manter o que eu pensava, aí sempre procurei, dentro disso, não esquecer aquilo que eu tinha aprendido, aquilo que eu buscava e, apesar de me dizerem ao contrário, eu procurei manter o meu sentimento e acho que consegui (Marlene).

Verifica-se aqui o afloramento/aprofundamento da consciência crítica do sujeito que percebe contradições/incoerências em seu impulso de manter sua integridade. Marlene, no transcorrer do debate, denuncia: a desarticulação teoria-

prática, a manutenção de um processo em que predominam a imposição de conceitos e orientações pré-concebidas, geralmente sem a participação discente, e a exigência de comportamentos esperados, desvinculados das necessidades e interesses pessoais das alunas.

Assim, na percepção de Marlene, torna-se evidente, no ensino de Enfermagem, a dicotomia entre teoria e prática; o ensinado e o pensado, bem como a dualidade entre razão e sensibilidade, em oposição à concepção de integridade dos sujeitos das ações, pela qual se percebe que teoria-prática, ensinar-pensar, razão-sensibilidade são dimensões diferentes de uma mesma realidade de que fazem parte.

O que parece ficar caracterizado é um processo de ensino sofrido, permeado por uma educação tradicional, um tanto descontextualizada dos sujeitos aprendentes e que muitas vezes não reconhece ou, reconhecendo, não leva em conta, as necessidades do aluno. Ao menos, foi esta a realidade vivida por Marlene, numa perspectiva de educação denominada por Paulo Freire como bancária, na qual o aluno não vai além de mero depositário de saberes alheios e preconcebidos, cabendo-lhe apenas armazená-los e deles dispor ao tempo certo. Contrapondo-se à educação como mero transferir de conhecimentos, Paulo Freire afirma: “... *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*” (Freire, 1998a, p.25).

Constatamos, na situação referenciada por Marlene, ainda uma concepção de educação, onde a rigidez/austeridade/seriedade estão atreladas à competência técnica e que não parece comportar questões que digam respeito à sensibilidade.

Quando Marlene afirma que, ao contrário do exigido, esforçou-se em manter os seus sentimentos, leva-nos a questionar como "deveria" ser este futuro enfermeiro em processo de formação. Quais as conseqüências do processo referido? Concorre para a emancipação ou para a submissão? Possibilita a intervenção, ou mantém o *status quo*? Em que concepção de ensino este aluno está, pretensamente, sendo formado?

Ainda para explicitar o processo de formação rígido e autoritário, enquadrado num currículo também rígido e a pouca flexibilidade institucional, citamos Sofia, ao dizer dos seus sentimentos, quando veio transferida de um curso com enfoque comunitário para outra Instituição com enfoque, predominantemente, hospitalar.

Sofia, ao representar simbolicamente, no desenho, as duas realidades vividas apresenta como um livro escuro, *“muito pesada”*, a Instituição para a qual foi transferida, enquanto configura como *“uma luz”*, a Instituição de onde veio: ... *me decepcionei com a Coordenação... pela rigidez, eu não pude fazer nenhuma disciplina, ... foram dois anos que eu trabalhei como bolsista...* (Sofia).

Ao relatar sua experiência como bolsista, revela ter sido decepcionante deparar-se com os papéis que a enfermagem assumia na instituição em que atuou, e complementa: *não me deixavam fazer nada... só ficar fazendo aquela coisa bem de atendente... não aparecia nenhuma oportunidade de pesquisa...*

Denunciando um fazer mecanicista, cuja finalidade não entende e no qual não vê sentido, podemos perceber o fazer descontextualizado, automatizado, que desmobiliza e vai “minando” a vontade criativa dos indivíduos.

Em seus depoimentos, menciona também a dissociação teoria e prática, em que se percebe a prática como um fazer repetitivo, condicionado, cerceado em suas potencialidades e possibilidades de produzir conhecimento, no cotidiano operacional.

Esse processo ao que está posto e ao convencionalizado é percebido na formação profissional, quando o aluno, ávido por conhecer e produzir conhecimento, vê-se bloqueado no seu entusiasmo por agir com independência, iniciativa e criatividade, no seu impulso de auto-suficiência; sente-se frustrado em sua tendência a ser sujeito tanto na vida, em geral, como no seu processo de formação profissional.

Para ser válida, toda a educação, toda a ação educativa deve, necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre ser humano e de uma análise do meio de vida concreto, deste ser também concreto com quem queremos educar-nos.

O próprio Paulo Freire nos diz que “*para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto*” (Freire, 1980, p. 34).

Pois ele próprio considera a educação como uma possibilidade para a discussão, que atribui como “*corajosa*”, da problemática do ser humano inserido em seu entorno (Freire, 1996).

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo como faz com muita frequência a educação [...] que tenta ajustar o indivíduo à sociedade (Freire, 1980, p. 35).

Entretanto, pelo que temos observado, temos a impressão de que, ao invés de ser estimulado a desenvolver o seu próprio ser, cobram-lhe o incorporar o ser Instituição, o ser docente, enquadrar-se ao preestabelecido, sem considerar sequer exigências de adequação. O processo de formação, sonhado por Sofia como “*uma luz*”, caracteriza-se aqui como um “*um peso*”, ou seja, uma dificuldade a mais a superar, até mesmo a incorporar. O que já é denunciado por Paulo Freire quando assinalada: “*e é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe são impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora*” (Freire, 1996, p. 50).

Pode-se perceber, como fato concreto, a autonomia dos sujeitos, superposta às marcas decorrentes do processo de ensino vivenciado na Escola Básica e nos cursos de Graduação, tanto que, algumas delas são traduzidas para alguns docentes em preocupação no sentido de não causar a seus alunos os mesmos aviltamentos sofridos por eles, quando estudantes. Como explicita Marlene:

eu não queria que os meus alunos passassem pelas dificuldades que eu passei e sempre tentava mostrar a eles alternativas e sempre tive um bom vínculo com eles (Marlene).

Tal preocupação, ainda que não se traduza efetiva e plenamente na atualização de suas práticas, é verbalizada pelos integrantes do Círculo, de forma direta ou indireta, revelando uma concepção de educação mais integralizadora/ampliada, que considera o aluno, enquanto sujeito histórico, produto e produtor de cultura.

Essa percepção de totalidade, essa visão de universo existencial de que fazem parte a educação formal e informal está presente na fala de Marlene, quando se refere aos pais como seus primeiros educadores, dizendo ter sido com eles que aprendeu sobre a vida e afirmando que *“ajudaram a construir um ser, sendo tolerantes”*, desvela a sua compreensão da educação como processo que respeita as dimensões individuais e as possibilidades do ser sujeito.

Paulo Freire concebe educandos e educadores como seres humanos igualmente livres em busca da criticidade, aprendentes em comum, perseguindo uma tomada de consciência da situação em que vivem. Sempre explicitou a preocupação social e política com a educação, além da pedagógica. É ele próprio que afirma ser a prática histórica real o próprio campo fundamental para a reflexão e para a tomada de consciência do mundo (Freire, 1996).

E ser sujeito é, sem dúvida, ser capaz de agir/interferir competentemente frente aos desafios que a vida apresenta. Esse processo emancipatório vai acontecendo à medida que o profissional vive/enfrenta situações-desafio em que possa atuar de forma crítica e criativa. Por certo que uma educação condicionante bloqueia perspectivas de autonomia, muito embora não se possa ignorar o processo de autoconstrução que acontece nos sujeitos, apesar do engessamento, conforme ficou demonstrado na fala de integrantes do Círculo.

A própria Marlene, evocando sua história de vida, enquanto aluna no ensino formal, revela sofrimento e desajustamentos em relação a exigências relativas a *“enquadrar-se”*, sem perceber a finalidade de tais exigências, no que se referem à rigidez de normas e disciplinamento. Somente mais tarde pôde analisar esse processo e situar-se nele, clarificando melhor as próprias reações como estudante, neste contexto:

Eu não entendia o porquê das professoras ensinarem tudo aquilo... não tinha compreensão... eu tirava notas baixas, o pai se preocupava, a mãe se preocupava e eu não entendia o porquê que eles se preocupavam porque eu tinha tirado vermelho, por exemplo, eu não conseguia compreender isso... (Marlene).

Literalmente, a escola, neste caso, tem sido vista como um "achamento" sofrido, uma forma de opressão. Refere que após a compreensão do porquê do estudo, numa outra versão da escola, "só passava" por média. Associa esta fase à proximidade dos professores, como "parece que tinha nascido".

Evidenciamos aqui todo o processo de frustração sofrido pelo aluno submetido à educação tradicional de ensino reprodutor e a sua desmobilização, passividade e até alienação, quando desestimula a criação.

É vivida toda a tentativa de enquadramento feita pelo ensino repassador, traduzido, muitas vezes, por uma lógica como esta, reproduzida apenas pela estrutura formal e não percebida pelo aluno, tampouco pela própria escola.

Com relação às **experiências profissionais**, entendemos a ação profissional, fazendo parte da educação continuada do ser humano. Constitui-se em processo de aperfeiçoamento constante, em que os sujeitos encontram com frequência o inimaginado, o inusitado, sentindo-se desafiados a intervir, a criar, libertar-se de rotinas pré-concebidas e condicionantes.

Júlia se representa como uma plantinha e, em seu crescimento, considera que:

um dos frutos que acaba perdurando, [...], foi a paixão pela profissão que eu descobri na faculdade e em contato com o social nas experiências que eu tive com as pessoas, não importa se clientes ou colegas (Júlia),

embora, ao se formar, tenha revelado dúvidas quanto à possibilidade de recomeçar, estudar do novo, buscar outra profissão ou, como diz, "seguir em frente". Nesse impasse, decide-se por um curso de pós-graduação e um emprego, que vê como "difícil, ... bastante tumultuado," num ambiente classificado por ela mesma como "pesado e obscuro". Mais um aprendizado existencial.

Salienta-se, ainda, quanto ao exercício profissional, que o distanciamento em que se apresentam os cursos de formação, em relação à prática real, concreta, e deficiências, quanto a possibilitar o exercício de resolução de situações problemáticas, ocasiona aos egressos desses cursos situações de angústia e insegurança.

Sofia relata sua experiência profissional, como momento de muitas dificuldades e sofrimento:

... foi a fase de maiores desafios, de mais medos, eu acho que eu não chorei tanto, quanto eu chorei nesse primeiro ano... enfrentei uma instituição muito conturbada... mas depois teve muita realização... veio a realização porque eu vi do que eu era capaz... (Sofia).

E complementa com o pensamento mágico dizendo ser daquelas pessoas que acreditam que cada um passa o necessário para se lapidar. Enfatiza que:

... nove meses, foram nove meses muito, muito importantes que me deixaram marcas, por isso que eu estou aqui ... e me deram muita experiência profissional, acho que valeram... (Sofia).

As angústias explicitadas por Sofia nos remete aos níveis de consciência² considerados por Paulo Freire e nos leva à reflexão de que todos nós temos algo ou muito de consciência intransitiva, sendo importante superá-la. É importante considerar ainda a consciência ingênua que, por revelar uma certa tendência ao simplismo, não se aprofunda na casualidade do próprio ato, resultando em conclusões apressadas e superficiais (Freire, 1988, p. 39).

² Loureiro (2000) ao estudar os níveis de consciência propostos por Paulo Freire retoma neste autor as seguintes definições: **consciência intransitiva**, que não atribui ao homem nenhum poder de intervenção na realidade fazendo-o Ter visões mágicas, acreditar que a realidade é estática e imutável; a **consciência ingênua**, nível mais profundo e avançado, não representa condições de opções criticamente fundamentadas e a **consciência crítica** tipo de consciência resultante de um processo educativo de conscientização que humaniza o homem, torna-o sujeito e que lhe confere condições de transformação (Loureiro, 2000, p. 19 – 20).

É preciso, portanto que busquemos a consciência crítica que, por aprofundar-se na análise dos problemas, reconhece a realidade como mutável e estimula à transformação: ver, re-ver para re-fazer.

Associada à realização pessoal, a opção profissional, no caso específico, deste estudo, **a escolha pela docência** é vista pelas integrantes do Círculo, por isso mesmo, como motivo de satisfação.

A fala de Isabele expressa, de certa forma, um pensamento generalizado:

... na minha carreira profissional, veio a realização na UFSM, quando comecei como substituta e eu vi que realmente a minha realização profissional era a docência, era o grande desejo desde a época em que entrei no Curso, com a prática de ensino, uma disciplina que a gente tinha, eu já descobri que a minha paixão era dar aula a partir dali, todas as minhas atividades foram voltadas para a licenciatura (Isabele).

A carreira de docente universitária se apresenta na concepção dos integrantes do Círculo com várias representações e diferentes conotações.

Para Isabele, encontra-se associada à qualificação, que lhe proporcionou realização pessoal e profissional, como revela:

concretizando a pós-graduação, concretizei a entrada na Universidade, que era o meu objetivo (Isabele).

Esta representação do ingresso na Universidade, como alternativa de ascensão social, como propósito, meta, marco de vida, reconhecimento, está nitidamente presente na expressão de Júlia, que desenhou o arco de entrada da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

O mesmo arco foi mencionado por Marlene, como um cerimonial de passagem, de transição para outro plano de vida. Refere-se ao concurso como um desafio enorme à aprovação na universidade, ao dizer:

... e foi um retorno muito grande de ver a capacidade que eu tinha e ainda não tinha percebido (Marlene).

Assim, reafirmam as depoentes que o ingresso na carreira docente, numa universidade pública, sobretudo quando decorrente de aprovação em concurso, assume, pelo menos inicialmente, conotação de auto-afirmação, reconhecimento de competência, desafio e consagração. É uma verdadeira aprovação, como se percebe na fala de Marlene:

... era um desafio entrar na universidade porque para quem fica de fora é uma coisa assim inatingível. Eu me arrisquei a fazer o concurso, assumir fazer o concurso ou não fazer. Então, entrar na universidade significou, assim, um momento muito especial na minha vida, onde eu consegui primeiro romper com algumas coisas profissionais... pessoais, também no sentido do medo, do sentimento de desvalia, porque, as vezes, tu achas que sempre tem alguém melhor do que tu. Uma coisa que também passa é se tem "panelinha" ou se não tem... Para mim foi uma realização profissional muito grande [...] me fortalecendo a partir daí; não só com isso, eu pude rever alguns conceitos, sentimentos, ... maior valorização pessoal, profissional, foi um desabrochar ...significou – Eu sou capaz! Nesse dia, eu também posso ter uma lugar se eu lutar por isso... porque existe uma certa acomodação (Marlene).

Para Isabele representa também crescimento profissional:

... depois, com essa vontade de crescer na profissão eu ingressei no curso de pós e aí também, através desse curso de pós eu consegui concretizar um sonho que eu tinha que para mim, a minha porta de entrada na UFSM, uma delas, seria a realização desse curso de pós... concretizando o pós, eu realmente concretizei a entrada na Universidade que era o meu objetivo (Isabele).

Por opiniões expressas neste círculo de cultura, verificamos que, com todos os percalços enfrentados nos últimos tempos, o magistério da rede pública universitária é percebido socialmente como uma conquista, inclusive por aqueles que, como uma das depoentes, tenham vindo da rede particular.

Constatamos, por vezes, a desmotivação e o desestímulo, após a euforia da vitória, face ao enfrentamento de rotinas situadas muito aquém da utopia idealizada, exigindo competência e persistência, criatividade e iniciativa permanentes para viver o real, o que também foi discutido pelo grupo, colocando em confronto a valorização, em termos seletivo e classificatório e a competência profissional, real, concreta que otimiza desempenhos e que extrapola os limites de uma avaliação em concurso; a questão da autonomia, como condição essencial à condição de sujeitos; o jogo de poder sócio-político mantido de forma dissimulada ou aberta em todos os níveis dos sistemas sociais, onde se situa a educação.

O entrechoque, o interquestionamento desses aspectos percebidos pelos parceiros do círculo de cultura, protagonistas do sistema educacional brasileiro, compõem um cenário que, ao desestabilizar consciências e vontades, pela reflexão, desvelam pontos críticos que desafiam para mudanças, intervenções.

Tudo isso foi visto pelos participantes do grupo nitidamente como componentes do cenário do fazer docente, configurado na Universidade, com várias conotações/significados aos olhares e ao sentir de cada um.

O grupo, externando seus pontos de vista, registra que a Instituição como espaço educativo, precisa se projetar mais na comunidade.

Isabele, referindo-se ao ingresso na Universidade, considera-o como a confirmação de sua realização profissional, enquanto docente, na experiência vivida como professora substituta. Diz ter vindo como reforço ao desejo despertado na disciplina de prática de ensino por ocasião de sua graduação, afirmando:

eu descobri que minha paixão era dar aula e, a partir dali, todas as minhas atividades foram voltadas para a licenciatura (Isabele).

Enquanto Maria, assim expressa seus sentimentos/concepções em relação à sua escolha docente na universidade:

... não quero chamar de estratégia, mas talvez um caminho... para que eu possa ver a minha profissão diferente... eu estou contente com a minha profissão, como ela está acontecendo agora... eu acho que a universidade é o meio mais rápido, talvez o mais eficaz para eu ver a enfermagem diferente. Acho que aqui a gente tem mais eco, consegue atingir mais as pessoas e é por isso que eu me encontro aqui. É claro, por prazer (Maria).

Estrela do Mar também, enfatiza a importância da Universidade em sua vida:

... analisando todas as coisas que já foram colocadas em relação ao profissionalismo e universidade, discutir o que se pensa da universidade é muito importante, acho até que não é essa questão 'de que a universidade significa na minha vida', eu acho que é o que a universidade se propõe a fazer como instrumento. Eu acho realmente que cabe essa discussão de como a universidade pode ser um instrumento na prática docente para a transformação social (Estrela do Mar).

Deste último depoimento emerge uma visão menos individualizada, mais voltada para a projeção social da Universidade, como promotora de transformação, provocando, no grupo, de forma espontânea o afloramento da questão pedagógica, a respeito da qual, os componentes, no processo de reflexão e comunicação que se estabelece, tomam, como tema de discussão, a relação de exigências formais institucionais para o exercício da docência e o desempenho pedagógico.

O professor Emani Maria Fiori, ao prefaciar a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1998), deixa clara sua posição a respeito de educação, conscientização e transformação ao dizer que:

"Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá o rumo da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante (Fiori, apud Freire, 1998).

Este é, sem dúvida, o papel da universidade enquanto produtora de conhecimento, instigadora de sua busca, promotora de sua divulgação e questionadora de suas finalidades, o que, por si só, já deveria garantir sua inserção cada vez mais abrangente com e na comunidade.

Com relação ao ingresso docente na universidade, ressaltamos que, após adotarmos os concursos públicos para o ingresso no emprego público em geral, em especial nas universidades públicas, em função da própria concorrência, faz-se necessária, cada vez mais, a titulação. Gostaríamos de questionar, entretanto, se a titulação bastaria, em termos de qualificação. Por si só seria suficiente para dar conta das questões pedagógicas envolvidas em toda a prática docente, em que a condição mínima legalmente exigida seja apenas a de que o candidato tenha cursado a cadeira pretendida durante a sua graduação, condição essa insuficiente, quando nos preocupamos com o ensino nos seus outros graus, como, por exemplo, na escola básica.

Isabele assume sua posição, face a esse questionamento dizendo:

... na minha carreira de enfermagem, a minha qualificação significa a qualidade do ensino que eu estou oportunizando para os meus alunos e significa estreitar relações com os meus colegas ...
(Isabele).

Seu depoimento projeta a qualificação docente para além de exigências formais e traz claramente para o campo do debate a questão do desempenho pedagógico, que pressupõe a otimização do ensino em todos os seus componentes e inter-relações curriculares e interpessoais, o que exige de cada um o assumir-se e assumir suas ações, como sujeito, já em nível de consciência crítica, ultrapassando preconceitos, desconstruindo estereótipos, sem embargo de processos impositivos e condicionantes, sejam quais forem suas origens.

Compromisso esse já assinalado por Paulo Freire, ao dizer:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço (Freire, 1998, p. 116).

Ressurgiram indagações que têm angustiado os profissionais da área, ao perceberem que os avanços efetivos não apresentam a intensidade desejada/exigida pelas reflexões, estudos e descobertas atuais nos âmbitos da enfermagem e da educação, as quais dizem respeito à formação e atuação profissional:

Os depoimentos parecem indicar uma desvinculação entre o cuidado e a necessidade de qualificação profissional.

Por outro lado, o próprio ingresso na Universidade, sobretudo no Ensino Público, tem na qualificação, e aí entenda-se aquela atrelada inclusive à titulação, quase que uma condição *sine qua non*, como é expresso por Isabele:

Com essa vontade de crescer na profissão, eu ingressei no curso de pós e, através deste curso, eu consegui concretizar um sonho que eu tinha que, para mim, a minha porta de entrada na UFSM, uma delas, seria a realização deste curso de pós (Isabele).

O depoimento de Isabele demonstra sua determinação para atingir seus objetivos e compromisso em qualificar-se, apenas não faz referência a ampliar suas vivências práticas para tal. O compromisso para com o trabalho ressurgiu nas demais falas dos integrantes do grupo.

Marlene afirma:

... eu espero não me aposentar tão cedo... enquanto puder eu quero continuar repartindo com os colegas o que eu tô aprendendo, eu gosto de dividir... (Marlene).

Naiara se posiciona, sentindo-se comprometida com um bom desempenho:

... mas sempre almejando um futuro doutorado, em virtude de todas as exigências do mercado de trabalho (Naiara).

Para algumas, é percebido o sentimento de compromisso com a formação, quando apontam para a necessidade de buscar uma melhor qualificação e ampliar as vivências profissionais práticas, a fim de atingir melhor nível de desempenho docente, enquanto responsáveis pela formação de futuros profissionais enfermeiros.

Maria, em sua fala, revela interesse pelo profissionalismo:

... porque desde que eu me formei eu sempre quis ver a minha profissão diferente (Maria).

Naiara firma:

Para ser docente eu ainda preciso de uma experiência como assistencial, até para contribuir mais, porque eu acredito que eu me encontrei na educação em enfermagem (Naiara).

Também foi tratado o aspecto de compromisso, frente à proposta em si deste trabalho que estamos realizando. Segundo Isabele:

Para quem é a autora do trabalho também é importante ver a responsabilidade, o compromisso e a motivação dos participantes, isso é super importante, o contrário também é importante, quando a pessoa se empolga, se motiva e é verdadeira naquilo que está fazendo com a gente (Isabele).

Após vários questionamentos, a fim de tentar resolver nossos problemas acerca da necessidade de adotarmos políticas e estratégias mais adequadas,

nesse processo de conscientização, percebemos o compromisso em construir propostas concretas. Kênia declara:

... teve vários momentos interessantes de reflexões e análise e espero que se encaminhe para alguma ação, desde que haja vontade e interesse de que seja mudada a situação... uma maior possibilidade, que a gente conseguisse realmente fazer em grupo (Kênia).

Na versão de Sofia:

... a gente até se conforma que, nesse momento, o limite da gente vai até aí, mas a gente sabe que está investindo, que as coisas não são perfeitas, mas há um esforço; então, eu vejo este teu trabalho como uma possibilidade... nós somos pessoas-chave, sim, no departamento... o 4º e o 5º semestres foram incluídos, isso acaba tendo um reflexo muito grande em todo o Curso, porque a gente é uma base... então, temos que estar bem estruturados dentro dessas nossas disciplinas e principalmente no nosso trabalho... é um compromisso... tem que motivar o grupo, fortalecê-lo... que a gente reflita... aprenda a conhecer os outros, tirar as fantasias, construir propostas... porque individualmente os nossos trabalhos tem tido repercussão... só que para a gente aí fora conseguir uma coisa maior, nós temos que ser fortes como grupo e também para sermos um bom modelo para os nossos alunos, temos que ser coesos como grupo (Sofia).

As manifestações anteriores, nos levam a refletir sobre nossa proposta, sobre a consciência que buscamos ter acerca de nosso papel e nos remetem às afirmações de Mannheim, apud Freire (1996, p.96 –97):

... as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva e onde as reavaliações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, se requer um sistema completamente novo de educação; um sistema que concentre suas maiores energias no desenvolvimento de nossos poderes e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais.

Foi nossa opção consciente por este encontro de consciências no processo grupai, acreditando no seu potencial mobilizador que fomentou

esperanças e certezas de nossa capacidade e necessidades para que, repensando-nos, refizéssemos também o nosso fazer docente como possibilidade – instrumento de intervenção mais comprometida e com maior aderência com o social.

O curso de Mestrado também foi mencionado como forma de qualificação bem como com outras representações e significados, como podemos ver a seguir.

Júlia revela que seu ingresso no mestrado em educação representa um marco evidenciado como possibilidade de autoconhecimento, mesmo considerando este período como ainda de lutas, de estudo mais aprofundado das questões sociais, referindo-se ao mesmo como:

...reconhecimento social que começa a partir do mestrado e com o ingresso na Universidade (Júlia).

Marlene assim se expressa, em relação ao seu mestrado:

... então, dessa desacomodação, foi quando eu resolvi fazer o mestrado... surgiu oportunidade... muitos questionamentos nesse período, mais voltada e decidida a ouvir do que falar... buscando entender o que os outros queriam me dizer ...Associado com amadurecimento pessoal ... comecei a perceber mais de perto que os outros, também nessa época, são capazes de nos fazer sofrer... (Marlene).

Sofia registra:

... e aqui uma nova marca, ... foi um momento de muita reflexão, de olhar a enfermagem com outras perspectivas, foi um iluminar (colocou um sol no desenho)... foi um desafio, foi também um sofrer... bastante, repensar, mas foi uma boa época em que eu cresci muito profissionalmente e como pessoa (Sofia).

Nesta dinâmica de conhecer-se e conhecer, nesta tessitura de relacionar-se e compartilhar, o grupo integrou-se ao contexto, não passivamente, mas como

criador-construtor, a tal ponto que a configuração inicial, por obra de todos e de cada um, foi assumindo novos contornos, possibilitando-lhe acompanhar a evolução deste processo.

Amplia-se a idéia de contexto físico para nele incluirmos os personagens, caracterizando-o, dando-lhe vida, movimento, historicidade.

Registramos, nesta análise, disparidades, injustiças, descompassos, preconceitos, frustrações, revoltas, bem como a maior ou menor intervenção de cada uma, seus protestos mudos ou expressos docente: incluíram-se as experiências vivenciadas por ocasião da chegada ao Departamento de Enfermagem, como parte do contexto do trabalho

Isabele compõe um diagnóstico de chegada com tintas reais, em poucas palavras:

Eu entrei e me disseram assim: a carga horária é tá, tá, tá... quando eu entrei como substituta... quando eu entrei como definitiva foi uma professora, incumbida pela chefia que não estava, que me recebeu a fim de me por a par da disciplina, funcionamento, tentou me explicar, o que até hoje eu não entendi, o nº de horas, como era o teórico e a prática, no primeiro dia. Sabe quando tu fazes o cálculo, aquela coisinha da coordenação, aquele livrinho? Eu achei que existisse uma rotina, não digo que queria ser recebida com toda... não era isso, mas eu queria ser recebida, entende? Ser apresentada... eu não cheguei em lugar nenhum porque não havia um lugar onde chegar. Era a sala de aula e uma secretaria, entendeu? Onde estava todo mundo sempre falando... (Isabele).

Ao que Estrela do Mar complementa, na mesma disposição crítica:

...quando eu cheguei como substituta, um dia me disseram assim: ah! Vocês chegam aqui de paraquedas, nem me lembro quem disse aquilo... (Estrela do Mar).

Recepção como um momento de decepção e não de inclusão é o que se percebe nas falas mencionadas. Dão-se conta as depoentes de que, vivendo passivamente experiências similares e desagradáveis, desde muitos anos, as

coisas têm se mantido assim e elas próprias, que sofreram o processo, contribuem, hoje, para que este siga acontecendo. As chegadas são improvisadas, não há um plano de trabalho previamente construído, o que contribui para a sensação de descaso e desorientação referida.

Também o retorno daqueles docentes que se ausentaram para cursarem pós-graduação é vivenciado de forma semelhante (descaso) e, muitas vezes, ainda mais hostil.

Sofia avança e aprofunda a análise:

É tudo individual, então é cada um por si. Eu tenho um trauma muito grande, porque a primeira coisa que me disseram foi: tu não precisas vir a nenhuma reunião, porque isso aqui não é nada contigo (Sofia).

Questionada, a professora substituta mais nova no Departamento, Kênia, sobre se sua chegada teria sido diferente, ela confirma: não, *eu acho que é assim mesmo* e complementa:

... aí a professora... ligou para a minha casa para dar o resultado, eu agradei e eu já queria saber como é que iria funcionar, as mesmas questões... aí eu fiquei ligando para ela... ela deve ter achado que eu era uma chata, mas eu fiquei ligando para saber qual era o andamento, como deveria proceder, é uma ansiedade... (Kênia).

Constatamos nesses depoimentos uma certa despreocupação presente em muitas instituições, quanto ao acolhimento e à orientação do profissional ingressante, no sentido de proporcionar-lhe, já de início, condições indispensáveis de segurança e entrosamento.

Por considerarmos a função social do trabalho como atividade humana, na qual precisamos ter prazer, auto-realização enquanto expressão de nós mesmos, daquilo que somos, e levando em conta toda a questão econômica envolvida na mesma, torna-se necessário refletir em relação a questão específica

dos professores substitutos pois acreditamos que, através do trabalho, o indivíduo pode reconhecer-se, enquanto sujeito, enquanto pessoa.

Antunes (1998), ao referir-se às novas realidades com que se depara a classe trabalhadora, chama atenção para o alastramento das dificuldades que daí decorrem, principalmente para os profissionais assalariados de todas as áreas:

A crise que atinge o mundo do trabalho, em seus organismos sindicais e partidários é de proporções ainda não de todo assimiladas. Sua intensidade e agudeza devem-se ao fato de que, simultaneamente atingiu a materialidade e a subjetividade do ser – que – vive – do – trabalho (Antunes, 1998, p. 147).

Este Autor cita, como elemento determinante da crise, “a arrasadora desregulamentação dos direitos do trabalho”, denunciando, ainda: “uma apropriação do saber e fazer do trabalho, sob o comando manipulatório do capital dos nossos dias” (Antunes, 1998, p. 147 - 148).

Aponta, como “processualidade [...] complexa e multiforme [...] que tanto qualifica como desqualifica”, decorrente deste estado – de – coisas, a “incorporação do trabalho precário, temporário, parcial (Antunes, 1998, p. 149).

Ainda em relação à ampla questão que envolve e em que são também envolvidos os professores substitutos citamos o estudo de Kantorski (1998) que pesquisou os Cursos de Enfermagem das Universidades: Federal do Rio Grande do Sul, Federal de Pelotas, Federal de Santa Maria, Federal de Rio Grande e relata que a contratação de professores substitutos é uma prática histórica nestas Instituições.

São diversas as finalidades que fazem as Instituições utilizarem-se desse recurso – o professor substituto. Kantorski (1998), entre elas assinala: cobrir a escassez de docentes, evitando contratações efetivas, seja pela crônica falta de pessoal, nas adaptações curriculares, ou quando opta por qualificar o corpo docente em outras situações.

Kantorski (1998) salienta alguns aspectos pertinentes à contratação de professores substitutos, tais como:

...processo seletivo em geral é bem mais flexível do que o de concursos públicos regulares; a exigência de qualificação na maioria dos casos reduz-se à graduação; as atividades que lhe são atribuídas restringem-se, usualmente, à ministração de aulas e supervisão de estágios, implicando em uma elevada carga horária. Consiste ainda um problema sério a utilização do substituto como serviço de terceiros, o que barateia o custo do docente para a universidade, mas implica em perdas na qualidade, em diminuição de postos fixos de trabalho, na indignidade da remuneração e das condições de trabalho colocadas a esse trabalhador (Kantorski, 1998, p. 53).

O desgaste público a que vem sendo submetida a universidade pública e o funcionalismo público em geral leva-nos a refletir ainda sobre o contexto em que acontece tal prática como explicita Kantorski (1998):

Além disso, desde pelo menos o governo militar, a alternativa proposta para resolver a problemática da universidade pública no Brasil tem sido de privatizá-la. Mais recentemente, com a orientação política, ideológica e econômica do governo brasileiro pelo neoliberalismo, o caos que se instalou como o sucateamento das universidades públicas e as distorções institucionais têm sido utilizadas como argumento para a elaboração de uma série de reformas do Estado, com vistas a minimização de seu papel (Kantorski, 1998, p.53).

Ora, se temos a consciência do papel e da intencionalidade governamental e das características e limitações desse docente substituto, muitas vezes desconhecedor até mesmo da Instituição em que se inseriu, e que busca dar conta, da melhor forma possível, com esforço sobre humano, da sua ampla parcela – uma vez que tem intenção, na maioria das vezes, de mostrar a máxima competência, a fim de conquistar, inclusive, um lugar definitivo, qual tem sido nosso posicionamento frente a essa realidade?

Mais ou menos críticos e conscientes da problemática, fato é que não possuímos estratégias e ações concretas para amenizarmos as diversas implicações advindas de tal situação. Necessário se faz repensarmos nosso compromisso e nossas ações ou reações frente à situação posta.

No que se refere ao desenvolvimento de atividades não-docentes, direcionadas para ações de caráter administrativo, podemos perceber, de um lado, a idéia de coordenação colocada num plano hierárquico, a que é atribuída também maior importância do que a atividade docente; de outro, verificamos também aqui, embora de maneira muito sutil, a dicotomia entre o administrativo e pedagógico, não vistos como duas faces do processo curricular.

... me passou a responsabilidade da disciplina e eu me senti mais incluída dentro do curso aqui, também pela aprovação das colegas dentro da disciplina... depois o convite da amiga aqui... da vice-coordenação do curso, em menos de um ano já ocupando um cargo dentro da UFSM, ... eu coloco uma realização pessoal, apesar de ser vice, mas pela confiança que depositou em mim... enquanto na outra instituição eu estava há 14 anos e não ocupei nenhum cargo... eu me senti incluída, eu me senti gostada... (Marlene).

Sofia, também em função administrativa, depõe:

Foi um momento muito importante, porque eu nunca quis essa coordenação, mas ela caiu em cima da cabeça e aí, ao mesmo tempo, foi uma coisa que eu me senti amparada, nunca senti medo e nunca me senti a máxima. ... me senti muito amadurecida para essas opções (Sofia).

As falas associam a responsabilidade da disciplina e a coordenação, como forma de inclusão e reconhecimento, leva-nos a refletir também que o fazer parte do processo decisório, nestes casos formalizado, podendo nos fazer sentir valorizados e, diferentemente de trabalhadores “braçais”, dar sentido ao nosso fazer – promovendo-nos à condição de sujeitos.

Pelas questões até então assinaladas, perpassam as **relações interpessoais** que permearam todo o processo de discussão e relato no grupo. Inicialmente, até por ficarem muito evidenciadas, foi difícil apreender nos depoimentos os temas apresentados pelos sujeitos do estudo, tendo em vista o que as relações interpessoais encobriam ou representavam – situação limite³.

Contudo, Isabele relata ter enfrentado e estar enfrentando, dentro da Universidade, dificuldades adaptativas em relação às diferenças apresentadas nas relações de trabalho.

Já, Naiara, usando do simbolismo e da representatividade das cores, nos permite visualizarmos seus sentimentos em relação às dificuldades enfrentadas no plano das relações interpessoais ao dizer:

E eu coloquei a vida pessoal em verde e a profissional em vermelho e eu acredito que o verde neutraliza todo o trabalho, a carga pesada que é o trabalho, mas acho que a vida pessoal ajuda a gente a fazer esse equilíbrio... (Naiara).

Em relação aos preconceitos e as projeções que acontecem em nosso dia-a-dia, Marlene assinala que:

o importante é resolver dentro da pessoa, o que tu queres, que não gostas em ti mesmo e, às vezes, o que a gente não gosta tá na gente e não no outro e tu acaba projetando no outro as tuas dificuldades (Marlene).

O auto-conhecimento é visto como promotor e também reflexo da maturidade profissional.

Estávamos conversando... da expectativa que tu tens em relação ao outro, tu colocas sempre no outro. Eu tenho uma expectativa

³ Situações-limite – configuram-se/acontecem nos momentos de crise que impulsionam para novos avanços. Não devem ser vistas como o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais (Pinto apud Freire, 1998,p. 90).

em relação ao fulano, e se o fulano não corresponder as expectativas que eu tenho, a gente acaba se frustrando. Ah! Porque ele me decepcionou. Por isso é importante essa questão do autoconhecimento. Se não corresponder às minhas expectativas, eu já me decepciono e isso vai atrapalhar tremendamente a minha relação com a pessoa na disciplina ou no semestre ... tu começa na briga pessoal e deixa a questão do profissionalismo... tu não gostas do jeito da pessoa agir e aí tu também não consegues ver o profissional que é e já mistura tudo... e... pegando a sala de aula com todas essas questões e se pegas uma turma problemática, que já tem conflitos... porque eles também vem com uma história de vida (Marlene).

Para ser bom profissional, para ser boa pessoa, temos que nos conhecer (Maria).

Percebe-se, nas falas de Marlene e Maria, a importância de relações afetivas positivas como reforço a individualidades.

Neste intercâmbio relacional, como sujeitos – agentes neste processo de viver/conviver/trocar, que faz parte da vida humana – aos poucos, se desperta a consciência de uns a respeito dos outros, aos poucos se descobrem acordos e desconcertos, muito mais como desafiantes, do que condicionantes, porque o debate é construtivo.

Paulo Freire já alerta:

Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de um ideal contra algo ou contra alguém, nem sempre claramente referido (Freire, 1998a, p. 157 a 158).

É assim que, gradativamente, vamos desvelando intencionalidades comuns, vamos descobrindo, neste grupo, que todas estamos querendo coisas similares.

Ao referir-se a respeito da importância do diálogo, Freire defende que:

O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é a decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum (Freire, 1998, p.20)

Entre nossas dificuldades ficou evidenciado também o pacto do silêncio, muitas vezes estabelecido nas relações interpessoais, como explicita Marlene ao dizer: “*não mexe que eu não mexo e fica tudo numa boa*”. Paulo Freire, reconhecendo esse silêncio, propõe ainda a sua superação, enfatizando a necessidade de vislumbrarmos possibilidades a partir da crise ao afirmar:

... refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens (Freire, 1980, p.33)

Em se tratando ainda de relações interpessoais, a presença do aluno, como razão de ser do trabalho docente é evocada, uma vez que ele influencia decisivamente, ainda que, muitas vezes, de maneira silenciosa, nas relações de que depende a aprendizagem.

Foi mencionado o clima de insegurança/desconfiança que se cria nas relações interpessoais discente-docente, registram no grupo que o aluno está sempre “armado”, em busca de segundas intenções, como assinalam Marlene e Isabele, com a concordância das demais:

Tu percebes isso na relação com o aluno também. A primeira tentativa cai na defesa do aluno até ele perceber que aquilo realmente é verdadeiro, né, então, eles estão sempre armados (Marlene).

Junto ao aluno eu estou realizada, não posso dizer o mesmo do meu relacionamento com o grupo de trabalho... eu achei que fosse ser bem diferente... não me iludia que seria um mar de rosas, como em nenhuma profissão... mas eu esperava que fosse melhor, mas junto ao aluno eu estou tendo essa satisfação de fazer o que eu gosto (Isabele).

Consideramos que o **relacionamento interpessoal**, consiste em uma estratégia de articulação entre professores, disciplinas e semestres, como condição facilitadora e promotora de alianças e destacamos que investir na discussão, no autoconhecimento e na interação positiva entre os sujeitos possibilita o crescimento do grupo e tem reflexos no Curso.

A respeito da **interferência das relações interpessoais na prática docente**, colhemos, também, através dos questionários, observações bastante significativas; algumas delas convergentes nas falas das depoentes:

Estivemos de acordo, quanto à afirmativa de que antes das relações interpessoais, exercem influência, no processo de grupo, relações intrapessoais, calcadas no autoconhecimento e autoconscientização.

Funcionam as relações interpessoais como pano de fundo das atividades curriculares, foi uma opinião acatada pelos demais, como também estivemos concordes quanto às possibilidades de interferência na prática docente, devendo, por isso, serem discutidas mais amplamente e com maior freqüência, dada a sua presença nos agrupamentos humanos.

Como pontos positivos podemos assinalar nos depoimentos que as relações têm a faculdade de gerar uma prática transformadora coletiva, produtiva que possibilite prazer, alegria da troca, permitindo um clima de liberdade, onde se fazem presentes a coerência, ética, solidariedade, justiça, pontos de harmonia, convergência de propósitos, provocando o fortalecimento para a construção de uma sociedade transformadora, mais igualitária e com melhor qualidade de vida, possibilitando uma avaliação da situação. Todas essas são interferências positivas de relações interpessoais.

Quando as relações atingem características desfavoráveis à dinâmica grupai, abordamos isolamento, improdutividade, frustração sobre a prática dissociada de necessidades coletivas dos docentes/discentes, constrangimentos, com reflexos comprometedores no processo ensino-aprendizagem.

Situamos ainda: enfraquecimento do grupo, formação de pequenos grupos, empenhos isolados em causas que deveriam ser coletivas, perdendo-se, como conjunto de pessoas, a força, o tempo, a energia e abdicando de conquistas.

As relações interpessoais foram discutidas como base que pressupõe, favorece articulações, estratégias, avaliações pessoais e coletivas, envolvimento, uma melhor integração, enfim, possibilidades de avaliação e revisão quanto à formas de trabalhar conteúdos e tantos outros modos de operacionalizar o nosso

fazer docente, evidenciando-se a importância de termos um espaço para expressão e reflexão.

Retomando, em linhas gerais, enfoques e evidências observadas nos depoimentos – episódios integrantes de um todo articulado, neste cenário de coerências e contradições, convergências e descompassos com que construímos e compomos e representamos o conceber e o fazer profissional a ser analisado a seguir, tornam-se possíveis algumas constatações intermediárias, aqui apontadas, tais como: a contribuição que o relato das histórias pessoais proporciona à reflexão e ao aperfeiçoamento das concepções do grupo, o favorecimento de um melhor entendimento dos parceiros e compreensão da teia humana que se estabelece na vida, com suas discrepâncias e consensos.

As possibilidades de ampliação dos horizontes de visão do mundo, decorrem do diálogo, em que se entrecruzam, convergem, embatem opiniões e visões individualizadas e se constitui/identifica o pensamento coletivo.

São significativos/decisivos para o crescimento do grupo os reflexos que projetam as relações interpessoais no desenvolvimento do trabalho conjunto e na consecução dos objetivos pretendidos, compreendida essa relação como a de sujeitos que se percebem sujeitos, se aliam, parceiros, cúmplices de propósitos comuns, sem abdicar das divergências.

Assume papel importante na vida dos homens e dos agrupamentos humanos a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, como condição para o enfrentamento do cotidiano desafiador, na reconstrução de nossa própria identidade e dos sujeitos coletivos.

Dessa forma, nós, como grupo, haveremos de encontrar condições de reconstruindo-nos, transformarmos o nosso fazer intervindo mais positivamente em nosso entorno.

5.2.2 - TEMA . 2 – O FAZER DO ENFERMEIRO-DOCENTE

As análises relativas à prática profissional não se restringem ao âmbito específico das ações, uma vez que fundamentam e perpassam as realizações humanas um conjunto de elementos valorativos, sócio-culturais, epistêmicos de que se compõe o complexo formativo-informativo de quem atua em determinada profissão.

No caso do enfermeiro, do enfermeiro-docente, esta deve ser uma reflexão básica, como possibilidade de objetivar concretamente o propósito de desvelamento de evidências, coerentes ou não, com as exigências de uma atuação adequada às finalidades definidas para o exercício profissional.

Além disso, procuramos ter presentes, neste estudo, as estreitas vinculações/articulações existentes entre as duas dimensões em foco: enfermeiro, enfermeiro-docente.

A dinâmica dos círculos de cultura utilizada proporcionou justamente o estabelecimento de alguns dos elos anteriormente referidos. Através dos temas discutidos, o grupo encontrou condições de tomar consciência de processos referidos enfática e repetidamente por Paulo Freire como: temas do silêncio⁴, situações-limite, que traduzem resistência.

Relatando e discutindo no grupos, tivemos oportunidade de verbalizar itens relativos à formação e exercício profissional, opções e trajetórias, da própria vida.

Entram em discussão, nesse processo, como elementos presentes em nossas preocupações cotidianas, algumas lacunas/carências/distorções, percebidas, mas não superadas, na prática docente:

⁴ Temas do Silêncio: são temáticas que subjazem à capacidade expressiva do grupo, abafadas pela *força esmagadora de situações-limites*, em face das quais o óbvio é a adaptação/acomodação (Freire, 1998b, p.98).

- possibilidades e limites de integração entre os elementos que compõem e interagem no currículo⁵ do Curso;
- pontos críticos evidenciados entre componentes da organização e processo curricular: conteúdos, disciplinas, personagens, formação – exercício profissional, presentes também nas explicações das autoras consultadas;
- o fazer do enfermeiro-docente, sob o ponto de vista de integração, intencionalidade, renovação e prospeção, ou seja, abordagem de temas relativos a possibilidades curriculares de desenvolvimento de potencialidades, de criticidade, bem como de uma proposta pedagógica que viabilize o atendimento acima proposto;

Estas evidências configuram, em síntese, o registro de nossas discussões como grupo, nas falas, que se desdobraram, num processo de avanços e retrocessos salutar e produtivo, assim como manifestações individuais sobre o fazer docente, suas contribuições e limites.

A primeira questão surgida teve, como ponto de referência, nosso fazer específico, suscitando no grupo discussões em torno de articulações que, por ventura, ocorram ou devam ocorrer entre os diversos componentes e/ou dimensões desta prática.

Nesses debates, trouxemos à tona a necessidade de maior articulação seqüencial do Curso:

... da maior integração entre os semestres, principalmente Adulto "A" e "B", justamente no que tu estás trabalhando... eu acho que a gente vai conseguir trabalhar melhor, integrar melhor os conteúdos, não só os conteúdos, eu acho que são importantes os conteúdos, mas a integração colega-colega, eu falo dessa harmonia no sentido de conseguir trabalhar... daí as coisas fluem mais...(Marlene).

⁵ Currículo aqui é entendido da seguinte maneira: mais do que, o quê e como ensinar, resulta de um complexo de intenções e decisões formalizadas que abrangem fundamentos ético-filosóficos, epistemo-metodológicos, legais e factuais, resultando em elementos organizativo-estruturais e definições operacionais que se efetivam concretamente no processo ensino-aprendizagem. Este conceito foi construído a partir das leituras dos autores Silva (1999ab), Moreira (1990), Mello (1999).

... a relação semestre – semestre... essa necessidade sentida por todo mundo... é preciso o encontro entre as disciplinas, entre os semestres (Isabele).

Nesse particular, numa perspectiva mais ampliada, foi enfocada também a falta de integração entre conteúdos, disciplinas, semestres, colegas, aparecendo, com destaque, também neste momento, as relações interpessoais, como possibilidade de promover outras articulações, e o desconhecimento do trabalho realizado pelos demais integrantes do corpo docente do Curso.

... a importância do relacionamento interpessoal como forma de engrenar entre os semestres... o relacionamento entre os professores como estratégia de articular as disciplinas e/ou semestres (Isabele).

Nos questionários aplicados, os docentes, ao se referirem às **possibilidades e limites de integração, em relação aos conteúdos**, destacaram a necessidade da construção coletiva de um projeto político-pedagógico. Três dos docentes evidenciaram tal necessidade, sendo que dois deles consideraram-na uma possibilidade e um, como impossibilidade, por entender que o projeto político-pedagógico não está retratado como realidade. Maria reforça que este deveria ser construído de forma coletiva, com a participação da comunidade universitária diretamente ligada aos campos de exercício teórico-prático. Gostaríamos de ressaltar a posição de Júlia que, embora dizendo serem muitas as possibilidades de integração entre conteúdos, as condiciona à realização de reuniões para discutir definições. Ao referir-se à possibilidade de “integração”, a depoente limita-se a sugerir um modo operacional para defini-las. Encontram-se aqui indícios de consciência ingênua, na crença de que a estratégia adotada, por si só, terá condições de solucionar a questão em pauta, ou talvez, que a reunião possa, em si, representar, ao pé da letra, uma possibilidade de integração.

Em relação à questão de currículo, Mello assim se manifesta:

*Etimologicamente, a expressão currículo é derivada do latim *curriculum*, significando carreira, pista, circuito, ordem, seqüência. No campo pedagógico, tradicionalmente era visto como um rol de disciplinas e de conteúdos. Mais tarde, foi definido como o conjunto de atividades e dos meios para se alcançar os fins educacionais (Mello, 1999, p.77).*

O que percebemos é que parece ainda possuímos uma concepção muito voltada à questão formal, isto é, como se um encadeamento lógico, adequado, integrado de conteúdos e disciplinas pudesse, por si só, garantir uma integração satisfatória, ou seja, persiste uma visão muito parcializada/fragmentada acerca do nosso próprio fazer, visão esta encontrada em nossas falas e incorporada em algumas de nossas ações.

Como limites dessa integração entre conteúdos, Marlene evidencia a ampla carga horária curricular em instituições hospitalares e a pouca ênfase dada às políticas de saúde durante o Curso. Maria aborda o limite docente, denunciando:

... ao ater-se, de forma possessiva, ao seu fazer, impedindo troca e convívio salutar com colegas, e o não valorizar o posicionamento acadêmico (Maria-Q).

Ao referir-se ao desenvolvimento das disciplinas, Maria evidencia ainda, como limitação, o despreparo docente para a sua função e sua visão parcial e fragmentada em relação ao processo ensino-aprendizagem, como um todo, complementando como possibilidade a necessidade da consciência mais ampliada do todo sendo cada disciplina parte fundamental para a formação acadêmica. O projeto político-pedagógico é visto novamente como possibilidade por Marlene, Isabele e Estrela do Mar que, ainda numa perspectiva operacional, defendem a identificação de necessidades/possibilidades, via fóruns de discussão. Duas componentes do grupo, Sofia e Júlia, apenas através de exemplos, restringiram a possibilidade de integração entre disciplinas. Sofia citou três e Júlia cinco disciplinas nas quais viam essa possibilidade de integração, demonstrando nossas grandes limitações a esse respeito.

Sofia registra, como limite, a grande dificuldade de articulação estabelecida entre as disciplinas do ciclo básico e as do ciclo profissionalizante do Curso.

Em seus estudos, Nietzsche (1993) já identifica essa problemática:

Nos depoimentos dos docentes e dos egressos podemos observar que existe uma grande dicotomia entre o ensino básico e o profissionalizante, e que somente 'conhecemos a disciplina em que trabalhamos' (Nietzsche, 1993, p.311 - 312).

Voltamos, na pauta de discussões, para a questão de seqüência entre semestres letivos e do diagnóstico de necessidades do aluno:

Acho que a partir das necessidades que o grupo tem... a primeira coisa que tem que ver é qual a necessidade do 3, 4, 5º semestres... ver as necessidades em comum também (Isabele).

Em relação às **possibilidades de integração entre os semestres**, Estrela do Mar - Q segue apontando a necessidade de se estabelecer fóruns de discussão e complementa com a necessidade do *abandono dos "feudos das disciplinas"*. O projeto político-pedagógico segue sendo lembrado por Marlene - Q.

Referem-se a "feudos" das disciplinas e, apesar dos trabalhos já publicados tais como Real (1986), Reibnitz (1989), Backes (1992), Saupe (1992), Nietzsche (1993), Colomé (1996), Brito (1997), Giorgi (1997), e Loureiro (2000), em que algumas alternativas são sugeridas, verifica-se a permanência de dificuldades generalizadas quanto à configuração de propostas concretas de articulações.

Ainda no que se refere a "feudos", a essa idéia de apropriação, domínio próprio de sua área de conhecimento, muitas vezes compreendido como exclusivo, encontramos em Paulo Freire, como contraponto, chamamento ao docente, quanto à consciência de seu papel.

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o projeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto, em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim (Freire, 1998, p. 134).

Surge a idéia, na referência de Marlene - Q, sem maiores justificativas/aprofundamentos, de que o projeto político pedagógico, possa constituir-se em instrumento integrador/articulador.

Percebemos, entretanto, que não há clareza conceitual, nem operacional a respeito de projeto pedagógico, embora seu papel seja mencionado.

Salientamos as dificuldades encontradas pelo grupo em apresentar propostas concretas; algumas das sugestões propostas configuram-se como superficiais, sem consistência ou possibilidade de sistematização:

Maria - Q reitera a proposta referente às disciplinas, a respeito da necessidade de cada uma, como possibilidade para a configuração do todo que também precisa ser percebido. Isabele - Q assinala que a possibilidade está na articulação entre disciplinas e docentes, acrescentando a sugestão da realização de aulas práticas com alunos de diferentes semestres na modalidade de monitoria ou supervisão não especificada, enfim, tudo muito incipiente. É lembrada por Sofia a disciplina de Administração referente ao sétimo semestre, como tentativa de se integrar aos quarto, quinto e sexto semestres. Quanto aos limites, os "feudos" são lembrados por Estrela do Mar e, apesar de Sofia e Isabele não terem conseguido apontar possibilidades inovadoras, também não apontaram nenhum limite. Júlia, não vê possibilidades de integração entre semestres na atual estrutura de ensino. Maria aponta como limite para a integração entre semestres o *despreparo docente* para atuar nesta função, também a *visão fragmentada e parcial por parte dos docentes*.

Um maior comprometimento com a graduação e a formação acadêmica é visto como **possibilidade de articulação entre docentes** por Maria - Q, uma vez

acreditando que *...os docentes que lutam verdadeiramente pelas causas acadêmicas tendem a estar mais unidos e fortalecidos* (Maria).

Maria – Q, ao lembrar compromisso, defende também a maior valorização do outro colega e diz que o limite desta articulação reside no fato de os docentes estarem mais preocupados com sua projeção individual do que grupal, e na falta de uma política departamental que favoreça esta integração. Complementa assinalando ter observado *uma política enlouquecida pela busca de projetos, sem nenhuma preocupação com a valorização pessoal de cada membro do grupo* (Maria - Q).

Em se referindo a características pessoais do docente, situam o despreparo para a docência, aliado ao não domínio de competência emocional para o enfrentamento do inusitado e, em muitos casos, do próprio rotineiro.

A qualificação do corpo docente é apontada por Marlene - Q como possibilidade para a articulação docente, porém, ela própria pondera que esta qualificação pode ser também um limite, uma vez que pode resultar em sobrecarga de atividades, implicando em escassez de tempo, sobrecarga de atribuições, pois geralmente são os mesmos docentes sempre a se envolverem, assim como a intencionalidade dos projetos desenvolvidos, com que Maria – Q concorda. Estrela do Mar qualifica como “insuficiente” o compromisso evidenciado entre os docentes.

No círculo de cultura, esses e muitos outros pontos críticos do processo curricular foram abordados e discutidos.

Na dimensão institucional mais ampla, são apontados pelas docentes, como pontos críticos, desde as políticas de ensino, pesquisa e extensão, que não propiciam a ampla e intensa participação acadêmica, até a falta de comprometimento, flexibilidade e comunicação entre docentes, acadêmicos, equipe de trabalho, funcionários, além de questões mais formais como horários.

Quanto ao direcionamento político integrador dado ao Curso, queremos sublinhar que não pensamos apenas em política governamental, cuja influência tanto pode ser impulsionadora como bloqueadora, mas a questão aqui abrange também o processo decisório, articulador dos itens que compõem o processo

curricular, tudo isso analisado nas dimensões do existente, do desejado, do exeqüível.

... de que forma estamos trabalhando com o aluno, como eles tem trabalhado lá na prática, para darmos continuidade... o que falta é uma estratégia política, tem coisas que nos incomodam... o que é que está nos incomodando, então, e vamos ver estratégias prá podermos trabalhar... cada um está fazendo uma parte, mas assim, no individual e a gente não está conseguindo ainda fechar como grupo... é importante essa desacomodação, essa inquietação (Marlene).

Registramos, a este respeito, a denúncia de Nietzsche (1993), ao identificar que

... o ensino de enfermagem sempre atendeu aos interesses do governo, obedecendo às políticas de saúde e de educação de uma forma acrítica. Com isso, torna-se difícil transformar o ensino de enfermagem. Acharmos que uma proposta pedagógica emancipatória poderá auxiliar nessa transformação (Nietzsche, 1993, p. 240).

Todas essas considerações respaldam o processo curricular, que é a coluna dorsal dos cursos, abrangendo, uma inter-relação coerente e consistente, elementos infra-estruturais, como pressupostos filosófico, técnico - científicos e epistemo- metodológicos, definições organizativo- estruturais, previsões metodológico operativas.

Citamos aqui as palavras textuais de Silva (1999) que expressam também o nosso entendimento a respeito de currículo:

*Currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é relação de poder.
O currículo é trajetória, viagem, percurso.
O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae;
No currículo se forja nossa identidade.
O currículo é texto, discurso, documento.*

O currículo é documento de identidade (Silva, 1999a, p. 150).

Real (1986), referindo-se à necessidade de um maior entrosamento entre docentes e assistenciais denuncia:

Muitas controvérsias existentes, por parte dos educadores em Enfermagem, quando se fala em contexto real de ensino-aprendizagem. Isto porque a forte tendência é formar no ideal (Real, 1986, p. 22).

Aponta para a necessidade de uma melhor articulação entre órgãos formadores e usuários dos serviços de enfermagem e também para a carência de um ensino mais voltado para vivências concretas e conseqüente preparo dos futuros enfermeiros.

Maria já assinala essa inquietação:

... e uma coisa que me incomoda, já que falamos de disciplinas teórico-práticas é a integração ensino - serviço... eu acho que vem complementar isso, porque eu acho que por aí também passa toda a questão de envolvimento e compromisso com a enfermagem enquanto prática social (Maria).

Neste momento – espaço de discussões, são lembrados alguns pontos críticos em relação ao fazer docente ou decorrentes da forma como é conduzido esse fazer: podemos estar formando um aluno crítico, autônomo ou acrítico, alienado, condicionado; criativo, empreendedor, ou repetitivo, acomodado, rotineiro.

A orientação dada ao fazer docente pode encaminhar para a construção ou indefinição da identidade profissional.

Nesse particular, surgem entre nós muitos outros questionamentos e reivindicações com vistas a proporcionar ao aluno, através do fazer docente, experiências de aprendizagem que lhe proporcionem orientação, segurança, satisfação.

Buscamos alguns fatores que impedem maiores avanços nesse sentido, sendo mencionadas razões de ordem pessoal e/ou institucional.

Entre as primeiras, salientamos a acomodação:

Eu acho que pela acomodação. Eu cheguei no que estava posto e continuei, né, quando eu cheguei já existiam a estrutura da disciplina, uma estrutura no Curso, as quais me adaptei e estou tentando espernear e estou tentando requerer, fazer do meu jeito e aí cada um quer do seu jeito e fica nisso. Acho que todos tem que ter o mesmo fazer (Isabele).

Quanto à questão da consciência e da função, o entendimento do que é ser docente e o que pode representar a ação do profissional em exercício docente, em relação a si próprio e àqueles com quem trabalha, as discussões conduziram-nos para a (re)conceituação de justiça e equidade, definindo que justiça não é simplesmente garantir o mesmo para todos e que igualdade é diferente de equidade, como Isabele expressou ao dizer:

Se tu pensares friamente em algumas práticas... aquele aluno tem dificuldade, ele é burro mesmo, eu não posso investir nele, tu entendes? E aí tu tem que pensar assim: ele é um aluno como qualquer outro, entendeu?(Isabele).

Igualmente, como um aspecto pertinente à conscientização, surgem alguns questionamentos a respeito de determinadas dicotomias, assim expressas: como tratar ou lidar com o equilíbrio entre o racional e a sensibilidade? Afetividade – firmeza – competência, que relações estabelecem? Como superar o dualismo cartesiano, tão denunciado, mas ainda tão presente no nosso ensino?

Emergem, no contexto desta análise, múltiplas incoerências e dissociações pedagógicas como é abordado por Marlene:

... se eu tenho o aluno competente, técnico e humano, eu pretendo, então, passar para um aluno mais crítico (Marlene).

São indagações pertinentes que foram abordadas/discutidas por nós: é possível competência sem crítica? ensino reprodutivista é compatível com criatividade? criatividade existe sem criticidade?

Alguns aspectos positivos foram evidenciados na avaliação do ensino de enfermagem, como:

- maior sensibilidade;
- percepção mais esclarecida em relação ao fazer da enfermagem, aos pacientes;
- expectativas mais concretas, lúcidas e atuais quanto ao que esperam da enfermagem e do próprio curso;
- avanços positivos/satisfatórios na relação professor - aluno

... os alunos estão mais sensíveis e depois têm uma outra visão, já têm uma visão diferente em relação ao próprio atendimento dos pacientes. do que eles esperam da enfermagem, do que eles esperam aqui do próprio curso, na relação professor-aluno e está se mudando tudo isso (Júlia).

...eu acho muito importante quando o professor está aberto para o aluno, para ouvi-lo... tem professores ainda muito fechados (Naiara).

... eu acho que a coisa está melhor. Eu acho.(Júlia).

Prende-se essa evolução à conscientização, que remete à necessidade de perceber o medo, a ansiedade, a insegurança, relativos e inerentes ao processo de aprendizagem, exigindo superação da falta de habilidade ou destreza, visto o novo como um desafio sempre renovado, diante do qual o imobilismo se torna incompatível, inaceitável.

No decorrer das discussões, trouxemos para a mesa de debate, o caso particular da “passagem de plantão”, como resultante/fonte de preconceitos, rótulos e enquadramentos:

...quando vai passar um grupo para o outro, de um semestre para o outro, diz: aquele aluno é assim, aquele outro é...(Kênia).

Lembramos que até a definição prévia de um perfil pode encobrir alguma forma de preconceito, muitas vezes presente em nossas concepções, embora nem sempre claramente consciente.

Podemos ser tão condicionados a ponto de não nos permitirmos viver, fazer, experimentar aquilo sobre que pensamos não ter controle, ou não o temos.

Faz-se necessário termos consciência nítida do que seja controle. O que é controle? É possível termos controle? São indagações pertinentes que requerem reflexão.

Paulo Freire já alerta que

um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra (Freire, 1998, p.34).

Preconceber representa bloquear, limitar, é negar possibilidades e desconsiderar diversidades.

Associando a controle, à idéia de enquadramento, discutimos, como grupo, as determinações de funções – cargos – papéis como atribuição inerente ao encargo que se recebe, único e exclusivo de alguns para alguns.

Nessa posição, assume-se a primazia do estático sobre o dinâmico, ignorando-se nuances e peculiaridades processuais, bem como possibilidades de crescimento e evolução.

Marlene aborda questões específicas relativas à flexibilidade curricular, adequação e verificação de resultados, quando diz

acho que a avaliação é uma coisa que está gritante no Curso, é algo que aparece bastante no quarto e quinto semestres... é importante revermos... (Marlene)

Ao abordarmos a avaliação, em que costumamos incluir a auto-avaliação, enquanto processo educativo, questionamos como grupo sua efetividade e a função de seus resultados, incluindo nessa análise a avaliação dos desempenhos de cada um dos integrantes do grupo:

...na verdade, a gente faz uma prática, muitas vezes, incoerente, porque a gente diz e enfatiza para o aluno que nós devemos fazer o histórico do paciente, porque devemos conhecê-lo para poder prestar o cuidado e tal, só que a gente não sabe a história dos nossos alunos (Maria).

Nossos procedimentos revelam discrepâncias entre o que ensinamos e o que avaliamos: exigimos do aluno o exercício da educação em saúde, cuja formação específica não lhe é proporcionada, o que revela falta de objetividade no processo avaliativo, desconhecimento da função e papel da avaliação, seu conceito, seus métodos, seus fins, como diz Estrela do Mar: *aprendeu? o quê? para quê?*

Nesse foco de abordagem, denunciemos, como grupo: incongruências entre o dito e o feito; cobrança dissociada e incoerente em relação ao que se pretende e, o que é mais sério ainda, ao que se oferece. Constatam-se, neste particular, absurdos, um fazer alienado do real, questionando-se a aplicabilidade das aprendizagens que se proporciona.

Reibnitz (1989) alerta para a necessidade de ampliarmos nossa visão acerca da avaliação e suas inter-relações assim se posicionando

Avaliação e reestruturação curricular são interdependentes e conforme este entendimento, ambos fazem parte de um mesmo processo. Não deve existir dois momentos estanques um de avaliação e outro de reestruturação, pois esta dicotomia irá

fragmentar a visão da avaliação como processo, prejudicando o entendimento de que as mudanças internas já se iniciam em cada etapa do processo avaliativo (Reibnitz, 1989, p. 56).

Como concepção de avaliação que favoreça às mudanças e oportunize crescimento, registramos o posicionamento de Nietzsche (1993) a esse respeito:

O ato de avaliar deve ser um momento dialético de tomada de consciência do ponto em que se está e o que falta para chegar ao ponto estabelecido como meta (Nietzsche, 1993, p. 323).

Ao abordarmos o item expectativas a respeito do próprio trabalho, os depoimentos apresentaram algumas convergências:

Realização profissional e pessoal, relacionar-se bem com os outros aprimorar conhecimentos, contribuição para a profissão (Naiara).

Relacionamento pessoal mais humanizado, crescimento pessoal e profissional, futuro com melhores perspectivas para a enfermagem e o Curso, crescimento e prazer (Marlene).

Estrela do Mar e Isabele assinalam a necessidade de desenvolver o espírito crítico no aluno, encontrar equilíbrio entre a formação do aluno competente tecnicamente, sem perder seu potencial humano, desenvolver cuidados de enfermagem junto com o aluno, acreditando na transmissão de um modo de ser.

No processo de nosso fazer docente, que, em muitos momentos, entra em choque com o autoritarismo e que deveria pressupor o respeito à autonomia e liberdade de ação dos sujeitos, emerge o processo de participação, como anseio e necessidade, percebidos por nós todos.

E a gente percebe isso nos alunos também, a vontade de mudar, a vontade também de querer participar dessa mudanças. Porque eles falam e é só a gente parar prá ouvir... às vezes eles nem falam, mas o comportamento deles está dizendo... (Marlene).

Com referência ao aprendizado da autonomia, apontam-se, além da argumentação anterior, o desrespeito a momentos de vida, diferenças entre ser e estar, peculiaridades, tendências, especificidades individuais.

A gente é acostumada no direcionamento, daí te dão liberdade para tudo e tu não sabes o que fazer com ela...(Estrela do Mar).

Paulo Freire (1998, p. 21) já defendia que a busca pela autonomia... *tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadoras da liberdade.*

Retornando à validação do processo, através dos questionários, quanto a pontos críticos de interferência na prática docente, mencionam: individualismo a que se vinculam disputa pelo poder; inconsistência de relacionamento interpessoal, com falta de coleguismo.

Referem como aspectos desfavoráveis a uma prática compromissada: a falta de ética, geradora de descompromisso profissional, a que acrescentam o acúmulo de atividades e o descompasso entre discurso e fazer docente. Algumas mencionam também o descompromisso discente, o desrespeito a individualidades, à liberdade de pensamento e escolhas de cada docente, a seu poder de decisão.

Numa perspectiva metodológica, com vistas à formação de sujeitos críticos, são mencionados: desconsideração/alienação diante da realidade contextual; ausência de desafios decorrentes da problematização do real, capazes de suscitar a ação crítico-reflexiva; fechamento em rotinas estereotipadas, sem possibilidade de abertura para a discussão e inovação;

ensino reprodutivista, desatualizado; postura docente mais voltada para o praticismo, sem o suficiente respaldo científico – tecnológico, sem evidências de atendimento a uma corrente pedagógica; acúmulo de conteúdos, prejudicando, em grande parte o aprofundamento de conhecimentos.

Gostaríamos de resgatar o pensamento de Paulo Freire, no que diz respeito à importância da conscientização, como possibilidade de transformação:

... a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade (1993, p.25).

Com a visão de exercício profissional como um processo de viver, como a própria vida, em sua dimensão laboral, produtiva, chegamos a construir uma lista de prioridades coletivas, em que verificamos pontos de vista e escolhas comuns, como o assinalado por Marlene ao dizer: *eu observei que em determinados momentos nós temos coisas semelhantes, bem comuns...*

Ao refletirmos sobre quais dessas prioridades estamos tendo oportunidade de concretizar no trabalho, chegamos a depoimentos, em que se evidencia/reforça a convicção de que o trabalho é uma situação concreta de vida, de que existe na ação humana presente numa dimensão educativa, de que nos envolvemos integralmente naquilo que fazemos e crescemos e nos aperfeiçoamos neste fazer, via conscientização:

Verbalizando esse processo de conscientização, as integrantes do grupo, revelam como, concretamente, percebem, em seus atos, os reflexos desse processo, e a satisfação daí proveniente.

Crescimento pessoal e profissional, tenho fortalecido vínculos, melhor relação interpessoal com os alunos, desenvolvimento de uma prática de enfermagem referenciada com o que fiz a pouco tempo atrás no mestrado... está longe de algumas metas maiores como chegar na sociedade, da idéia de que isso reflita na sociedade, eu acho que já está caminhando... tem coisas que estão caminhando mas tem coisas ainda para serem buscadas...(Estrela do Mar).

Interação com os alunos e pacientes... é uma coisa que eu gosto... eu me realizo "botando a mão na massa"... eu estou mais tolerante com as pessoas e com as coisas... (Marlene).

Realização de experiências profissionais com os alunos, atualização profissional, aprimoramento das relações com os clientes, dinheiro para alcançar as necessidades fora do trabalho... (Naiara).

Crescimento pessoal e profissional,... testar potencialidades... trabalho em equipe (Sofia).

... o que me dá prazer, nesse momento, é trabalhar com o aluno e com o paciente que é o meu dia-a-dia no hospital. Isso me dá prazer (Isabele).

Algumas visões iniciais, verbalizadas pelos integrantes do grupo, foram se modificando ao longo das discussões para uma percepção diferenciada dos primeiros depoimentos, como é o caso de Isabele que havia registrado problemas de relacionamento pessoal e passou a uma posição a respeito do trabalho em equipe, até então visto como desarticulado.

Foi possível, pelos depoimentos, colher indícios de avanços rumo à construção da consciência crítica:

... à medida em que eu encontro conflitos, problemas, eu também reflito sobre isso e isso me faz cuidar de mim. Está me possibilitando crescer especificamente como profissional, no sentido de busca do conhecimento, e esse local está servindo como um instrumento... aprender a conviver com o grupo, porque as pessoas que me educaram, não me educaram para conviver em grupo, me educaram para viver sozinha... está me ensinando a ser mais política, porque as pessoas que me educaram... me ensinaram a ser passiva e acrítica (Maria)

...eu encontrei tanta coisa boa que o meu trabalho me proporciona e que muitas vezes passa despercebido! Eu me envolvo tanto com a minha vida pessoal e familiar, que esqueço disso... (Maria).

Enfim, ao (re)avaliar o nosso fazer, conseguimos perceber a nós mesmos, como grupo, motivadas/mobilizadas, mais conscientes, diante das evidências observadas.

Temos, e não é pouco, e não está tão longe do que a gente almeja. Dá até esperança (Estrela do Mar).

Somos umas privilegiadas e não nos damos conta... porque a gente não tem só emprego, a gente tem uma profissão. Eu me decepciono muito, quando vejo as pessoas, assim, falando que têm que estar lá prá cumprir horário (Marlene).

...a gente se envolve com a profissão (Isabele).

Verificamos, nos depoimentos, considerados na sua totalidade e analisados sob o ponto de vista de avanços e retomadas:

- indícios/sinais de conscientização, ou seja, de transição da consciência ingênua para a consciência crítica, como revelam a ampliação de conceitos e o aperfeiçoamento/retoques relativos a determinadas posições;
- percepção de possibilidades de entrelaçamento necessário entre as diversas dimensões do trabalho, à inserção do trabalho no processo existencial “vidaprendência”, como parte integrante e como processo de aperfeiçoamento/educação continuada;
- maior lucidez quanto à necessidade de envolvimento integral do homem e da mulher naquilo que fazem, a tal ponto que se torne impossível discriminar sentimento – ação neste movimento de produzir;
- a clarificação da consciência de que a discussão coletiva é rica fonte de auto e heteroavaliação e de (re)construção pessoal;
- evidências de que o grupo reconhece que ainda há muito a fazer e que, embora se visualizem e verbalizem intenções e decisões, não

temos conseguido avançar significativa, sequer razoavelmente, no aperfeiçoamento/atualização dos processos do fazer do enfermeiro e do enfermeiro-docente.

Como **alternativas para a prática docente**, foram destacados nos questionários, no plano individual, referências relativas a valores, compromissos e posturas, com ênfase na dimensão formativa; conscientização e compromisso, como seres humanos e como profissionais; respeito mútuo; bom humor; flexibilidade e comunicabilidade.

Na perspectiva da ação, propomos reconceitualização e redimensionamento do processo avaliativo, estabelecendo convergências quanto ao quê avaliar, às finalidades desse processo, para que não se chegue ao extremo de não avaliar; tudo isso, a partir da busca de fundamentação técnico/científica e teórico/prática.

Identificando alternativas de envolvimento coletivo, algumas delas de caráter político-educacional, surgiram entre nós idéias que propõem a implementação de uma política, conjuntamente definida, de capacitação pessoal/profissional para solução de problemáticas peculiares à enfermagem e à docência, o que significa esforço, perseverança, trabalho; reorientação do ensino médio e de pós-graduação, como forma de se criar melhores condições de preparo junto ao aluno que ingressa na universidade.

Sob a responsabilidade exclusiva da comunidade acadêmica, pensamos a elaboração do Projeto político – pedagógico, como elo integrador/articulador das ações coletivas, incluindo, nesse processo, a avaliação institucional.

Trouxemos também ao plano das discussões, nesse item, a questão do ensino da pesquisa e da extensão.

Ainda sob a responsabilidade da instituição, foram propostas ações como: orientação inicial para professores substitutos sobre filosofia do Curso e discussões sobre as disciplinas de sua atuação; realização de encontros, seminários, estudos, a fim de melhor entender a profissão em suas diferentes áreas de atuação (Saúde Pública – Hospitalar).

Levantamos também alguns itens ligados à infra – estrutura física e pedagógica, como: aquisição de laboratório, valorização de técnicas de enfermagem, reflexão sobre metodologia de ensino incluindo avaliação, inclusão de novas estratégias técnico – científicas.

Associado ao pensamento de Saupe (1998, p. 65), quando se refere ao Currículo dos Cursos, cujas características revelam: *total ausência de matérias e disciplinas que preparem o enfermeiro para o exercício de seu importante papel de educador...* nós, como grupo, sugerimos que sejam realizados, em grupo, estudos sobre educação, especialmente com aprofundamento de análise da corrente libertadora de Paulo Freire, instalação e sistematização de procedimentos de atualização de docentes nessa área.

Surgiu, ainda, como foco de discussão, a questão da competência, colocada como resultado do esforço coletivo em busca de uma linha pedagógica transformadora, crítica e um consenso de como e o quê se deve avaliar como encaminhamentos para chegar à concepção da formação profissional de um enfermeiro competente.

Encontramos ainda, nos questionários, **quanto a caminhos para fortalecer-se o grupo e despertar o espírito crítico**, registrados como estratégias básicas que perpassam todo o processo grupai, presentes nas falas de todos os componentes do grupo, a discussão, o diálogo, o encontro, o seminário, ou seja, a instalação/ sistematização de dinâmicas de intercâmbio de pontos de vista, opiniões, experiências em que se possa de forma articulada, estabelecer, definir, questionar posturas.

Em verdade, muitas das posições e opiniões formuladas neste item coincidem ou reforçam os posicionamentos expressos quanto às alternativas sugeridas no item anterior, onde são mencionados: o projeto pedagógico como forma de mobilização coletiva, incluindo setores gestor e pedagógico, com envolvimento também dos alunos através de seu diretório e das instituições e organismos onde os alunos exercem sua prática profissionalizante.

Como condição facilitadora desse processo de fortalecimento do grupo e afloramento do espírito crítico, atrelada a definições/decisões do Projeto

Pedagógico encontramos, identificamos, a articulação horizontal e vertical entre componentes e procedimentos: entre as disciplinas; entre acadêmicos; corpo docente e equipe dos campos das práticas (vivência do cotidiano de unidades e instituições).

Além disso, no plano de aporte teórico, chegamos à exigência de maior fundamentação teórico-científica na prática, incluindo processos de gerenciamento desde o início, abrangendo igualmente em âmbito de atividade discente o estímulo ao aluno e o questionamento dos seus objetivos em relação ao Curso.

Propusemos também considerações, quanto ao tratamento dos indivíduos envolvidos, considerando sua dimensão política, desde o básico, estimulando os alunos a se organizarem e mobilizarem no alcance de suas reivindicações, desta forma, possibilitando maior participação acadêmica em instâncias decisórias.

Entre alternativas operacionais sugeridas para o fortalecimento do espírito de equipe, sugerimos a colaboração de profissionais da área de administração, propostas de lazer coletivo: jogos, brincadeiras, partilha de experiências em que *se podem aprofundar o conhecimento dos colegas, como pessoas, como seres humanos* (Júlia); discussão de temas pertinentes à prática, para o exercício da crítica; a definição de metas, como grupo.

Destacamos, em relação à participação discente, oportunizar-lhe a manifestação de suas necessidades e pontos-de-vista, buscando desvelar suas potencialidades; em relação à postura docente: a necessidade de abertura para a vida, superando a onipotência, a idéia de saber absoluto, de superioridade; o reconhecimento de que a potencialidade de cada ser está em sua individualidade, que não pode prescindir de um ambiente de respeito e valorização.

Referindo-nos especificamente, numa dimensão político-pedagógica, a um ensino participativo, incompatível com ações isoladas, que não refletem o pensamento coletivo, e que, por isso mesmo, não são capazes de mobilizar o corpo docente – discente, ficou bastante claro para o grupo que o ensino que se faz não permite ao aluno conquistar/exercer a própria autonomia:

... porque a gente tem que começar a se dar conta de como nós estamos fazendo. Do nosso fazer em sala de aula, na prática e como, muitas vezes, tu conduzes o aluno, quer dizer, tu impossibilitas que ele... ele não é o problema... que ele pense. A gente sempre dá a resposta (Marlene).

Para tanto, chegamos a enfatizar a necessidade de compromisso na busca de soluções, que não pode prescindir de maturidade no grupo e que exige a superação da denúncia pela denúncia, sem busca de acertos, e do revanchismo que traz as discussões para o plano pessoal, quando lutamos contra pessoas e deixamos em segundo plano, ou em plano nenhum, a argumentação, no plano das idéias, que é o único caminho de encontrar e assumir convergências, convivendo com o pensamento divergente. Esta é a forma de assumir e cumprir compromissos.

... só mexe e deixa... não tenta buscar uma solução, e só mexer assim, sem poder contornar, não trás resultado, ou quando não houver envolvimento responsável, eu acho que aí nem adianta mexer...(Marlene).

Para tanto, é necessário que, política e pedagogicamente, o currículo se apoie em referências comuns, coletivamente adotadas.

Este é o encaminhamento necessário para que o currículo do Curso mantenha uma unidade integradora, sem violentar peculiaridades e especificidades indispensáveis.

Nietzsche (1993) já assinala que

A tentativa de construir uma proposta pedagógica emancipatória é uma grande utopia, e ao mesmo tempo, um desafio. Quando nos referimos que a proposta procura ser emancipatória é porque provavelmente sua execução de fato poderá auxiliar no rompimento de nossa prática, não no sentido de abandonar tudo o que fazemos ou somos, mas no de construir a nossa própria história como sujeitos e cidadãos (Nietzsche, 1993, p. 238).

Sem essa providência, o aluno terá seu pensamento cada vez mais tumultuado, sentindo-se inseguro, diante de multiplicidade de direções pelas quais o trabalho é orientado, e pelo desconhecimento de um referencial teórico estabelecido.

Surgiu, entre nós, diante disto, um questionamento a respeito da existência, ou não, de um projeto político-pedagógico do Curso. Diante da inconsistência/nebulosidade das informações disponíveis a este respeito, verificamos que as questões políticas, integradora, operacionais, entre todas as outras evidenciadas, antecedem, subjazem a todas as demais orientações organizativo-estruturais, constituindo-se em condições *sine qua non* para que o aluno perceba o currículo coerente e se aperceba com coerência, ator e autor neste currículo.

Então, o aluno não tem aquela visão do que ele vai trabalhar na vida profissional, ou seja, ele faz uma atividade prá cumprir uma tarefa para o professor, mas não que venha ao encontro do que ele se propõe, que é prestar uma assistência ao paciente. A gente já conversou na disciplina essa questão de ter um fio condutor da assistência... uma linguagem comum entre os semestres prá também o aluno ter mais facilidade de fluir o seu trabalho, ter uma maior compreensão e amadurecimento do que seja realmente a prática da enfermagem, acho que ainda está muito perdido nisso. Cada semestre tenta colocar o seu jeito de trabalhar como único ou como o do momento e o aluno, eu acho que ele não tem, ainda, isso claro, como isso realmente é, a assistência de enfermagem. Eu vejo, no meu modo, no meu trabalho, na minha prática assistencial lá no hospital, a maior dificuldade... será que eu estou fugindo do que eles aprenderam? Será que eu estou antecipando conteúdos do próximo semestre? Porque eu desconheço, eu assumo, eu desconheço o trabalho que é feito nos outros semestres, mas esse meu desconhecer não é por falta, totalmente, de interesse meu, entende, eu reconheço que eu poderia ter ido atrás, mas eu acho que também poderiam existir estratégias para que eu não precisasse correr atrás disso, mas que fossem um fio condutor de todo o Curso ... (Isabele).

Como razões de caráter grupal/institucional, encontramos, entre outras:

- a estrutura universitária
- estrutura de curso/disciplina, com pouca flexibilidade para abertura

- desestímulo
- individualismo
- competitividade desleal
- relações hostis

Avançamos, nesta discussão, no sentido de buscar alternativas e, nesta busca, foram envolvidos novamente focos já abordados, o que nos permite evidenciar, mais uma vez, a obrigatoriedade de considerar, seja qual for o foco em discussão, a totalidade dos elementos do Curso.

Numa linha bem mais metodológico – operativa, surgem algumas alternativas, como a sugestão de Marlene, ao dizer: *acho que aí está a pedagogia problematizadora... trazer a realidade.*

Na discussão de iniciativas capazes de produzir as transformações desejadas, problematizando a questão da mudança, novamente surgem, entre nós, desde focos relativos à participação do aluno, como construtor da história do Curso, sujeito agente, questões mais minuciosas como motivação e mobilização, bem como algumas de caráter emocional, personificadas.

Ontem uma aluna estava me dizendo: eu estou quase me formando... eu queria voltar para trás ...eu não pensei que fosse passar tão depressa... e eu estava dizendo para ela: essa é a história do Curso. A importância de vocês dentro de cada semestre aqui dentro, vocês constroem quatro anos, outros estão iniciando para construir outros quatro anos. É o momento do Curso. Todos esses momentos tem alunos passando que estão construindo com suas histórias e estão fazendo a história do Curso e a gente, às vezes, não se apercebe dessas coisas (Marlene).

Quais são as estratégias que nós vamos traçar para poder resolver esses problemas e de forma assim... que não seja tão angustiante prá todo mundo e que as pessoas se sintam até a vontade prá buscar... (Marlene).

Alguns empreendimentos de caráter operacional tem sido postos em prática, evidenciando que os caminhos sugeridos pelo grupo já estão sendo

trilhados. Trouxemos como exemplo: a construção do planejamento estratégico, como um primeiro passo, definindo coletivamente, missão, valores. Mais algumas iniciativas/eventos foram evocados, entre eles o Seminário de revitalização do Projeto Político-Pedagógico, que tem encaminhado a construção de uma proposta coletiva para o Curso de Enfermagem da UFSM.

Nesse momento, gostaríamos de assinalar nosso entendimento acerca de conscientização, que implica em compromisso com a transformação. Percebido por Saupe, Brito e Giorgi (1998) *como um processo que vai acontecendo de forma individual, que é nutrido pelo coletivo e que também alimenta e afirma este mesmo coletivo* (1998, p. 255).

Gostaríamos de, através das palavras de Saupe (1992), ao mesmo tempo em que nos mantenhamos alertas, tenhamos a consciência de nossa responsabilidade, a fim de que atendamos ao nosso compromisso que deve perpassar pelo nosso fazer:

Tendo muito presente que a faixa de possibilidades reais, que se situa entre o idealismo ingênuo e alienado e o pessimismo imobilista, é muito estreita, procuramos enfrentar a realidade e explorar as possibilidades que se apresentam neste momento histórico (Saupe, 1992, p. 166).

Tendo em vista a complexidade de apreender a contribuição do sujeito, enquanto enfermeiro-docente e o seu fazer, procuramos abordar, na análise, alguns dos aspectos pertinentes a temática. Até por assentar-se em um processo de problematização no coletivo – o grupo – e também no individual – através dos questionários, permite-nos pensá-lo como semeador de inquietações, questionamentos e quiçá indícios de transformação.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propomos uma reflexão sobre o nosso fazer, junto aos demais enfermeiros-docentes, professores das duas primeiras disciplinas profissionalizantes do Curso de Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Maria, do Estado do Rio Grande do Sul para, através da problematização, fazermos uma reflexão coletiva acerca do nosso fazer.

O processo reflexivo, que aconteceu, basicamente, na dinâmica proposta por Paulo Freire para os círculos de cultura, constou de encontros dos quais emergiram dois temas que congregaram as discussões: o sujeito enfermeiro, o sujeito enfermeiro-docente e o fazer do enfermeiro-docente.

Ressaltamos que, embora existam diversos estudos sobre cursos de enfermagem, alguns deles realizados na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, observamos tímidos avanços, em termos efetivos, em relação aos achados resultantes de tais estudos.

Notamos uma inquietação sempre presente, devidamente documentada em trabalhos produzidos desde Real (1986), Backes (1992), Nietzsche (1993) e Colomé (1996), em nível de Pós-Graduação, que revelam intensa preocupação com a qualidade da formação dos profissionais, com os resultados do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com a organização e dinâmica curricular, bem como com o perfil do profissional egresso, vinculado à preocupação com o compromisso social do enfermeiro, tanto docente, como assistencial.

Entretanto, mesmo considerando a importância e a contribuição desses estudos, temos de reconhecer a permanência de discrepâncias sempre evidenciadas entre o que se deseja ou pretende, entre o que se busca nesta formação, e o que se tem alcançado.

Verificamos descompasso significativo, quando consideramos, de um lado, estudos, investimentos, iniciativas de uma caminhada de, pelo menos, dez anos, de outro, transformações e resultados desejados ou indispensáveis, sem embargo de tentativas individuais e coletivas de transformação.

Reconhecemos neste processo limitações, que passam pela conscientização dos sujeitos, incluindo o preparo profissional, e determinantes sócio-político-econômicos que, muitas vezes, condicionados pelo Poder Público, funcionam como forças adversas, limitadoras.

A partir dos encontros de reflexão e discussão, que nos possibilitaram tecer tais considerações, através de questionários de levantamento de posições sobre o currículo acadêmico em seus aspectos organizacionais, operativos e relacionais, bem como sugestões alternativas de aperfeiçoamento, foram emitidos, no sentido de sistematizar as opiniões relativas ao objeto do estudo, os quais também confirmaram o que acima afirmamos.

Esse procedimento bidimensionado, mas convergente em relação ao objetivo proposto, teve alguns resultados que merecem destaque. Com relação ao tema **sujeito enfermeiro e sujeito enfermeiro-docente**, salientamos, como resultados mais evidentes: a presença, na realidade pessoal e profissional, da antinomia, intervenção versus passividade, de cuja superação depende a conquista da posição de sujeitos, o que ocorre na conscientização; a multiplicidade do jogo de forças, que influencia nossas escolhas e decisões e que, de certa forma, é elaborado/reelaborado, à medida que os sujeitos têm acesso a mais altos níveis de informação/formação; a importância das palavras, expressando a leitura que os sujeitos fazem do mundo e de si próprios; o formalismo, mecanicismo de um ensino, que ignora o envolvimento da sensibilidade humana naquilo que o profissional pensa e faz; a percepção fragmentária e parcializada do caminho profissional, em que não se articulam o

individual e o social, nem as diferentes dimensões de um todo profissional; as limitações das possibilidades de exercício da autonomia criativa na vida profissional, pelas limitações impostas institucionalmente; a educação continuada, vista como importante alternativa de se manterem os profissionais em dia com avanços contínuos por que passam idéias e fatos do universo; as conseqüências instáveis e inseguras da consciência ingênua e o papel da consciência crítica, como viabilizadora das transformações; a importância social atribuída ao ingresso na universidade e a auto-satisfação resultante desse ingresso; a projeção social da Universidade, com compromisso de cada um de seus integrantes; a qualificação docente em que se incluem cursos de pós-graduação, como condição de otimização de desempenhos individuais e coletivos; a necessidade de que as Instituições se constituam em espaços de receptividade e acolhimento; a política universitária, como condição para valorização dos sujeitos, salientando-se, nesse caso, a questão dos professores substitutos, vistos muitas vezes, como categoria menor; as relações interpessoais, exercendo, conforme suas características, influências favoráveis ou desfavoráveis à construção de individualidades; a interferência dessas relações, principalmente no estabelecimento de parcerias produtivas no processo de aprendizagem, o papel da comunicação no desvelamento de intenções e na descoberta/reconhecimento do outro.

Os resultados aqui apontados com relação ao **sujeito enfermeiro e o sujeito enfermeiro-docente** nos permitem retomar um dos pressupostos do presente trabalho no qual afirmamos que: **construções coletivas passam por construções individuais. No que se refere ao exercício da enfermagem, o coletivo é característica/condição do exercício profissional. Cabe viver o coletivo, mantendo-se sujeito individual, com dignidade e competência, sem alienar-se, nem anular-se, assumindo o papel solidário de sujeito parceiro, ético, cidadão, agente/protagonista de mudanças.**

Observamos, na história dos enfermeiros-docentes, a verificação deste pressuposto, já que fica evidenciada a relevância dada as relações interpessoais, apontadas como necessidade primeira a ser otimizada como

possibilitadora/facilitadora de nossas ações, enquanto forma de superação das adversidades.

Entendemos que a mudança é construída em um coletivo dialogado e problematizado, que permite aos indivíduos revisarem suas posições e suas práticas.

Com relação ao tema **fazer do enfermeiro-docente**, destacamos, como evidências relevantes, percebidas pelos participantes dos estudos: a contextualização das ações que decorrem de pressupostos e posturas filosófico – sócio – políticas, epistemo-metodológicas; a interdependência/inter-relação entre a atuação do enfermeiro e o exercício pedagógico nesta área; a tomada de consciência em situações de grupo, da ocorrência de momentos de resistência, evidenciando-se em temas de silêncio e situações-limites; o reconhecimento de discrepâncias/descompassos no processo curricular, em seus diferentes níveis e dimensões, com reflexos na ação docente, exigindo, entre outras providências, o estabelecimento de maior articulação seqüencial no Curso; a percepção de que, um Projeto Pedagógico, construído/realimentado no coletivo, sempre em processo reflexivo, é necessário à manutenção da unidade, na diversidade, de convergências para além de divergências, possibilitando integração não só entre os componentes do currículo, mas também entre os agilizadores desse currículo.

Os resultados ora evocados acerca da problematização do fazer docente nos permitem retomar o seguinte pressuposto: **o enfermeiro-docente, ao problematizar a sua prática, discute o seu fazer. Está concomitantemente vislumbrando objetivos e necessidades comuns, perspectivas de mudanças, percebendo-se como parte integrante dessa mudança, que acontece nele próprio e no próprio grupo. Nessas bases, consegue levantar possibilidades de intervenção e propor estratégias para promover as transformações necessárias.**

A nossa prática não inclui só o que fazemos, mas o que estamos vivendo em nosso trabalho em todas as suas relações. Tentamos refletir sobre o porquê destas relações, por acreditarmos que no momento em que perdemos a

constituição histórica do processo, perdemos também nossa capacidade intervencionista.

Ainda sobre o tema o **fazer do enfermeiro-docente**, os resultados mostram o despreparo dos docentes, quanto à questão pedagógica, que se evidencia desde algumas distorções quanto à concepção e operacionalização do currículo, abrangendo suas inter-relações internas e externas, como, por exemplo, a desvinculação teoria-prática; o individualismo/isolacionismo de alguns docentes, que estabelecem seu trabalho e as abordagens de suas disciplinas, como uma ilha no interior da dinâmica curricular, muitas vezes, movidos por interesses pessoais; o papel autoritário exercido pelo Poder Público, através das políticas adotadas a que se submetem as instituições, num processo de enquadramento/engessamento, uniformização; a influência exercida pela estrutura e organização do contexto acadêmico mais amplo nas propostas e atividades docentes; o papel inexpressivo que desempenha a proposta docente no desenvolvimento de competências e habilidades discentes, como a criticidade, a criatividade, a iniciativa, a dinamicidade, entre outras, cujo exercício deve ser proposto no cotidiano curricular; influenciando a construção da identidade profissional; os prejuízos que podem advir da rotulação, dos preconceitos, das posições pré-concebidas que se constituem em forças limitadoras/bloqueadoras, resultando em lugares-comuns, em enquadramentos, opostos à singularidade e à originalidade; a falência do respeito ao ser humano, seja qual for a sua condição; a incoerência entre práticas e discursos; a indefinição quanto a metodologias respaldadas na ciência e na tecnologia, adequadas ao momento presente do desenvolvimento profissional e às características, expectativas e necessidades dos aprendentes.

As considerações apresentadas sobre a problematização do fazer do enfermeiro-docente, que se originam das contribuições individuais e grupais dos sujeitos possibilitam a retomada de um dos pressupostos de nosso estudo que consiste na afirmação de que **o interquestionamento teoria-prática no exercício profissional, configurado na problematização do fazer docente, como uma das faces do saber profissional, vivido e discutido coletivamente no espaço do grupo, possibilita o fortalecimento de**

definições/decisões/ações de sujeitos individuais e coletivos, capacitando-os para a ação, pela ampliação de potencialidades/possibilidades de gerir e autogerir-se, organizar-se, agir, fazendo história; de identificar e assumir conscientemente propósitos comuns, reconhecendo-se como individualidades e constituindo-se, concretamente, como grupo.

Constatamos que muitas das carências permanecem no mesmo estágio de há pelo menos dez anos, o preparo técnico-científico e o compromisso social dos profissionais não revela os ganhos qualitativos esperados, face ao acervo de conhecimentos que as ciências colocam, hoje, à sua disposição e as necessidades de saúde apresentadas pela população.

Distanciam-se saber e fazer, como se não deveriam constituir-se em duas faces integradas de um mesmo processo de reflexão/ação.

Percebemos, cada vez com maior clareza, que tentativas individualizadas, no sentido de promover mudanças, tornam-se inócuas, pois perdem muito em ímpeto mobilizador. É evidente a necessidade/urgência de investimentos no coletivo, mais que isso, na consciência coletiva.

Ao re-olhar meus pressupostos, vejo que os mesmos estão incorporados/apropriados pelo grupo como um todo e se este estudo foi, em sua origem, concebido individualmente, a partir de sua operacionalização, deixou de sê-lo, sendo que, como animadora do grupo e/ou autora do trabalho, assumi a tarefa de ser porta voz desta construção coletiva.

Enfim, na proposta de promover a mudança, a partir do coletivo, pelo envolvimento do coletivo, pelo envolvimento de cada um, confirmamos que:

- o coletivo não se constitui em massa amorfa, simples abstração, mas se anima, ganha expressão e força mobilizadora na vontade e empenho conjunto de indivíduos que se agrupam;
- as transformações ocorrem, quando chegamos, como grupo, a intencionalidades comuns, tomando consciência, pela comunicação, do que precisa ser mudado e descobrindo como promover as mudanças;

- é preciso que haja um projeto comum, em que tenhamos definições próprias, convergentes e assumidas sobre trajetórias a serem percorridas;
- a concretização de um projeto político-pedagógico institucional exige o estabelecimento de relações coerentes entre os componentes do currículo e, principalmente, vai depender das relações interpessoais que aí se estabelecem;
- são entraves ao processo de mudança o imobilismo, o isolamento, a prepotência, uma vez que é na construção de um trabalho coletivo, que reunimos a força intervencionista necessária para a mobilização e intervenção.

Perpassa todo o trabalho a noção de conscientização como encaminhamento necessário ao crescimento pessoal e profissional, à interação dos sujeitos envolvidos, em qualquer estágio de formação ou atuação profissional; à vivência do relacional.

Como encaminhamentos, distingue-se, como sugestão, a implementação de uma política voltada à capacitação continuada dos sujeitos, possibilitando a intervenção adequada e pertinente em situações emergentes em qualquer momento e circunstância, condição que a Universidade pode favorecer/promover, através de ensino/pesquisa/extensão, como também a garantia de infra-estrutura física, organizacional, de materiais, equipamentos e pedagógica.

Nesse cuidado com aspectos infra-estruturais, inclui-se a criação de alternativas de estudos constantes para o docente, nos aspectos de gestão e agilização do processo curricular; bem como de estratégias de mobilização e fortalecimento do grupo.

Com relação ao processo acadêmico-gestionário, é requerida a participação de toda a comunidade acadêmica nesse processo.

Mais especificamente, quanto ao processo pedagógico, fica evidente que estamos ainda distanciados de um ensino, pelo menos adequado às necessidades/exigências profissionais da contemporaneidade, que requer maior

participação discente, uma nova postura docente e, igualmente, uma nova organização curricular, que viabilize a adoção de uma pedagogia problematizadora.

Desta forma, o sujeito enfermeiro, desde seu processo de formação nas agências formadoras, e o sujeito enfermeiro-docente, no exercício pedagógico participam de discussões, definições e ações decorrentes do Projeto Pedagógico de cada instituição, pois que esse projeto pressupõe reflexões continuadas e decisões coletivas numa dinâmica de inter-relacionamento pessoal, trocas, intercâmbios, construindo sujeitos coletivos em direção a propósitos comuns.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLA, Balduino A. Paulo Freire morreu: um equívoco jornalístico. **Pátio – revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.44 –47, ago./out. 1997.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação:** rumo à sociedade aprendente. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BACKES, Vânia Marli Schubert. **As políticas de saúde e o ensino de enfermagem.** 1992. 343 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- BLOIS, Janice de Moraes. O fazer do enfermeiro docente e sua relação com a prática assistencial de Enfermagem; ação e compromisso. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.9. n.2, pt. 1, p.68 – 79, mai./ago., 2000.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Enfrentar e vencer desafios.** Brasília, 2000.
- BRITO, Valdete Herdt. **Ensino-aprendizagem da assistência de Enfermagem:** ação e reflexão sobre a realidade com o corpo discente, 1997.146p. Dissertação (Mestrado em assistência de Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- COLOMÉ, C. L. M. **Fundamentos de uma proposta para a transformação do currículo do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria.** 1996. 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- DELORS, Jaques (Org) et ai.. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**". Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF., 1999.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática de liberdade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e mudança.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra., 1998(a).
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998 (b).
- _____. **Política e educação: ensaios.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRITZEN, Silvino José. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 2v.
- GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.
- UFSM., Grupo de estudos e pesquisas em Enfermagem e saúde – GEPES. **Marco Conceitual,** Santa Maria, [1999]. Mimeografado.
- GIORGI, Maria Denise Mesadri. **O idealizado e o realizado no ensino da Assistência de Enfermagem.** 1997. p.161. Dissertação (Mestrado em assistência de Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- KANTORSKI, Luciane Prado. **O ensino de Enfermagem psiquiátrica e saúde mental e a reforma psiquiátrica no Rio Grande do Sul.** 1998. 214 p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- LOUREIRO, Mariângela. **Despertando para uma prática reflexiva e transformadora entre professoras/alunas de enfermagem.** 2000. 222 p.

Dissertação (Mestrado em assistência de enfermagem) – Centro de ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LUNARDI, Valéria Lerch. **Fios visíveis/invisíveis no processo educativo de (des)construção do sujeito enfermeira**. 1994. 270 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MELLO, Elena Maria Billig. Reflexões sobre currículo e as práticas pedagógicas. In: CAMARGO, Ieda de. (Org.) et al. **Currículo escolar: propósitos e práticas**. (Série Interinstitucional Universidade. Educação Básica). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999. p. 77 – 82.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina. **Uma proposta pedagógica emancipatória para o Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – RS**. 1993. 349 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

REAL, Vera Regina Dias. **Análise reflexiva da integração docente-assistencial na área de enfermagem e sua influência na adequação da teoria à prática profissional**. 1986. 152 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

REIBNITZ, Kenya Schmidt. **Processo de avaliação e reestruturação do Curso de Graduação em Enfermagem da U.F.S.C.:** um estudo de caso. 1989. 178 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SAUPE, Rosita; BRITO, Valdete Herdt; GIORGI, Maria Denise Mesadri. Utilizando as concepções do educador Paulo Freire no pensar e agir da Enfermagem. In: SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998. Cap. 8, p. 243 – 272. (Série Enfermagem – REPENSUL).

SAUPE, Rosita (Org.). Ação e reflexão na formação do Enfermeiro através dos tempos. In: _____. **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998 cap. 1, p. 27 – 73. (Série Enfermagem – REPENSUL)

SAUPE, Rosita. **Ensinando e aprendendo Enfermagem: a transformação possível.** 1992. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999 (a).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999 (b).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, M. C .P; ROCHA, J. S. Y. **O saber da enfermagem e sua dimensão da prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. Rio de Janeiro. **Apresentação de Relatórios Técnico-científicos**. NBR 10719. Rio de Janeiro, 1989.
- ALTHUSSER, Louis, 1918. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- CURY, C. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. In: NAKAMAE, D. **Novos caminhos da Enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1987.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
- DEMO, Pedro. Teoria – Por que? In: SIBRATEN, 1985, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1985. p. 52-65.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GALLO, Silvio; PASSETTI, Edson. **Palestras proferidas no encontro de educação libertária**. Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, dezembro/1998.
- GEORGE, Julia B. **Teorias de Enfermagem**: os fundamentos para a prática profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Epistemologia e interdisciplinariedade**. Santa Maria: UFSM, [1998] Palestra proferida no I Encontro do Departamento de Fundamentos em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

LEOPARDI, Maria Tereza. **Entre a moral e a técnica: ambigüidades do cuidado de enfermagem.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.

_____. **Assistência de Enfermagem fundamentada em teorias.** Santa Maria, s.d. (mimeografado).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELEIS, Afaf I. Nursing theory: na elusive mirage or a mirror of reality. In: MELEIS, A. **Theoretical nursing: development and progress.** Philadelphia, J. B. Lippincott Co., 1985 Cap. 8, p. 169 –194. (Tradução livre, para uso didático, feita por Dr. Eloíta Pereira Neves, UFSC, 1985).

NAKAMAE, Djair Daniel. **Novos caminhos da enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão.** São Paulo: Cortez, 1987.

RAMOS, Flavia Regina Souza. Ética e Trabalho: A Transgressão do Belo. In: CAPONI, Gustavo A.; LEOPARDI, Maria Tereza; CAPONI, Sandra N. C. Saúde como um desafio ético. I Seminário Internacional de Filosofia e Saúde, Florianópolis: Sociedade de Estudos em Filosofia e Saúde, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lurdes M. (org.). **A cidadania que não temos.** São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 73-83.

SIQUEIRA, Hedi Crecencia Heckler de. **Construção de um Processo Educativo, através do Exercício da Reflexão crítica sobre a Prática Assistencial integrativa, com um grupo de Enfermeiros de um Hospital Universitário.** 1998, Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANEXO - A Colega

Estás convidada para participar de uma reunião na próxima QUARTA-FEIRA, dia 09 de junho, às 14 horas, juntamente com as colegas das disciplinas de Assistência de Enfermagem ao Adulto "A" e "B", com a finalidade de conheceres a proposta da Prática Assistencial de Janice de Moraes Blois que tem como título:

O fazer do Enfermeiro-docente e sua relação com a Prática Assistencial de Enfermagem: Ação e Compromisso.

Nosso objetivo é promover um processo crítico-reflexivo, baseado no referencial de Paulo Freire, destinado a problematizar a ação do enfermeiro-docente, numa perspectiva ético-política, como possibilidade de intervenção na prática social da Enfermagem - Por isso sua presença é imprescindível!

Desde já agradeço, no aguardo

ANEXO – B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA
PROGRAMA DE MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – FAPERGS
UFSC/UFPeI/FURG/URCAMP
CURSO DE MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM

Santa Maria, 07 de junho de 1999.

Ilm.^a Sr^a
Prof^a. Enf.^a Laura de Azevedo Guido
M.D. Chefe do Departamento de Enfermagem
Curso de Enfermagem
Centro de Ciências da Saúde – UFSM

Senhora Chefe:

Ao cumprimentá-la cordialmente, vimos por meio desta, solicitar autorização para desenvolver o Projeto de Prática Assistencial do Curso de Mestrado em Assistência de Enfermagem, nesse departamento, sob a orientação da Doutora Professora Enfermeira Luciane Kantorski.

O grupo junto ao qual pretendemos desenvolver o referido projeto, será constituído pelas enfermeiras-docentes das disciplinas de Assistência de Enfermagem ao Adulto “A “ e “B “.

O tema do trabalho a ser desenvolvido é O fazer do Enfermeiro-docente e sua relação com a Prática Assistencial de Enfermagem: Ação e Compromisso. O trabalho será desenvolvido sob a ótica de Paulo Freire.

Teremos presente o compromisso ético em resguardar todos os sujeitos envolvidos no trabalho, assim como a instituição.

Na certeza de contar com Vosso apoio desde já agradecemos por esta oportunidade, ao mesmo tempo em colocamo-nos ao inteiro dispor para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Janice de Moraes Blois

Ciente. De acordo.

Data: _____

Chefe do Departamento _____

ANEXO – C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PÉLOTAS
FACULDADE DE ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA
PROGRAMA DE MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – FAPERGS
UFSC/UFPeI/FURG/URCAMP
CURSO DE MESTRADO EM ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO DO PARTICIPANTE

ENF-
DOCENTE _____

Prezado Enfermeiro-docente:

Vimos mui respeitosamente através do presente, solicitar sua colaboração no sentido de participar do trabalho que será por nós desenvolvido na disciplina de Prática Assistencial do Mestrado em Enfermagem.

O objetivo do trabalho é de que através de encontros sistematizados com o grupo promover um processo crítico-reflexivo destinado a problematizar a ação do enfermeiro-docente, numa perspectiva ético-política, como possibilidade de intervenção na prática social da Enfermagem através do método de Paulo Freire.

Nossa orientadora é a doutora prof^a enf.^a Luciane Kantorski.

Asseguramos o compromisso com o sigilo e a ética neste trabalho, respeitando a privacidade de cada participante.

Pelo presente Consentimento Pós-informação, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa, da forma de trabalho através de discussões em grupo e/ou individuais, com uso de gravador. Fui igualmente informada :

- Da garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados ao trabalho;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do trabalho, sem que me traga qualquer prejuízo;
- Da segurança de que não serei identificada e que se manterá caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade;
- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término do trabalho;
- Do compromisso de acesso as informações em todas as etapas do trabalho bem como dos resultados, ainda que isto possa afetar minha vontade de continuar participando;
- De permitir o uso de gravador e anotações das falas, com a garantia do sigilo e anonimato.

Responsável pelo trabalho: mestranda JANICE DE MORAES BLOIS
Faculdade de Enfermagem/ UFPel
Fone: (055) 222 66 39 e 971 85 83

Nome da participante: _____

Assinatura da participante: _____

Local e data: _____

ANEXO – D

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
 FACULDADE DE ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA
 PROGRAMA DE MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – FAPERGS
 CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO DO PARTICIPANTE

Enfermeiro-docente: _____

Prezado Enfermeiro-docente:

Vimos mui respeitosamente através do presente, solicitar sua autorização a fim de responder ao questionário no sentido de validar os dados colhidos por ocasião do trabalho, por nós desenvolvido, na disciplina de Prática Assistencial do Mestrado em Enfermagem.

Assecuramos o compromisso com o sigilo e a ética neste trabalho, respeitando a privacidade de cada participante.

Pelo presente Consentimento Pós-informação, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa, da forma de trabalho através de respostas escritas. Fui igualmente informada:

- Da garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados ao trabalho;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do trabalho, sem que me traga qualquer prejuízo;
- Da segurança de que não serei identificada e que se manterá caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade;
- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término do trabalho;
- Do compromisso de acesso as informações em todas as etapas do trabalho bem como dos resultados, ainda que isto possa afetar minha vontade de continuar participando;

Responsável pelo trabalho: mestranda JANICE DE MORAES BLOIS

Faculdade de Enfermagem/UFPel.

Fone 055 222 66 39 e 99 71 85 83

Nome da participante: _____

Assinatura da Participante: _____

Local e data: _____

ANEXO – E

CONHECIMENTO PESSOAL O gráfico da minha vida/I

Objetivos: a) Dar a todos os participantes uma oportunidade de fazer um feedback de sua vida.

b) Todos poderão expressar suas vivências e sentimentos ao grupo.

Tamanho do grupo: oito a dez membros. O exercício poderá ser feito com vários subgrupos, simultaneamente.

Tempo exigido: trinta e cinco minutos, aproximadamente.

Material utilizado: folhas de papel em branco, lápis ou caneta.

Ambiente físico: uma sala com carteiras, suficientemente ampla para acomodar todos os participantes.

Processo: I. O animador inicia explicando os objetivos do exercício. A seguir distribuirá uma folha em branco para cada participante. Todos procurarão traçar uma linha que, através de ângulos e curvas, represente fatos da própria vida. Os fatos podem limitar-se a um determinado período da vida: por exemplo, os últimos três meses ou o último ano.

II. O gráfico pode expressar vivências e sentimentos do tipo religioso, familiar, grupal ou social.

III. A seguir, um a um irá expor ao grupo seu próprio gráfico, explicando os pontos mais importantes.

IV. Terminado o exercício, seguem-se comentários e depoimentos dos participantes.

ANEXO – F

O GRÁFICO DE MINHA VIDA //II

Objetivos: a) Representar graficamente os fatos mais importantes da própria vida.

b) Representar graficamente o lugar onde cada participante se encontra no momento atual, em relação à família, ao grupo, à sociedade, etc.

Tamanho do grupo: oito a dez pessoas, aproximadamente. O exercício poderá ser feito com vários grupos, simultaneamente.

Tempo requerido: trinta e cinco minutos, mais ou menos.

Material exigido: folha em branco, lápis ou caneta, para cada membro participante.

Ambiente físico: uma sala suficientemente ampla, com carteiras para acomodar todos os membros participantes.

Processo: I. O animador explica os objetivos do exercício. A seguir distribuirá uma folha em branco para cada participante. Todos deverão traçar numa linha graduada de 0 a 100, o lugar em que cada um se encontra no momento, em relação à família, ao grupo, à sociedade, etc.

II. Ainda é facultado aos participantes para que assinalem atitudes prospectivas, isto é, como irá ser a vida de cada um, daqui a dez anos, por exemplo.

III. A seguir, cada participante irá expor ao grupo o seu gráfico, explicando as razões das posições marcadas.

IV. No final, haverá comentários e depoimentos, bem como troca de idéias sobre a experiência vivida.

OUTRA FORMAS

1. Descrever cinco acontecimentos mais marcantes da própria vida, e apresentá-los ao grupo, em ordem de sua importância.
2. Descrever com dez palavras os traços da própria personalidade que mais marcam a sua vida.
3. Que epitáfio você gostaria para o seu túmulo?

ANEXO – G

NECESSIDADES INDIVIDUAIS NO EMPREGO

- Objetivos:** a) Conscientizar os indivíduos acerca de suas necessidades pessoais de trabalho e como estas variam em intensidade.
b) Permitir que os participantes do grupo descubram o relacionamento existente entre suas necessidades e suas oportunidades de encontrá-las.
c) Valorizar a teoria que relaciona as necessidades individuais com as da empresa.

Tamanho do grupo: vinte e cinco a trinta pessoas, aproximadamente.

Tempo exigido: uma hora aproximadamente.

Material: uma folha de papel em branco e lápis, para cada participante. Um quadro-negro ou folhas de cartolina.

Ambiente físico: uma sala, com cadeiras, suficientemente ampla para acomodar as pessoas participantes.

Processo: I. O animador solicita a todos os participantes para que façam uma relação, respondendo, com frases curtas, à seguinte pergunta: “O que você espera com o seu trabalho”?

II. Após uns sete a oito minutos, organiza-se, ou no quadro-negro ou numa cartolina, uma lista que contém as respostas individuais dos participantes, onde possivelmente teremos respostas como: bom salário, promoção pessoal, sucessão pessoal, boas condições de trabalho, segurança, liberdade, “o sentido de pertencer”, estar com os outros, etc.

III. Uma vez terminada esta lista, pede-se que a mesma seja copiada por todos os presentes, colocando-se em primeiro lugar aquela frase que no entender de cada um é mais importante, no emprego atual, e assim por diante, até a última da relação, para aquela que no seu entender é a menos importante, no momento.

IV. A seguir, formam-se subgrupos para que os participantes possam trocar idéias acerca dessas necessidades básicas no seu emprego atual.

V. Depois deste debate, o animador pede que a lista seja guardada, e cada qual, numa nova folha, fará outra relação, colocando em primeiro lugar aquela necessidade que ele sente ter a maior oportunidade de satisfazer no emprego atual, e assim por diante até a última, que ele sente ter menos oportunidade de satisfazer.

VI. Terminada esta relação, a pedido do animador, todos podem comparar esta lista com a primeira, e formar subgrupos de dois, para a troca de idéias, acerca do paralelo estabelecido.

VII. Segue-se em plenário um debate acerca do exercício feito, podendo cada participante focalizar os pontos altos da experiência.

VIII. Por último, o animador, juntamente com o grupo, poderá aplicar as necessidades individuais de trabalho à hierarquia das necessidades básicas, imaginadas por Abraão Maslow, e teremos o seguinte resultado:



ANEXO – H

QUESTIONÁRIO

1. Para refletir sobre o fazer do enfermeiro-docente no Curso, indique quais as possibilidades e limites de integração entre:
 - os conteúdos –
 - os docentes –
 - as disciplinas –
 - os semestres –

2. Identifique pontos críticos da prática docente em enfermagem, sugerindo alternativas **individuais e coletivas**, a fim de possibilitar a reflexão e reconstrução do processo educativo, permitindo um redimensionamento na formação profissional dos enfermeiros.

3. Ao problematizar o fazer do enfermeiro-docente o grupo enfatizou as necessidades de "... fortalecer-se enquanto grupo, despertar o espírito crítico e descobrir potencialidades no aluno". Considerando-se a proposta pedagógica do Curso e o fazer do enfermeiro-docente neste Curso, **explícite caminhos** que viabilizem o atendimento a estas necessidades.

4. Como as relações interpessoais podem interferir, ou não, na prática docente?