

**Revista
de**

FEED
Educação
PUC-Campinas

n. 09 Dezembro 2000

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Coordenação Editorial

Olinda Maria Noronha

Comissão Editorial

Dulce Maria Pompêo de Camargo

João Baptista de Almeida Júnior

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

Olinda Maria Noronha

Conselho Consultivo

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PGE - PUC-Campinas)

Organização

Olinda Maria Noronha

João Batista de Almeida Júnior

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Luis Antonio Vergara Rojas

Revista de Educação PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação
Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro
Campinas - SP - CEP: 13020-904
Fone/Fax: (0XX19) 3735-5806
E-mail: sbi-spdi@acad.puccamp.br

Endereços da Faculdade de Educação:

Pós-Graduação	Graduação
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (0XX19) 3776-6730 Fax: 3271-1526 E-Mail: medu@acad.puccamp.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (0XX19) 3735-5827 Fax: 3735-5820 E-Mail: faeduc@acad.puccamp.br

Editorial 5

ARTIGOS / ARTICLES

A Formação do Profissional de Saúde: Subsídios para uma Discussão 7
Formation of the Health Professional: Material for a Discussion
Sylvia Helena S. S. Batista

O Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da FAMEMA: Implementando a Metodologia Problematizadora de Ensino 29
Integrated Curriculum of the FAMEMA Nursing Course: Implementation of the Methodology of dealing with problems in education
Mara Quaglio Chirelli e Maria Cristina Guimarães da Costa

Um Novo Currículo Médico na FAMEMA: Dois anos de Experiência na Mudança em Direção a um Aprendizado Integrado Baseado em Problema, Centrado no Estudante e Orientado à Comunidade 40
A New Medical Curriculum at FAMEMA. A Two Year Experience in the Process of Change Towards an Integrated, Student Centered, Problem Based Learning (PBL), and Community oriented program.
R.S. Komatsu, J. Venturelli, V. V. Lima, MB. Zanolli, R.F. Silva, SC. Padilha

Conhecimentos e Habilidades Docentes Requeridos para uma Nova Concepção Curricular 47
Teaching Knowledge and Skills Required for a New Curricular Concept
Nildo Alves Batista

Problematizando o Papel da Avaliação da Aprendizagem nas Metodologias Inovadoras na Área da Saúde 52
Dealing With the Problem of the Role of Learning in Innovative Methodologies in the Health Area
Mara Regina Lemes De Sordi

Indicadores de Qualidade de Aprendizagem: Considerações a Partir de Metáforas do Campo da Saúde 63
Learning Quality Items: Considerations From Health Field Methaphores
João Baptista de Almeida Júnior

Saber, Agir e Educar: O Ensino-Aprendizagem em Serviços de Saúde 73
To Know, Act and Teach: Learning-Teaching in Health Services
Maria Alice Amorim Garcia

O Discurso do Professor do Ciclo Básico Sobre sua Prática Pedagógica Cotidiana 84
Basic Cycle Teacher's Discourse About Daily Pedagogical Practice
Mara Villas Boas de Carvalho

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

Professor(a) ou Educador(a)? Facilitador(a) ou Mediador(a)? 107
Teacher or Educator? Facilitator or Mediator?
Maria Lúcia Silvia Fructuoso

Metodologia de Ensino na Área da Saúde: Estabelecendo Parcerias com a Área da
Educação 112
*Teaching Methodology in the Health Area: Establishing Collaboration with the Educational
Area*
Josias Ferreira da Silva

CARTA DE SÃO PAULO 116

NORMAS PARA OS COLABORADORES / Norms for Collaborators 119

EDITORIAL

Desde 1998 vem sendo desenvolvido na PUC-Campinas o projeto coletivo de pesquisa **A QUESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NUMA SOCIEDADE EM PROCESSO DE MUDANÇA ACELERADA: REVISÃO CRÍTICA, PROPOSTAS PARA SEU DESENVOLVIMENTO**.

Coordenado pelos professores do Programa de Mestrado em Educação da referida Instituição, o Projeto tem como objetivo o oferecimento à Administração Superior da Universidade e às diferentes Unidades Acadêmicas - através de seus coordenadores de cursos, diretores e docentes - um amplo leque de opções visando o ensino superior em nível de excelência. Tendo como núcleo de investigação a questão da qualidade do ensino com ênfase nos problemas que envolvem as relações docência-estudantes-aprendizagem, o Projeto tem seu encerramento previsto para o final de 2003 e toma como objeto de referência as áreas de conhecimento oferecidas pela PUC-Campinas: Saúde (1998-1999), Ciências Exatas e Engenharias (2000), Ciências Humanas (2001), Ciências Sociais Aplicadas (2002), Letras e Artes (2003). Questões que dizem respeito à Universidade no momento atual, com ênfase na complexa rede de relações que caracteriza o presente momento sócio-cultural, quer em termos de Brasil, quer em termos internacionais estão sempre presentes, de forma a se atingir uma melhor compreensão sobre a gênese do neo-liberalismo e da globalização e de seus impactos no campo educacional.

A presente coletânea de textos representa uma amostra significativa das discussões realizadas nos eventos da **Pesquisa. Encontros** planejados, executados e avaliados coletivamente por docentes-pesquisadores e estudantes-bolsistas (programas: Mestrado/CAPES, PIBIC/CNPq e PET/CAPES) das Faculdades de Ciências Médicas, Educação, Enfermagem e Odontologia da PUC-Campinas ao longo de 1999.

Os **Encontros** foram organizados sob as formas de **Jornadas e Oficinas**, dos quais participaram - como conferencistas, debatedores e painelistas - professores-pesquisadores da USP, PUC-SP, UNIFESP - Escola Paulista de Medicina, Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA, e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

A **I Jornada de estudos sobre Metodologia na Área da Saúde** teve como tema: Formação do Profissional de Saúde em nível de excelência - em busca de propostas. Foi realizada em duas etapas: 18 e 19 de maio e 8 e 9 de junho, consistindo de palestras no primeiro dia, seguidas de oficinas com grupos de discussão (GT's) no segundo dia, mediados por professores da Pós-Graduação em Educação, terminando com uma sessão plenária.

Encontros e Oficinas de Estudos deram seqüência ao trabalho no segundo semestre, tendo como temas centrais: a dimensão ética da formação do profissional de saúde; as relações professor-aluno no processo ensino-aprendizagem; avaliação da aprendizagem. Um Seminário direcionado a preencher lacunas e facilitar a elaboração de uma síntese foi realizado em novembro, abordando os

seguintes tópicos: momento atual: o profissional necessário; currículo: segmentos do processo de aprendizagem que estão fora da sala de aula; uma crítica ao modelo “centralizado no ensinar e não no aprender”; procedimentos didático-pedagógicos: uma crítica ao uso da tecnologia restrita à modernização; cultura da mídia e processo didático-pedagógico.

Além de diagnosticar problemas, pretendeu-se identificar situações que refletissem o cotidiano do trabalho pedagógico na Universidade, colocando na pauta de discussão as questões fundamentais para os professores preocupados com a formação do profissional de saúde hoje. O grande envolvimento dos participantes extrapolou o plano inicial, incluindo-se uma *quase pesquisa ação*.

O número de participantes constitui um indicativo sobre a amplitude do trabalho desenvolvido: três diretores de Unidades, sete coordenadores de cursos, 387 docentes e número equivalente de estudantes de sete cursos da Área da Saúde: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional.

Newton Cesar Balzan¹

⁽¹⁾ Docente dos Programas de Mestrado em Educação e de Mestrado em Clínica Médica e Cirurgia da PUC-Campinas.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SAÚDE: SUBSÍDIOS PARA UMA DISCUSSÃO

FORMATION OF THE HEALTH PROFESSIONAL: MATERIAL FOR A DISCUSSION

Sylvia Helena S. S. BATISTA¹

RESUMO

O artigo objetiva responder a uma indagação básica qual seja, como têm se dado os processos de formação do professor de Medicina buscando as respostas a partir do desenvolvimento da prática docente.

Palavras-chave: *formação docente, prática e educação médica*

ABSTRACT

The objective of the article is to answer the basic question about how the formation processes of the Professor of Medicine have proceeded, looking for answers beginning with the development of the practice of teaching.

Keywords: *teacher formation, practical medical education*

I - Introdução

A Pesquisa realizada: espaços de diálogos

O eixo nuclear desta pesquisa centrou-se na seguinte interrogação: como têm se dado os processos de formação do professor de medicina? Entendo que várias são as possibilidades de responder a este questionamento, contudo opto por buscar respostas

¹ Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP.



Artigos

no desvendamento do trabalho docente que tem sido concretizado em práticas já existentes de formação e no desvelar dos pressupostos que têm norteado as discussões e os fazeres no campo da formação do professor de medicina; assim, uma questão emergiu como via fecunda de apreensão: *como têm sido concretizadas as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial, oferecidas obrigatoriamente nos cursos stricto sensu, entendendo-as como uma prática de formação docente?*

Esta opção justifica-se pelo fato de estas disciplinas representarem o momento intencionalmente colocado no pós-graduação *stricto sensu* em medicina para formar o professor: vindo de uma trajetória acadêmica que não tematiza nem mesmo a dimensão educativa do exercício profissional do médico, e que enfatizou a chamada competência técnica, o pós-graduando tem, em muitos casos, a primeira oportunidade de discutir aspectos da docência universitária e do ensino médico (NORATO e SILVA, 1996).

Estas disciplinas estão previstas como obrigatórias nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina, através do Parecer 576/70 do Conselho Federal de Educação, em seu artigo 5º, e da Resolução 11/77, em seu artigo 8º. Apesar da legislação específica, há uma significativa flexibilidade no que se refere a carga horária, conteúdos e objetivos das disciplinas, uma vez que não há qualquer referência a estes aspectos nem no Parecer, nem na Resolução. Tal flexibilidade tem implicado em diferentes organizações das disciplinas, em função do que é concebido como importante para e na formação didático-pedagógica do professor de medicina.

A delimitação do objeto de pesquisa requer a definição do trajeto teórico-metodológico pretendido, entendendo que a apropriação do dado implica em sucessivas escolhas, em movimentos de fazer e refazer, a partir das ferramentas de apreensão, leitura, análise e interpretação que se privilegia. Assim, tracei um caminho que prioriza a discussão da formação

de professores universitários e o rastreamento desta discussão no espaço do ensino médico, imbricando-se com uma investigação que colocou em relevo a escuta de professores de medicina (via entrevistas semi-estruturadas), a observação e discussão de práticas docentes no contexto das referidas disciplinas.

Os oito professores entrevistados atuam nessas disciplinas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em medicina, oferecidos por cinco instituições universitárias. A observação se desenvolveu num dos cursos coordenados por uma das professoras entrevistadas. O período de observação envolveu um período letivo, compreendido entre agosto a dezembro de 1995. Analisei, ainda, os planos de ensino dos professores entrevistados, arquitetando uma análise de conteúdo dos dados coletados.

Formação de Professores Universitários: as perspectivas privilegiadas

As práticas dos professores universitários mantêm articulação com as formas de organização do mundo acadêmico, compreendendo que estas formas de organização ganham visibilidade singular no campo do planejamento curricular, da avaliação, das interações mantidas por professores e alunos, dos ideários filosóficos que presidem os projetos político-acadêmicos, das propostas de formação de professores que estão postas tanto no nível gerenciador do ensino superior, como pelas demandas colocadas pelas associações docentes e sindicatos.

Por em discussão a formação de professores exige a assunção de que esta temática não se situa num plano consensual, relativizando as convergências encontradas em diferentes pesquisas e problematizando as recorrências identificadas na literatura.

Aliado aos condicionantes históricos, há o próprio limite do processo de formação docente: como em qualquer área humana da ação humana, formar-se não significa atingir um estado de

absoluto domínio de um dado campo do conhecimento; aliás, todo e qualquer processo de formação deixa uma zona de lacuna, de não preenchimento, de vir a ser, que constitui o motor do desenvolvimento das práticas humana (PERRENOUD, 1993).

As diversas alternativas de profissão docente na universidade vão sendo engendradas, na medida em que interagem no espaço universitário diferentes docentes, cujos trajetos profissionais apontam ora para o modelo do pesquisador com total dedicação à universidade e uma sólida formação científica, ora para o modelo do professor mero reprodutor do conhecimento já sistematizado, ou ainda para o modelo do professor que se dedica à atividade acadêmica, mas carece de uma formação consistente para produção e socialização do conhecimento.

Tem-se claro que os modelos acima não são construções individuais, mas respondem ao cenário das políticas públicas e às determinações e desdobramentos dos projetos político-acadêmicos adotados pelas instituições universitárias. Assim, não é por acaso a consolidação do modelo do professor pesquisador nas universidades da região sudeste do país, e nem é coincidência o professor 'aulista' ser freqüente nos espaços das instituições particulares de ensino superior (SCHWARTZMAN e BALBACHEVSKY, 1994).

No âmbito, ainda, da *profissionalização docente na universidade*, mais especificamente, em cursos cuja formação original não está voltada para a docência, PIPER (1992) afirma que são marcantes os traços de uma identidade indefinida do professor universitário, uma vez que a ênfase sempre é dada na competência da área específica de seu domínio e o trabalho docente acaba ficando secundarizado no que tange à formação, ao investimento na profissão e ao reconhecimento de um estatuto científico próprio do ensino; geralmente primeiro se é médico, engenheiro, advogado e, depois, professor.

É preciso, portanto, assumir que o debate sobre profissionalização docente inscreve-se no movimento das relações de trabalho e produção características da sociedade: a realidade social a ser explicada, legitimada ou negada pelo conhecimento produzido; os saberes específicos de um campo profissional; o prestígio social que tem um fazer humano reconhecido como profissão; a luta por espaços de autonomia e legitimação das diversas ocupações e as dinâmicas estabelecidas entre os grupos profissionais e o Estado, conferem contornos datados historicamente à explicitação do projeto de se lidar com o professor enquanto profissional (SACRISTÁN, 1991).

Na medida em que a emergência dos professores como grupo responsável por uma tarefa específica - a apropriação, produção e socialização de conhecimentos científicos implicados na formação cultural de homens e mulheres - está no bojo do processo de escolarização da sociedade, mapear os saberes constitutivos da docência implica reconhecer que, para além dos conteúdos priorizados como imprescindíveis ao professor, há determinações sociais, políticas e econômicas na apropriação e nos mecanismos de socialização do saber.

A interação com outros sujeitos sociais e com outros saberes socialmente produzidos, coloca o professor frente à diversidade, à pluralidade e à multiplicidade. Desfazer o mito do conhecimento como algo uno e verdadeiro e desvelar a provisoriabilidade como constituinte da dinâmica de conhecer emergem como caminhos importantes para a compreensão do lugar da prática na elaboração dos saberes docentes (GATTI, 1995).

Ao se ter presente que o conhecimento é uma atividade histórica, os saberes profissionais não podem ser reduzidos a uma dinâmica de mera reprodução dos conteúdos filosóficos, sociológicos, psicológicos, por parte dos professores: estes terão que possuir instrumentos de reelaboração das teorias e métodos aprendidos, apropriando-se da sua atividade

docente através da teorização de sua prática, ou seja, via elaboração de conhecimento.

Não basta afirmar, contudo, o lugar privilegiado que ocupa o fazer do professor como espaço de elaboração do saber docente, necessário se faz ter presente as relações sociais, políticas e econômicas que conformam e informam essa prática docente, delineando as possibilidades de transformação e os limites postos pelo processo de organização da sociedade, das instituições educativas e do próprio trabalho pedagógico (PALHANO, 1996).

O professor defronta-se, assim, com saberes que informam a sua prática, mas cujo domínio imbrica-se com as redes de produção dos discursos pedagógicos (os lugares das ciências da educação), dos discursos científicos (os conteúdos escolares e as relações com as áreas da ciência), das decisões curriculares (os projetos de escolarização/formação previstos nos contextos sociais) e das representações que orientam a atuação docente. Não se fala de um espaço bem delimitado e definido de saberes previamente escolhidos, apresenta-se os saberes docentes inscritos nas tensões que presidem os embates teoria e prática.

Problematizar essa relação com os saberes de professores universitários revela-se um convite fecundo na tarefa de 'escavar' os condicionantes da docência no ensino superior. PIMENTEL (1993) indica em sua pesquisa com 14 professores apontados como bons pelos alunos da UNICAMP, que as relações estabelecidas pelos docentes com o conhecimento são múltiplas e heterogêneas, sinalizando maneiras diferentes de lidar com as chamadas descobertas científicas, com os parâmetros conceituais vigentes, com as questões da neutralidade da ciência e do cientista, com as representações do que seja formar um bom profissional.

Dentre os professores, PIMENTEL identificou pontos de aproximação e de afastamento em torno do lidar com o conhecer. Pontos que organizou em três grandes agrupamentos: os docentes que atuavam na

certeza do paradigma dominante (a verdade científica figurava como a meta maior dos trabalhos de pesquisa), os professores que ensinavam a partir da coexistência de paradigmas (oscilavam entre o conforto das verdades científicas acabadas e a tensão do conhecimento como um permanente vir a ser) e os docentes que investiam na certeza do paradigma emergente (a assunção da provisoriedade das descobertas da ciência). Agrupamentos que revelam estilos múltiplos e heterogêneos de ser professor, agrupamentos que revelam o saber como uma construção social.

É exatamente na dimensão das concepções de ensino que se situa o estudo realizado por BAIN e SAMUELOWICZ (1992) com 14 professores universitários de duas universidades, a The Open University (UK) e a University of Queensland (Austrália). Os dados revelam que a localização do ensino como suporte da aprendizagem, como caminho para favorecer o conhecimento do mundo por parte do aluno, como facilitador do entendimento, como transmissão do conhecimento e de atitudes para aquisição do conhecimento ou como informação imparcial, traduzem formas diversas de situar a relação do docente com o saber. Esta diversidade refere-se não apenas às expectativas dos professores, mas também às posturas assumidas frente aos alunos de graduação ou de pós-graduação.

O processo de formação de professores não pode ser desenvolvido como uma simples escolha da ênfase a ser dada - no pensamento ou na ação, na razão ou na emoção, na relação eu e os outros ou nas relações produtivas da sociedade e seus espaços de reprodução - sem considerar as determinações contextuais e percebendo que as opções serão delineadas a partir do entendimento dessas paridades.

No plano dos dilemas ou contradições, PERRENOUD alerta para o engano de se lidar com a formação no singular:

"Falamos de professor e de criança no singular, situamo-los num mundo imaginário

onde conjugamos no indicativo o que só poderia ser dito no condicional: se todos os adultos gostassem de crianças, se cada um respeitasse o outro, se todos se preocupassem com a justiça e com a igualdade, se a avaliação não contribuísse para a seleção, se a educação não levasse ao conformismo, aí, então, talvez pudéssemos afirmar que o professor liberta, desenvolve seres singulares, respeita, aumenta as suas potencialidades, torna-os homens (...) Mas esta retórica não permite descrever a prática pedagógica numa aula e, conseqüentemente, pensar a formação” (1993: 105-6).

A velocidade da transformação do conhecimento, as novas demandas para a formação de profissionais, o entendimento de que formar não se esgota num curso e/ou ao final de um período de estudos, os limites de qualquer proposta de formação inicial e a necessidade de tomar a prática como objeto de análise, investigação e intervenção, definem um panorama propício para práticas de formação continuada.

Percebemos importante situar a concepção que assumo de educação continuada de professores: processo formativo permanente de sujeitos históricos, permeado pela intencionalidade e por íntima relação com a prática que o docente concretiza em seu trabalho pedagógico, constituindo-se num instrumento de transformação deste trabalho através da reelaboração dos saberes docentes.

Distanciamo-nos, assim, da perspectiva de treinamento como mero adestramento para tarefas a serem reproduzidas ou de reciclagem como simples atualização pedagógica, episódica, acrítica e descontextualizada (MARIN, 1995).

Neste escopo, a educação continuada de professores deveria atender para os traços de competência, envolvimento e compromisso que marcariam a postura docente sintonizada com a atitude interdisciplinar (concebida como a disponibilidade de estabelecer canais de comunicação com as áreas do conhecimento,

sem perda das especificidades de cada área), entendendo que não basta somente inserir interdisciplinaridade como conteúdo a ser discutido com os professores, mas é preciso que as lógicas das práticas de educação continuada sejam marcadas pela busca do conhecimento, pela interrogação da realidade, pelo uso crítico das tecnologias educacionais. O discurso sobre a interdisciplinaridade tem que estar acompanhado de práticas interdisciplinares. Eis um desafio.

Desafio que se complexifica quando fazemos as interseções com os olhares de Vygotsky e suas contribuições para o processo de formação docente. Importante apontar que não acredito como possível ou viável a aplicação imediata e linear de princípios psicológicos diretamente à prática pedagógica. Sendo a educação um campo de práticas sociais multideterminadas, não se resumindo num campo de aplicação das ciências tidas como fundamentos (Psicologia, Sociologia, Filosofia), a organização do trabalho pedagógico não pode ser um manual de regras, como se a teoria não fosse gerada a partir da prática.

Os traços da situação partilhada, dialógica, que atribui e cria significados, imbricada profundamente no social e no cultural, forjadora de zonas de desenvolvimento proximal, parecem constituir o processo ensino-aprendizado: historicamente situados, tais traços são substituídos, subtraídos, acrescentados, negados, superados, enfim, trata-se de práticas humanas e sociais. GALLIMORE e THARP (1996: 196) afirmam:

“Os meios ordinários para formação e treinamento de professores podem fornecer estruturação cognitiva, mas, tomados isoladamente, não darão assistência aos professores para que desenvolvam novos repertórios de comportamentos sociais complexos, necessários para que se satisfaça o critério do ensino como desempenho assistido na zona de desenvolvimento proximal. Sem assistência

ao seu próprio desempenho, os professores nunca terão chance de aprenderem a dar assistência aos seus alunos. Sem assistência, não há chance de que os professores abandonem o ponto de vista de que os estudantes aprendem por seus próprios meios”.

O Professor de Medicina: incursões reveladoras

A organização do processo de formação do médico foi sendo produzida em meio à constituição da medicina como prática e como ciência, refletindo as opções feitas em relação ao profissional que se desejava formar. Esta percepção de historicidade fica visível na afirmação de BYRNE e ROSENAL (1994: 55):

“Las escuelas de medicina son construcciones sociales y la educación médica es una práctica social cuyo principal objetivo es producir profesionales médicos y sanitarios capaces de contribuir al mejoramiento de la condición humana”.

A criação do primeiro curso Médico-Cirúrgico na Bahia, em 1808, é uma das conseqüências da vinda do Príncipe Regente para o Brasil, transformando-o em sede da Corte Real Portuguesa. Iniciava-se a formação dos primeiros médicos ‘nacionais’ (uma identidade médica brasileira estava sendo esboçada, a partir de um modelo europeu).

No mesmo ano, foi também criada a ‘Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro’. Ambas as escolas são transformadas em Academias Médico-Cirúrgicas em 1813 e em Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1832. Na condição de Faculdades, são criados, também, os cursos de Farmácia e de Partos.

A transformação, em 1832, das Academias Médico-Cirúrgicas da Bahia e do Rio de Janeiro em Faculdades de Medicina marca um momento importante do ensino médico no Brasil: alteração

significativa da programação escolar, conforme aponta SANTOS FILHO (1991), apesar de persistirem os problemas relativos às instalações inadequadas, docentes despreparados e instrumental carente.

O enfoque do ensino nessas faculdades permaneceu até o final do século XIX centrado na observação clínica (o modelo de ensino implantado nestas escolas foi orientado pelos princípios adotados nas Escolas Médicas de Paris), havendo, contudo, um sinal diferente: “os trabalhos dos tropicalistas da Bahia, que acenam com um novo rumo, o da patologia aqui reinante” (SANTOS FILHO, 1991: 16).

São esparsas as referências ao processo de formação docente neste período. Contudo, pode-se ver, nas instruções dadas na escola médica baiana a um professor, um pouco da dinâmica do trabalho pedagógico à época:

“O professor terá um livro, em que fará o assento da matrícula de seus praticantes, declarando o nome, a filiação e naturalidade, dia e mês da matrícula. (...) As lições teóricas se darão numa sala do Hospital Militar, onde haverá uma cadeira para o lente, uma mesa e bancos para os alunos. As práticas sobre cada objeto cirúrgico se farão em uma das enfermarias, que lhes será franqueada duas vezes por semana, sem, contudo, fazer reflexões à cabeceira dos doentes, mas sim em sua respectiva sala, pois o curativo cirúrgico pertence ao cirurgião-mor do Hospital, que só para isso tem atividade. Pelo que é essencialmente necessário que haja boa inteligência entre ambos os professores, para que a discórdia não perturbe o objeto do ensino público (...) Aos sábados haverá repetição geral do que se tem ensinado durante a semana, e o professor será obrigado a responder todas as questões que forem propostas pelos seus praticantes e feitas de modo respeitoso e sem animosidade, e com o fim somente de se instruir, pois que de outra sorte pela primeira e segunda

admoestados, e pela terceira excluído da aula(...) O curso cirúrgico deve durar quatro anos". (SANTOS FILHO, 1991: 41-2).

Ainda de acordo com SANTOS FILHO, a primeira reforma do ensino médico brasileiro ocorreu em 1854, a qual definiu uma 'congregação de lentes' (catedráticos) para dirigir, juntamente com o diretor, as Faculdades; ratificou o curso médico em seis anos; preconizou a criação de laboratórios, gabinetes, horto botânico e a construção de uma maternidade. O autor acentua, entretanto, que essa e outras reformas que ocorreram no ensino médico do Brasil no século passado não alteraram a mentalidade conservadora e ligada à igreja, negando "*então modernas concepções materialistas, darwinistas ou positivistas*" (1991: 97).

Um primeiro aspecto das mudanças que ocorreram, ao longo deste século, refere-se ao número de escolas médicas existentes no Brasil: de 3 em 1899, 12 em 1930, 29 em 1960, 72 em 1979, 80 em 1990 e 84 em 1997, além de seis escolas privadas pleiteando autorização para funcionar. Esta expansão nos últimos vinte anos se explica a partir da Reforma Universitária de 1968, com o incremento da expansão do ensino superior no país (BATISTA, 1995).

A Reforma Universitária deve ser lembrada, também, quando identificamos a inversão quanto ao fato do ensino público ter se mantido como marca das escolas médicas em nosso país até o período de 1965. Observa-se, então, uma explosão de ofertas de cursos de medicina: "das 29 escolas existentes em 1960, apenas 4 eram particulares sendo que, em 1979, de 72 instituições, 40 (53,3%) eram particulares" (BATISTA, 1997: 22).

No âmbito brasileiro, o modelo vigente no início do século XX sofre uma mudança significativa com a adoção das idéias contidas no Relatório Flexner. Este relatório, publicado em 1910, analisava o ensino médico na América do Norte (Canadá e Estados Unidos). Coordenado por Abraham Flexner, defendia a inserção das escolas médicas em estruturas universitárias; a constituição de corpo docente permanente e

dedicado às atividades de ensino e pesquisa; o hospital universitário como centro da formação médica; a formação dos estudantes e o estudo das doenças, e não assistência aos enfermos, como o objetivo da formação; criação do ciclo básico diferenciado do ciclo profissional ou clínico (BATISTA, 1997).

As recomendações deste relatório foram incorporadas ao ensino médico brasileiro na década de 60, quando já eram objeto de crítica no contexto do ensino médico norte-americano.

O fato de o modelo flexneriano ter marcado, mundialmente, a constituição da educação médica neste século, torna-se um elo interessante quando se localiza a insatisfação com o que está sendo feito no ensino da medicina: há o reconhecimento internacional da necessidade de recolocar os referenciais de saúde, constatando-se que a instrumentalização oferecida aos futuros médicos não está dando conta nem da preparação técnico-científica necessária para um desempenho profissional consistente e competente, nem da preparação sócio-ético-humanística indispensável quando se compreende saúde "como resultado das condições de habitação, alimentação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso à posse de terra e acesso a serviços de saúde" (Relatório Final da VIII Conferência Nacional de Saúde, apud BRITO e SIQUEIRA, 1993:2).

Ganham visibilidade os movimentos de rupturas com a hegemonia de um modelo curricular que tem formado um médico distanciado da realidade social, apartado dos problemas que afligem a população, com formação ética humanística deficiente, centrado na retenção de informações, pautando sua prática numa concepção funcionalista do processo saúde-doença e incapaz de manter-se atualizado (CINAEM - Modelo pedagógico, 1997).

Delinea-se que não há como analisar esta formação sem clareza das especificidades que envolvem a docência na área médica:

“Ao professor de medicina é exigido um duplo esforço: de um lado pelos pacientes, que dele esperam apurados conhecimentos técnico-científicos e, de outro lado, requerido como professor, de quem se exige ampla bagagem de conceitos e conhecimentos, além de atitude criativa para tornar conseqüente a relação docente/aluno”(SILVA, 1982: 7).

Este duplo papel, médico e professor, confere ao trabalho docente em medicina traços de complexidade, diversidade e multiterminação, tendo a responsabilidade de contribuir decisivamente na formação do futuro profissional de medicina, sendo que tal formação implica

“...conhecimentos, habilidades e atitudes, concretizada nos espaços de ensino, pesquisa e extensão que envolvem os condicionantes relativos à missão institucional e ao processo de planejamento curricular, ao planejamento de ensino, à interação professor-aluno, à produção de conhecimento sobre a própria função docente e à atividade profissional” (BATISTA, 1997: 6).

A contribuição do professor de medicina é considerada fundamental para a reorientação da educação médica, ampliando as perspectivas de transformações dos cursos médicos, principalmente no que se refere ao cotidiano pedagógico de experiências curriculares e metodológicas que privilegiem a construção do conhecimento, a interdisciplinaridade e a postura mediadora do professor na interação com o aluno (SOBRAL, 1987; PASSARELLI, 1996; BATISTA, 1997).

BRITO E SIQUEIRA afirmam, entretanto, que muitos professores de medicina

“não possuem qualquer preparo didático-pedagógico, e que esse preparo, em muitos casos, se faz meramente instrumental, concebendo-se uma didática autônoma, com preceitos universais que se aplicaríamos

aos diferentes ‘conteúdos’ e ‘finalidades’ de áreas específicas” (1993: 7).

Nas pesquisas publicadas na área da formação do professor de medicina, um traço que identifico é uma certa distância entre o que é colocado como necessário para os professores e aquilo que estes referem como demanda. A premissa que se capta de estudos como os realizados por BOJ e colaboradores (1974), RUEDA (1987) e PETRA e colaboradores (1989) é da fragmentação entre os constituintes da formação específica e os da formação para o trabalho docente no curso de medicina. Essa fragmentação também foi identificada por BIGGS e colaboradores (1994) em sua pesquisa acerca do treinamento de docentes de medicina: os sujeitos da pesquisa relataram o diminuto número de cursos que visavam a formação docente e a restrita importância que tais cursos recebem.

Parece que a idéia predominante é a do treinamento eventual, dos cursos de atualização, com informações sobre técnicas de ensino, teorias da aprendizagem, planejamento de ensino e critérios de avaliação, deixando intacta a discussão da constituição do saber médico e dos limites institucionais presentes na dinâmica universitária, além do fato destas práticas de formação não terem um projeto de continuidade (RODRIGUES da SILVA, 1987). A racionalidade didático-pedagógica, entendida como a reflexão crítica, consistente e conseqüente sobre o processo educativo que está sob a responsabilidade do professor, permanece, de modo geral, como algo separado do investimento na competência técnica em medicina.

As disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial em foco: revelando processos de formação do professor de medicina

Gostaria de destacar para o nosso diálogo dois núcleos de discussão: *as concepções de formação nas referidas disciplinas e o professor formador de outros professores: trajetórias,*

perspectivas docentes e ressignificação das disciplinas.

As Concepções do Processo de Formação do Professor nas Disciplinas

No âmbito das concepções de formação de professor aparecem com vigor duas dimensões: processo de reflexão e treinamento didático / exercício docente.

A dimensão da formação com processo de reflexão surge tanto em relação à reflexão sobre a prática docente, como em relação à realidade em que esta prática se insere:

“eu sempre trabalhava com as questões demandadas do próprio grupo, mas procurava amarrá-las à filosofia e ao contexto ideológico social. Eram questões em torno da docência, mas não a técnica em si ou isolada e sim o panorama mais amplo” (Plano 3).

“O preparo para a função docente não significa apenas a instrumentação técnica, mas também uma reflexão crítica desta prática e da realidade onde esta se realiza” (Plano 2).

A ênfase na reflexão mostra-se presente nas falas dos professores, nos planejamentos e nas aulas observadas: a convergência a propósito da perspectiva de que formar implica possibilidade de refletir sobre o trabalho docente em medicina, parece indicar que esta possibilidade é ainda mais significativa numa área do conhecimento que não tem o processo educativo como conteúdo valorizado nas discussões e pesquisas, e tem imbricações com o docente que se projeta para desenvolver o ensino como uma tarefa instituída socialmente e que envolve a produção e socialização/transmissão do conhecimento.

Esta convergência mostra-se diversificada quando interrogamos acerca das relações entre reflexão e seus desdobramentos na organização das disciplinas. Ao rastreamos o porquê? (das disciplinas) nos planejamentos e articularmos

com ‘o que se espera do pós-graduando no processo de ensino nas disciplinas’ identificamos aspectos importantes: o Plano 7 apresenta a reflexão como central, entretanto ao descrever o que espera dos pós-graduandos aponta para um refletir cuja visibilidade somente se dará no cotidiano de cada aluno, após as aulas. Tem-se a reflexão como um esforço individual, sem imbricações maiores com as experiências vivenciadas nas disciplinas e como fruto de uma aquisição pessoal.

O traço solipsista é posto em dúvida quando acompanhamos outros planos: a reflexão, assumida como uma característica fundamental das disciplinas, é traduzida em processos de elaboração própria (“atividade individual de construção de uma proposta alternativa de solução para uma questão julgada como relevante no fazer pedagógico, acompanhada de uma reflexão sobre os fundamentos de sua proposta”) e de construção coletiva de planejamentos de ensino.

Nestes planos de ensino, a reflexão emerge como edificada nas interações mantidas dentro e fora de sala de aula, tendo as marcas das condições existentes, estando assim, condicionada, também, pelos conteúdos que são privilegiados, estratégias adotadas, práticas avaliativas desenvolvidas, bibliografia adotada, tudo isto num tempo que permite a vivência da troca, da discussão, da análise, da opção.

Esta diversidade nas concepções de reflexão no contexto da formação de professores de medicina pode ser entendida traduzindo, por um lado, o reconhecimento de que a postura reflexiva deve marcar o trabalho docente e portanto, precisa ser explorada no processo de formação do professor; sobre este aspecto ZEICHNER (1993:17) afirma:

“Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos

preparar os professores para começarem ensinar. (...) os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”.

Por outro lado, a diversidade parece indicar, ainda, que o conceito de reflexão apresenta ambiguidades e contradições, exigindo que se explicita o que é tido como refletir, criando condições para que o diálogo sobre os cenários educativos mais favoráveis à reflexão se estabeleça, bem como discutindo-se acerca das competências que devem ser desenvolvidas nas propostas de formação que, efetivamente, visem a formação do professor reflexivo. Sem esta clareza, corre-se o risco de que o termo reflexão perca todo e qualquer significado.

As ambiguidades e contradições que têm caracterizado o uso de expressões como atitude reflexiva, curso voltado para a reflexão, ensino reflexivo, podem ser apreendidas, ainda, quando nos debruçamos sobre o ‘para que’, ‘o que’ e o ‘como’: assumindo a reflexão como um eixo privilegiado nas disciplinas, que objetivos defino como importantes? Que conteúdos parecem fomentar de maneira especial a reflexão? As estratégias de ensino escolhidas coadunam-se com uma proposta que se quer reflexiva?

No âmbito dos objetivos destaca-se, na perspectiva mais geral e ampla, a intencionalidade da formação do professor (“capacitar o aluno para atuar como docente na sua área de especialização” - Plano 1; “visa o preparo do pós-graduado para a função docente”; “preparar pedagogicamente o mestrando para o exercício da função docente”). Ao relacionarmos estes objetivos com os motivos que justificam as disciplinas, os quais estão centrados na reflexão, tem-se contornos que permitiriam esperar que o detalhamento dos objetivos sinalizassem funções psicológicas que não se prendessem, apenas, aos aspectos da memorização.

Esta expectativa concretiza-se em três dos planos analisados, mas se mostra pouco consistente em dois outros: a grande incidência de verbos como citar, definir, descrever, conceituar, identificar, indicam que a reflexão não se mostra para todos os envolvidos na tarefa de formar professores como um processo que implica, além da memória, análise, síntese, avaliação, elaboração, relação. É claro, que as práticas humanas não são assépticas e, ao lado destes verbos, surgem nos dois planejamentos, mesmo que em um número muito menor, ações que se esperam dos pós-graduandos envolvendo classificação, montagem, distinção, explicação.

Esta relação não pode nos autorizar a rotular as atividades docentes desenvolvidas no espaço das disciplinas, mas oferece oportunidade singular de reforçar o entendimento de que não basta afirmar que uma determinada prática de formação consiste numa prática reflexiva, enquanto o significado de reflexão não estiver claro para os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem: professor e aluno.

No campo dos conteúdos, a reflexão parece estar mais relacionada, para os professores entrevistados, aos temas que propiciam adentrar nas áreas da filosofia educacional, da história do ensino superior, da emergência do saber médico e das escolas médicas, da política do sistema educacional, do processo do trabalho pedagógico (ênfase no planejamento, currículo e avaliação). Mais: é este adentrar que prepara o solo para que a instrumentalização técnica (técnicas de ensino, elaboração de instrumentos de avaliação e de planos de ensino) seja desenvolvida com consistência.

A relação entre os temas ‘reflexivos’ e os ‘instrumentais’ é construída de diferentes maneiras: pode ser tentada como um movimento mais simultâneo - “[as aulas são desenvolvidas em] três momentos: o primeiro de informações e discussões, o segundo de treinamento em estratégias e o terceiro de planejamento em grupo” - ou via uma organização que se inicia com o abrangente e, então, vai se especificando.

Estas organizações múltiplas do trabalho docente nas disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial têm nas estratégias de ensino um ponto em comum: nas falas de todos os professores e nos planejamentos foi assinalada a preocupação em desenvolver com os alunos atividades de grupo (leitura, discussão, seminário), aparecendo, secundariamente, as aulas expositivas e palestras. O grupo foi tomado como sendo um espaço fértil para o refletir, na medida em que a troca de saberes e experiências pode se efetivar com vigor.

A riqueza desta observação reside, por um lado, na explicitação de que a opção pela estratégia anuncia, também, os valores que orientam o fazer docente. Ao privilegiar a aula expositiva, o professor pode estar assumindo o lugar daquele que detém o saber e o aluno o que vai recebê-lo: uma professora colocou sua expectativa de que o curso que coordena supere a idéia de educação bancária. Por outro lado, a mera escolha do trabalho em grupo não garante por si só que existe o entendimento de que o aluno detém um saber que precisa ser considerado, trabalhado, ampliado, juntamente com os saberes docentes.

Instigante pensar que o refletir extrapola os conteúdos e as estratégias em si mesmos, revelando-se como uma via possível de articular o saber e o fazer, possibilitando sair da vivência imediata e sobre ela produzir uma análise que traz, necessariamente, as contradições que caracterizam as circunstâncias históricas nas quais vivência e análise foram engendradas.

Na medida em que nos aproximamos dos pressupostos que orientam a escolha da atitude reflexiva como condição fundamental para a formação didático-pedagógica em medicina, e dos desdobramentos concretos que esta escolha tem nas disciplinas, ganha realce os apontamentos de SIKES quanto aos entraves à reflexão na prática educativa, principalmente situados na falta de tradição na história escolar e acadêmica da perspectiva reflexiva e na

ausência de espaços coletivos de discussão e partilha nos espaços institucionais.

A fala de um dos professores indica claramente um dos obstáculos:

“No início tive um certo receio, não tinha com quem trocar (discutir com alguém que estava distante geograficamente). Pelas experiências anteriores na Licenciatura e nos cursos de especialização eu sabia que não poderia desenvolver um conteúdo de Didática para pedagogos, estes alunos eram médicos. É doloroso não ter um grupo para discutir”.

Assim, a reflexão não pode ser tomada como a expressão que em si mesma traduz um projeto de formação docente. É preciso articular as experiências oferecidas ao ‘futuro professor’ com as circunstâncias históricas que determinam estas experiências e com os fundamentos que sustentam as práticas empreendidas, superando o perigo de se entender reflexão como um exercício de ‘pensar ao vento’, descomprometido e construindo um entendimento de reflexão como uma competência humana edificada nas interações sociais, historicamente situadas, que opera sobre conteúdos concretos e se desdobra em parâmetros norteadores de ações deliberadas e intencionais.

A dimensão da formação docente como treinamento / exercício docente parece explorada nas disciplinas com base no argumento comum de que o trabalho do professor exige, necessariamente, um conhecimento sistematizado acerca do processo de planejamento, das estratégias de ensino e das práticas avaliativas.

Esta dimensão aparece de formas diferentes: (1) imbricada com os momentos de discussão teórica, como atividades que envolvem trabalhos em grupo, sistematicamente organizadas e que derivam em ‘produtos’ para a avaliação dos pós-graduandos; (2) em momentos distintos da disciplina, como atividades individuais que são objeto de avaliação; (3) desenvolvidos na

disciplina Didática Especial, fora do contexto da Pedagogia Médica.

As formas configuram o lugar que o treinamento / exercício ocupam nas disciplinas: tenta-se abandonar o uso das técnicas de ensino, do planejamento e da elaboração de instrumentos avaliativos como um fim em si mesmos, abrindo oportunidade para que os alunos identifiquem as relações entre o que é tematizado como cenário sócio-político-acadêmico, em que se inserem as ações do professor, e o cotidiano da prática pedagógica.

A identificação aludida parece, contudo, ficar comprometida na proposta de formação observada, uma vez que a multiplicidade de técnicas a serem apresentadas pelo mesmo grupo de alunos e o distanciamento que há entre o contexto do ensino médico e as técnicas priorizadas para discussão, diminuem muito as chances de que os pós-graduandos reconheçam este exercício docente como uma experiência de aprendizagem: há um significativo tom de repetição do que os autores colocam, sendo esporádicos os momentos de treinamentos que ultrapassaram a reiteração.

Uma outra forma apresentada em um dos planos surge com um traço diferente: as técnicas são escolhidas e um aluno ou um grupo de alunos deve desenvolvê-las trabalhando um assunto que seja pertinente à área dos pós-graduandos: *"mesa redonda sobre controle de natalidade; preleção dialogada sobre hepatite; preleção dialogada com auxílio de vídeo sobre AIDS; aula demonstrativa sobre um exame otorrinolaringológico"*. O vínculo parece ficar mais evidente e os alunos têm mais condições de viverem este momento como um treinamento docente.

Além do vínculo, o debate que se segue à apresentação da técnica, com a participação do professor, sistematizando as considerações a respeito da técnica vivenciada, emerge como um fator importante na realização desta dimensão da formação docente em medicina. O

acompanhamento do professor também marca o planejamento feito coletivamente.

O que apreendemos destes momentos de exercício docente no contexto das disciplinas é de que somente com o envolvimento dos alunos, com a existência de uma interlocução privilegiada que organize uma sistematização do que foi vivenciado e discuta as implicações para o trabalho do professor e com a percepção de que se trata de uma prática significativa para o concreto do fazer docente, é possível que estes momentos sejam vividos como experiências fundamentais na formação.

Em que base poderíamos, então, entender este treinamento, tendo claro que não se pretende investir em meros moldes / receitas para o professor?

FIGUEIREDO (1996: 119) afirma que treinar é:

... "trazer para si, puxar. Quem puxa coloca-se à frente, atraindo o treinando, mas mantendo-se a uma certa distância. 'Deixa sempre a desejar' porque já reconhece no treinando a existência de recursos próprios a serem mobilizados no treinamento. No exercício deste desejo e na mobilização e aperfeiçoamento destes recursos, o treinamento transcorre".

Identifico no entendimento expresso acerca de treinamento ênfases similares à concepção de educação continuada: a intencionalidade, o reconhecimento da bagagem já construída, mas atenção especial com o que está emergente, a responsabilidade docente e a idéia de processo. Pode-se, então, ressignificar o treinamento e suas funções no contexto da formação docente.

Ao analisarmos o que é tomado como objeto da Pedagogia Médica, é possível identificar uma convergência a respeito da concepção de Pedagogia como fundamento: (1) fundamento estritamente ligado aos aspectos históricos e sociais relativos à medicina, às escolas médicas e ao ensino médico; (2) fundamento referente ao processo ensino - aprendizagem e à organização

do trabalho docente; (3) fundamento relacionado ao contexto mais amplo em que o ensino médico está inserido, situando a universidade, os determinantes do ensino médico e seus desdobramentos no trabalho do professor de medicina; (4) fundamento articulado aos condicionantes filosóficos e epistemológicos da prática docente. Como se verifica, os entendimentos de fundamento são múltiplos e podem aparecer mesclados numa mesma proposta de desenvolvimento das disciplinas.

Interessante pontuar que esta concepção de Pedagogia como fundamento apresenta zonas de interseção com que os teóricos da área têm produzido: PIMENTA ao situar a Pedagogia como Ciência da Educação, enfatiza que seu objeto é a educação como prática social, abordando-a como *“um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que a investiga e é por ele constituído”* (1996: 58).

Entendemos, com base nas afirmações acima, que a pedagogia ao apreender a dinâmica dos processos educativos em sua concreticidade e ao manter trocas com outros campos do saber científico, elabora (ou deveria elaborar) uma teoria da prática pedagógica, a qual ilumina os fazeres no que tange à explicitação das lógicas que orientam estes fazeres. Eis o contorno do fundamento: fundamento historicamente construído, mediado por diversos modos de pensar e agir e traduzido em diferentes trabalhos no contexto educativo.

Os quatro eixos que refletem as concepções de fundamento sinalizam a preocupação em localizar o professor de medicina em um contexto social, contribuindo para que pense sobre sua prática e a realidade. Entretanto, vejo certa pulverização dos conteúdos escolhidos como fundamento em relação às áreas de conhecimento que são referência para a pedagogia: a dificuldade, apontada pelos alunos, de uma professora apresentar os conteúdos das escolas psicopedagógicas de forma significativa para o ensino médico, pode indicar que não basta trabalhar os fundamentos delimitados em si

mesmos, pois eles têm que representar uma lente efetiva para o professor de medicina desenvolver seu trabalho com os alunos de uma forma crítica.

Neste sentido, as delimitações feitas acerca do conteúdo do fundamento priorizado, ao expressarem modos de conceber a docência em medicina, precisam ser explicitadas pelos e para os professores que participam da formação de outros docentes: o que tem definido a Pedagogia Médica no âmbito das disciplinas explica-se e explica os formatos que esta disciplina assume na pós-graduação em medicina.

Articulada a essa concepção de pedagogia, emerge a concepção de didática. De modos diversos, a didática aparece expressa como campo do domínio instrumental (técnicas, planejamento e avaliação) que o professor precisa ter para realizar seu trabalho educativo. Este domínio ora surge como um domínio quase auto-suficiente - as relações com as determinações mais amplas não são estabelecidas - ora assume caráter de domínio instrumental que somente adquire significado em meio a problematizações sobre os valores, idéias e crenças que dirigem um dado trabalho pedagógico.

A relação da didática com o 'como ensinar', dissociado das implicações sociais, políticas e educacionais que decorrem e, dialeticamente, explicam o como ensinar e também, apartado das concepções de ensinar e aprender que orientam o professor em suas interações com os alunos, tem sido entendida como um reducionismo produzido pela compreensão de prática dentro da ótica empirista e pragmática.

Assim, sem contextualizar o trabalho do professor e discutir as determinações deste trabalho, a didática pouco contribui para e no processo de formação: não foi por acaso que uma professora opta por começar a disciplina Didática Especial não pelas técnicas e sim pela discussão do processo educativo ou que o curso observado iniciou com as aulas sobre o ensino médico. Intencionalmente ou não, o domínio do

instrumental não antecede os conteúdos definidos como pedagógicos.

Porém, isso em si mesmo não garante a articulação da didática com a pedagogia: as aulas observadas desenharam um movimento de antecedência dos conteúdos abordados, mas os vínculos entre eles foram pouco trabalhados. O espaço temporal e a multiplicidade de professores dificultou para os alunos a elaboração de elos entre o que é determinação mais ampla do trabalho do professor de medicina e o que é optar por uma determinada maneira de realizar as aulas; mesmo sem desejar, a fragmentação, a dicotomia se fez presente.

E no momento em que as dicotomias se acentuam, sem nenhum pensar sobre as ligações entre, por exemplo, 'o modelo flexneriano do ensino médico' e as técnicas privilegiadas nas disciplinas que compõem a graduação médica, a dimensão da formação como treinamento reduz-se a simples adestramento de tarefas a serem repetidas de forma descontextualizada. Não há lugar para mobilização dos alunos e estes, provavelmente continuarão a repetir modelos cuja racionalidade técnica constitui-se na marca essencial.

Explicitar e colocar em discussão o que subjaz às propostas de formação do professor de medicina, implica esclarecer as concepções que estão postas e situá-las criticamente. Esse trabalho analítico nos leva a procurar desvelar os sujeitos que materializam, na condição de professores, as referidas propostas.

O Professor formador de outros Professores: trajetórias, perspectivas e ressignificação das disciplinas

Os professores entrevistados e os observados estão inseridos no contexto de formação do professor de medicina, materializando diferentes propostas relativas ao formar o docente. Este ponto em comum é construído em meio a trajetórias pessoais e

profissionais singulares, com base nas quais cada um foi se constituindo.

Atentar para trajetórias tão diversos possibilita mapear movimentos que foram fundamentais no caminho dos professores para assumirem a formação do professor de medicina como um núcleo do fazer acadêmico: três docentes, que também são médicos, transformaram a curiosidade, o interesse inicial em prática intencional e sistematizada, aliando a esta prática o trabalho na clínica pediátrica; os outros docentes, cuja atividade profissional principal é a docência e para esta foram formados, inserem a atuação na área do ensino médico como um dos desdobramentos possíveis da inserção acadêmica - participa-se da formação de professores, inclusive em medicina.

Nos caminhos trilhados, as diferenças quanto à graduação feita traduz-se, também, na experiência do professor que já foi aluno em Pedagogia Médica e Didática Especial: professores tiveram vivências discentes nas disciplinas, guardando delas o registro de terem sido desvalorizadas, sem impactos na formação como docente e trabalhando conteúdos numa linguagem totalmente distante do curso médico (o dito 'pedagogês').

A familiaridade, portanto, com as disciplinas implicou para os professores a vontade de mudar, de não repetir uma experiência frustrante e desencantadora. Além do 'preparo' para desenvolver as disciplinas (conquistado com investimentos diferentes), a bagagem destes professores inclui o próprio experienciar, possibilitando significados específicos para a prática de quem passa a abordar o saber ensinar em medicina fundamentado, também, na experiência de aluno do curso médico (tendo, assim, uma visão das características que marcam o ensinar e o aprender neste curso) e de aluno das disciplinas no pós-graduação *stricto sensu* (tendo, desta forma, uma leitura do que tem marcado a docência nesta área do conhecimento).

Um dos professores traz muito forte o envolvimento com o ensino médico a partir de sua vivência num curso que desejou a diferença, a mudança: inseriu-se, portanto, no ensinar pelas portas da inovação que trazia uma nova concepção de profissional a ser formado, de modelo curricular e de processo ensino-aprendizagem. Esta experiência, segundo suas palavras, o fez assumir a educação médica como uma área de interesse.

Estes professores atuam num terreno que, de diferentes formas, já trilharam. Falam para alunos, para colegas docentes de medicina e para colegas docentes de outras áreas com base em saberes que estão marcados pelas vivências concretas no campo do ensino médico.

Essa imagem de 'nativo' apresenta um contraponto: acerca dos conteúdos específicos da docência, relativos aos pressupostos educacionais, psicológicos, filosóficos, estes mesmos professores assumem a condição de 'estrangeiros'. O domínio teórico sobre o saber ensinar não é algo que constituiu suas formações médicas e apenas a experiência como professor e seu saber no campo da medicina não bastam para formá-lo docente. Sobre este aspecto um professor afirma: "os professores de medicina não nascem prontos, apesar de se acreditar que sim" e outro professor conta para os alunos que para ser professor precisou buscar conhecimentos na Filosofia, na História e nas Artes.

Esta dupla condição de 'nativo' e 'estrangeiro' é também, vivida pelos demais professores que são oriundos da psicologia da educação e da educação. Se por um lado são 'nativos' no terreno da formação de professores, tendo apropriado em suas formações todo um saber sistematizado e acumulado em relação a este processo formativo, por outro conhecem a condição de 'estrangeiros' no que se refere ao ensino médico, pois não vivenciaram o processo de formação do médico, pois ao chegarem na formação didático-pedagógica do professor de medicina, a despeito de terem seus trajetos profissionais voltados para o ensinar a ensinar, carregam uma linguagem, saberes e análises

apropriadas com base em outra área do conhecimento.

Lidar com o ser nativo e, simultaneamente, ser estrangeiro tem exigido destes professores a busca pelo saber que lhes falta: percebo que nesta busca torna-se necessário tornar familiar o que é era até, então, estranho (o médico que passa a se apropriar dos referenciais teóricos da educação - o processo ensino-aprendizagem, o planejamento, as práticas avaliativas, as questões curriculares - e o pedagogo e o psicólogo da educação que se aproxima das determinações do ensinar em medicina - a tríade que se estabelece entre professor, aluno e paciente, os determinantes do modelo hegemônico do ensino médico, as mudanças na escola médica) e a estranhar, no sentido de questionar os próprios referenciais, o que é familiar (o pedagogo e o psicólogo da educação que interrogam as concepções e práticas de formar o professor e o médico que problematiza o seu modo de compreender a história do ensino médico e a docência nesta área).

Insere-se, assim, tanto a dimensão dos saberes docentes que constituem a bagagem do professor como a atitude interdisciplinar: o reconhecimento da incompletude dos saberes, de que estes não podem resumir-se às experiências, implicando na construção de instrumentos teóricos e metodológicos que permitam debruçar-se sobre a docência para além das vivências e/ou dos modelos pré-estabelecidos, e a percepção de que articular com profissionais de áreas diferentes amplia possibilidades e descortina ângulos não visualizados delineiam uma atitude interdisciplinar e um saber docente como uma construção plural e multideterminada (FAZENDA, 1992).

O assumir da interdisciplinaridade abrange tanto a possibilidade de uma formação geral mais articulada com a realidade, como um meio de uma formação profissional que se paute nos princípios de educação permanente, superando dicotomias e assumindo a investigação nos

seus aspectos de pluralidade, diversidade e provisoriedade. Desta forma, nem o professor que é pedagogo ou psicólogo da educação nem o professor que é médico dão conta, isoladamente, da tarefa de formar o docente de medicina. Os diferentes movimentos dos professores, são exemplos significativos da busca de parceiros na difícil construção de práticas interdisciplinares.

A condição de envolver múltiplos trabalhos docentes numa mesma disciplina, oriundos de áreas da medicina distintas e com estilos de dar aulas diversas, é apresentada por uma professora como interdisciplinar, explicitando ainda o desejo de trabalhar com um suporte de profissionais da educação. O desejo pela troca foi expresso por todos os professores, apesar dos vários e reiterados acenos das dificuldades do trabalho interdisciplinar.

Estas dificuldades, segundo FAZENDA (1991), explicam-se por uma organização das práticas humanas, principalmente as que são desenvolvidas no espaço educacional, todavia, que não se apresenta como favorecedora da atitude interdisciplinar - tradição institucional fortemente assentada em disciplinas; perfil psicossociológico e cultural significativamente resistente ao novo e à reorganização das relações de poder, conhecimento e produção; caminhos metodológicos inadequados ou pouco pertinentes à abordagem interdisciplinar; formação baseada na transmissão do saber de uma disciplina e não na construção do conhecimento; inadequação de recursos materiais e financeiros para implantação de projetos interdisciplinares, são todos traços de um panorama disciplinar, tradicional, cristalizado.

No bojo desse cenário institucional complexo e das trajetórias de constituição como profissional que trabalha com o ensino e sobre ele produz conhecimento, identifiquei perspectivas docentes no contexto das propostas de formação pesquisadas: (1) a perspectiva que centra o processo de formação no professor, enfatizando a objetividade, clareza e pragmatismo, desdobrando-se numa prática que identifica a

apropriação dos referenciais de análise como uma síntese individualizante do aluno e tendo como base fundamental o saber da experiência; (2) a perspectiva que busca outras fontes de saber que não a própria experiência na docência (a poesia, a realidade), acreditando que o aluno terá condições de buscar mais se tiver seu conhecimento ampliado, delegando ao aluno a responsabilidade de realizar suas sínteses acerca da atividade docente; (3) a perspectiva que privilegia o diálogo professor-aluno, situando a ação mediadora do professor, com este articulando os saberes advindos do professor (experiência, conhecimento científico relativo à área em que insere sua docência e conhecimento sobre o trabalho docente) e do aluno e reconhecendo neste a possibilidade de mobilizar-se na construção de suas sínteses, mas a partir das interações sociais.

Estas perspectivas não são 'puras' em si mesmas, mas representam as ênfases que caracterizaram os trabalhos docentes observados e os que foram apreendidos via as entrevistas e os planos de ensino.

Gostaríamos de inserir uma característica que mobilizou meu olhar: várias aulas não tomaram a docência como eixo das discussões, sendo que as discussões foram presididas pelas relações constantes com a formação e o exercício profissional do médico. Assim, a relação professor-aluno é debatida indiretamente via a reflexão sobre a relação médico-paciente; o planejamento é apresentado como de suma importância para a pesquisa e para preparar a aula da defesa do mestrado ou do Doutorado; as técnicas ganham realce quando podem ser realizadas em eventos científicos. Instaure-se a necessidade de pensarmos na docência como profissão.

Sendo a opção pela carreira acadêmica feita em meio a complexos arranjos sociais e institucionais, com a pesquisa carreando muitos dos interesses dos pós-graduandos e a assistência constituindo-se numa atividade permanente do médico, a escolha pelo ensino

faz-se num movimento de improvisação, com baixo investimento na formação para ser professor.

O mecanismo que surge para alguns dos professores entrevistados e observados como meio de sensibilizar os pós-graduandos para a disciplina é abordar os temas previstos a partir do marco referencial à formação médica: tangencia-se a docência nas discussões, ressalta-se a prática médica e, assim, vai-se conquistando um espaço de legitimação.

Este mecanismo, se por um lado parece seduzir o aluno, 'futuro professor', para participar das aulas a envolver-se com os conteúdos trabalhados, por outro, pode estar reforçando a não assunção da docência como uma profissão e que, como tal, requer formação específica e permanente. Não se trata de esquecer os determinantes do magistério num área que se constituiu na prática e cujo ensino tem historicamente, como nos mostra FOUCAULT (1982), uma 'didática' regida pelo fazer médico à beira do leito do paciente. Trata-se, a meu ver, de colocar as ambiguidades e contradições do ser professor em medicina, criando zonas de discussão sobre as possibilidades e limites que hoje estão postos para o professor como profissional e cidadão.

Num momento em que o médico encontra-se obrigado a rever seus estatutos de profissional liberal, em exercício pleno da autonomia e da liberdade, enfrentando o reordenamento do mundo do trabalho e conhecendo as interdições impostas por um modelo econômico que estabelece um patamar comum de proletarização das profissões, deixar de vincular esta realidade com os motivos que estão subjacentes à escolha da docência universitária é empobrecer um processo de formação que se deseja efetivo e consequente.

Tem-se claro que a abordagem da profissionalização docente, explícita, por exemplo no relato da professora P3, não pode ser edificada a partir da história do docente pedagogo. Necessário se faz construir canais de comunicação entre formadores e 'futuros professores de medicina', pois desconhecer as

mediações da linguagem e dos processos de aproximação com o universo conceitual, filosófico e epistemológico da área em que se desenvolve a prática de formação, inviabiliza qualquer proposta de formar.

Essa dimensão da docência como profissão parece-me fundamental tanto no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, coletivos, como no enfrentamento das reais condições do ensino médico no país: os dados do projeto CINAEM evidenciam a necessidade de discutir a função docente na escola médica como uma dimensão específica no panorama das transformações curriculares.

A ausência deste eixo, a profissão docente, na maioria dos planos analisados, nas aulas observadas (um desdobramento fundamental das observações será trabalhar se os professores se reconhecem como formadores de outros professores de medicina) e nas falas dos professores entrevistados: explicita-se quem sido ouvido pelos alunos sobre saber ensinar e as críticas ao enfoque pedagógico reducionista, mas se cala sobre o que se pode dizer aos alunos sobre esta profissão chamada professor. Insinua-se o não estatuto de profissão - "virei professor" ou "o professor de medicina repete modelos vividos por que não conhece outras formas de trabalhar" ou "os docentes de medicina não estão mais tão satisfeitos com o conhecimento que têm a respeito da docência" - mas não se abre a discussão a respeito.

A intencionalidade que preside as disciplinas de formação didático-pedagógica na pós-graduação em medicina- Pedagogia Médica e Didática Especial - reveste-se de algumas especificidades:

- insere-se numa cultura em que o domínio do conteúdo e o reconhecimento de uma atividade profissional de qualidade são suficientes para credenciar alguém a ser professor de medicina. A prática de sala de aula dará a experiência necessária para ensinar, formar-se professor é uma

questão de tempo dentro deste entendimento;

- a ausência de clareza na legislação quanto aos conteúdos, carga horária e articulação mais efetiva com o conjunto de outras atividades desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado, deixa uma margem suficientemente grande para que objetivos diversos sejam tomados como representando a intenção de formar o professor de medicina;
- a desvalorização que tem a formação docente no contexto da pós-graduação brasileira, secundarizando-a em prol da formação do pesquisador, também surge no âmbito do ensino médico, sendo marcante o pesado tom da obrigatoriedade (uma aluna, num intervalo das aulas observadas, comentou achar “estranho mandarem fazer a Pedagogia e Didática, mas o próprio departamento marca atividades no mesmo horário e você não pode faltar”);
- a desarticulação entre as áreas da saúde e da educação na sociedade em geral e, mais particularmente, no espaço acadêmico, alimenta uma disputa em torno de quem deve ficar com a responsabilidade de formar o professor, havendo acusações mútuas sobre o despreparo para atuar nas disciplinas;
- é quase inexistente a troca de experiências entre as universidades que desenvolvem estas disciplinas, ficando isoladas as inovações e desconhecidos os avanços conquistados, bem como as práticas que se mostraram frágeis.
- os alunos apresentam demandas muito ligadas aos aspectos técnicos da ação docente, mas respondem, com interesse, segundo os professores entrevistados, quando uma abordagem mais ampla do processo educacional relativo ao ensino médico lhes é oferecida.

As disciplinas assumiram, em quatro dos contextos investigados, a condição de espaço fecundo para aprender algo sobre a função docente (dimensão das determinações políticas, sociais e educacionais e dimensão da instrumentalização técnica) e, também, para aprender algo a partir da docência, redimensionando conceitos, posturas e projetos.

As disciplinas na pós-graduação podem ter, assim, um papel importante na formação docente, saindo das determinações legais e ganhando um contorno do realizado, do materializado.

Partilhando Aprendizagens

Considero importante pontuar, neste momento dialógico, aprendizagens que têm sido convites a novas e permanentes interlocuções no campo da docência universitária em Medicina:

- *o processo de inserção do trabalho docente numa dada disciplina e/ou curso de formação de professor*. A maneira pela qual o professor estrutura suas relações com a área do conhecimento em que realiza suas atividades de ensino influencia as opções que faz quanto à organização e desenvolvimento de sua docência.

Para além dos condicionantes relacionados ao processo de formação escolar e acadêmica que estabelecem parâmetros à prática profissional, os critérios, os interesses e as aspirações que presidem o estar professor na condição de formador de outros professores são fundamentais no modo como o docente insere sua proposta de trabalho. Qual a contribuição que este professor identifica como relevante oferecer aos ‘futuros’ professores? Como analisa as condições de trabalho a que está submetida sua prática docente? Como explica suas opções quanto aos objetivos, conteúdos, estratégias, critérios de avaliação e indicações bibliográficas?

- *atitude interdisciplinar*. Não sendo suficiente uma formação específica em si mesma, se o professor que forma outros docentes não

assumir o investimento de procura, de troca, de apreensão dos processos de elaboração do conhecimento em áreas outras que não a sua, a prática que empreenderá pouco contribuirá para uma formação docente que ultrapasse a racionalidade técnica. Atitude interdisciplinar que pressupõe clareza e consistência da sua disciplina; atitude interdisciplinar que implica assumir a tarefa de explicitar quais as possibilidades de contribuição e o desafio de adentrar em outra área, aberto para aprender com o outro, pois não há troca se cada um não colocar o que tem a oferecer e se não existir o reconhecimento do outro como um interlocutor legítimo; atitude interdisciplinar que exige a construção de espaços coletivos de partilha de conhecimentos e experiências, entendendo que interações episódicas ou eventuais não conseguem estabelecer vínculos de articulação efetiva.

- *competências docentes esperadas.* Não há proposta de formação que se sustente pela simples afirmação de pretender formar um professor 'reflexivo, crítico e participativo': quais os significados destas expressões? Que interações traduziriam a reflexividade do professor, ou sua crítica ou sua participação? Que ações efetivas no ensino representam a visibilidade destes termos? Como organizo o processo ensino-aprendizagem para atingir o objetivo de formar o professor reflexivo, crítico e participativo?

Não pretendemos defender uma lista de comportamentos a serem emitidos ao final das disciplinas de formação didático-pedagógica. Acredito na necessidade de estabelecermos, coletivamente, o projeto de sociedade e educação desejados e fundamentados neste projeto, delinear o professor que trabalhará coadunado com os valores, as crenças e os pressupostos acordados.

Ao ter como horizonte de ação docente uma sociedade que não seja regida pela lógica do capital, em que a exploração humana não é um acidente mas um constitutivo da ordenação das relações sociais de produção, identifico que

explicitar em que direção aposto na crítica, na reflexão e na participação é dizer as competências que assumo como necessárias a uma prática docente que transforme o que está posto, o que está vigente.

Entendemos, ainda, que esclarecer competências é abrir possibilidades de interlocução com outros projetos de formação, mapeando as convergências e identificando as contradições, evitando reduzir as práticas de formação a fazeres desarticulados, inconsistentes e com impactos incipientes.

- *as práticas de formação docente têm que possibilitar interações privilegiadoras da troca, do compartilhar dos conhecimentos, do negociar de significados.* O 'futuro' professor não poderá empreender trabalhos pedagógicos que considerem o aluno como sujeito de sua aprendizagem e participe de um tempo histórico comum, caso não tenha espaços de partilha, de embates e debates de idéias, de reconhecimento do que já consegue realizar como ações consolidadas e do que ainda é uma conquista a ser feita com ajuda de parceiros.

As transformações sociais não ocorrem, simplesmente, em nível das instituições educacionais, mas nestas podem encontrar fóruns importantes de construção de um agir e de um intervir na realidade social com outros instrumentos teórico-metodológicos, alterando o quadro referencial dos modelos que impregnam nossas ações. Outros formatos de ser professor terão que ser experienciados para que a síntese elaborada, construída e compartilhada com o grupo possa embasar práticas docentes diferentes.

- *as práticas de formação do professor de medicina não podem ficar circunscritas às disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial.* Por mais importante que seja ou possa ser o papel destas disciplinas para a docência em medicina (as aprendizagens anteriores sinalizam caminhos fecundos para o desenvolvimento destas disciplinas), reducionista é considerar que um momento

pontual na pós-graduação *stricto sensu* possa dar conta do processo de formação que se deseja.

As propostas de desenvolvimento das disciplinas pesquisadas, se por um lado evidenciaram concretizações relevantes no âmbito da formação do professor de medicina, por outro, ainda não contemplam a ação docente em medicina, e todos os seus espaços de realização têm uma dimensão inicial como discussão sistemática do trabalho do professor em medicina. Estes aspectos evidenciam a necessidade de que outras práticas de formação sejam desenvolvidas.

- estas práticas precisam estar inseridas num projeto institucional mais amplo, superando os movimentos isolados de 'voluntários' da educação médica e criando condições para que uma nova cultura possa ser edificada, no bojo da qual a profissionalização docente em medicina possa ser situada com consistência e o preparo do professor seja entendido em suas complexidades e multideterminações.

Pensar sobre este projeto institucional implica, também, assumir a formação do professor como um processo continuado, em que seus saberes docentes vão se transformando à medida que empreende seu trabalho pedagógico e que se inclina sobre a sua própria prática. Neste sentido, para contextualizá-la historicamente o professor precisa de instrumentos teórico-metodológicos que estejam continuamente em debate, evitando as cristalizações empobrecedoras.

Reafirmamos, portanto, que o processo formativo é complexo e múltiplo; longe, portanto, de traduzir-se apenas em um modelo de prática de formação: formar professores não é o ponto único do projeto de transformar a educação, nem pode ser buscado apenas nos limites das instituições formadoras.

Bibliografia

BAIN, John D. e SAMUELOWICZ, Katherine. Conceptions of Teaching Held by Academic

Teachers. *Higher Education* Netherlands: Kluwer Academic Publishers, nº24, p. 93-111, 1992.

BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R.M. *Problem Based Learning*. New York, Springer, 1980.

BATISTA, Nildo Alves. *Conhecimento, Experiência e Formação: do médico ao professor de medicina*. Estudo sobre a Disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde nos Cursos de Pós-Graduação da UNIFESP/EPM. São Paulo, Tese de Livre Docência, UNIFESP/EPM, 1997.

BIGGS, J.S.G.; AGGER, S.K.; DENT, T.H.S.; ALLER, L.A. e COLES, C. Training for Medical Teachers: a UK survey, 1993. *Medical Education*, nº 28, p. 99-106, 1994.

BOJ, M. T.; OLIVARES, M.; PARRA, E.; ROJAS, W.; ROMO, O. e VALIENTE, S. Un Programa de Capacitación Pedagógica para Profesores de Nutrición. *Revista Médica do Chile*. Santiago, nº 102, p. 310-314, 1974.

BRITTO, D.T.S. & SIQUEIRA, V.H.F. *Resgatando a Saúde como Eixo de Formação de Profissionais de Saúde: Uma Proposta para a Formação Didático-Pedagógica dos Docentes, 1993* (mimeografado).

BYRNE, N. & ROSENTAL, M. Tendências Actuales de la Educación Médica y Propuesta de Orientación para la Educación Médica en América Latina. *Educación médica salud*, 28:53-92, 1994.

CINAEM. *Avaliação das Escolas Médicas Brasileiras*. Relatório do Modelo Pedagógico, 1997 (mimeografado).

CINAEM. *Avaliação das Escolas Médicas Brasileiras*. Relatório Geral, 1997 (mimeografado).

CUNHA, Maria Isabel. O Futuro já é Hoje: o desafio político-epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia, UFGO, p. 382-394, 1994.

- CUNHA, M.I. e FERNANDES, Cleoni. Formação Continuada de Professores Universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. In: *Educação Brasileira*, Brasília, vol. 16, nº 32, p. 189-213, 1994.
- CUNHA, M.I. (org.). *Avaliação Institucional da UNICAMP: processo, discussão, resultados*. Campinas, UNICAMP, 1994b.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinariedade - um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- FAZENDA, Ivani. *Integração e Interdisciplinariedade no Ensino Brasileiro - efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1992.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinariedade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FIGUEIREDO, L.C.M. A Preparação do Psicólogo: formação e treinamento. FIGUEIREDO, L.C.M. *Revisitando as Psicologias*. São Paulo: Vozes, 1996.
- FUENZALIDA, Eugenio Rodriguez. La Formación y el perfeccionamiento del profesor desde una perspectiva de profesionalización docente. *Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Reunión de Consulta Subregional sobre estrategias de formación y capacitación docente* Santiago do Chile, 1992.
- GALLIMORE, Ronald e THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a Educação - implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 171-197, 1996.
- GATTI, Bernadete. Prefácio: Nossos Saberes, sua Unidade/Identidade na Multiplicidade que os Informa. MARTINELLI, Maria Lúcia; ON, Maria Lúcia Rodrigues e MUCHAIL, Salma Tannus (orgs.). *O Uno e o Múltiplo nas Relações entre as Áreas do Saber*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1995.
- GILROY, Peter. Reflection on Schön: na epistemological critique and a practical alternative. *Internacional Analysis of Theacher Education. Journal Education for Teaching*. 19(4e5), p. 125-142, 1993.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MARINI, Theresa. Um Novo Professor na Prática Pedagógica da Universidade. *Didática*. São Paulo, UNESP, vol. 29, p. 33-44, 1993/94.
- MICU, Ileana Petra e URIARTE, Jose Antonio Talayero. Formación y Desarrollo del Personal Académico de la Facultad de Medicina. *Revista da Facultad Médica*. Cidade do México, vol. 32, nº 4, p. 148-154, 1989.
- NORATO, Denise e SILVA, Sylvia H.S. A Formação do Professor de Medicina em Foco: Avaliação Discente das Disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial na Pós-Graduação da FCM/UNICAMP. *Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação Médica*, Salvador, 1996.
- PALHANO, Eleanor. *O Saber Docente: apontamentos para uma discussão*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- PIMENTEL, M. da Glória. *O Professor em Construção*. Campinas: Papyrus, 1993.
- PIPER, David Warren. Are Professors Professional? *Higher Education Quarterly*, vol. 46, nº 2, p. 145-156, 1992.
- RUEDA, Carlos E. Varela. Los profesores de los Cursos de Especialización en Medicina. *Revista Médica*. Cidade do México. Instituto Mexicano del Seguro Social, vol. 26, nº 1, 1998.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 61-92, 1991.
- SANTOS FILHO, Lycurgo. *História Geral da Medicina Brasileira*. São Paulo: Hucitec / EDUSP, 1991.
- SCHMIDT, H.G. Educational Aspects of Problem-Based Learning. *WMG Jochems-Aktiverend onderwijs*. Delft: Delft University Press, 1990.
- SCHRAIBER, Lilia. *Educação Médica e Capitalismo*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec e Abrasco, 1989.
- SCHWARTZMAN, Simon e BALBACHEVSKY, Elizabeth. A Profissão Acadêmica no Brasil. São Paulo: NUPES 1992 (Documento de Trabalho 5/92).
- SCHWARTZMAN, Simon e BALBACHEVSKY, Elizabeth. *University in Brazil: na emerginy profession?* São Paulo: USP/NUPES, 1994 (Documento de Trabalho 02/94).
- SILVA, P.C.T. Assessoria Pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, 6(1):7-8, 1982.
- VENTURELLI, J.. *Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Canada: Mc Master University, 1996.
- VYGOTSKY, L.S.. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas* Madrid: Visor/Ministerio de Educación y Ciencia, v. III, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

O CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA FAMEMA: IMPLEMENTANDO A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA DE ENSINO

INTEGRATED CURRICULUM OF THE FAMEMA NURSING COURSE: IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGY OF DEALING WITH PROBLEMS IN EDUCATION

Mara Quaglio CHIRELLI¹
Maria Cristina Guimarães da COSTA²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o novo currículo do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). O processo de repensar o modelo pedagógico do nosso curso começou em 1993, impulsionado pelos princípios do ideário do Projeto UNI-Marília, financiado pela Fundação Kellogg. As atividades iniciaram-se pela capacitação pedagógica dos docentes, tendo como resultado a apreensão e escolha da metodologia da problematização. Entendemos que a mudança pedagógica está diretamente relacionada às questões filosóficas e não apenas às alterações de estratégias didáticas, bem como que a reestruturação do currículo deva ser realizada coletivamente. No 1º semestre de 1997, trabalhamos na construção do documento que explicita a base do currículo, sendo composto de: histórico do curso, proposta pedagógica-fundamentos filosóficos, psicológicos e sócio-culturais do currículo, perfil do enfermeiro, objetivos educacionais do curso e a metodologia problematizadora. A partir deste documento, construímos a rede explicativa dos conteúdos, a delimitação das unidades educacionais e os desempenhos esperados em cada uma dessas. O currículo tem 22 unidades educacionais, está construído de forma integrada tendo como eixos norteadores a interdisciplinariedade, a parceria entre ensino/serviço/comunidade e o trabalho em grupo/equipe multiprofissional.

Palavras-chave: ensino de enfermagem, currículo integrado, metodologia problematizadora

ABSTRACT

This paper has the objective of presenting the new nurse's curriculum of the Medicine College of Marília (FAMEMA). The curriculum has 22 educational unities and is being built in na integrated way.

⁽¹⁾ Enfermeira. Coordenadora do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília. Aluna do Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da EERP- USP.

⁽²⁾ Enfermeira. Docente da Disciplina Enfermagem Gineco-Obstétrica do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília. Aluna do Programa de Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública da EERP-USP.

The process of re-thinking the pedagogical model was impelled by the principles of the UNI-Marília Project idea, financed by the Kellogg Foundation. After the faculty's pedagogical training, the apprehension and choosing of the "methodology of problematization", we worked on building the document that makes it explicit the curriculum basis. From this document, we the content explanatory net, the educational unities delimitation and the expected performances in each of them.

Keywords: nurse teaching, integrated curriculum, methodology of problematization

1. Introdução

O ensino de Enfermagem vem se desenvolvendo num contexto onde as práticas de saúde, no geral, e o exercício da Medicina e da Enfermagem, em particular, sofreram um processo acentuado de privatização e especialização excessivas desde a década de 70, estando os serviços de saúde organizados na lógica biologicista, por especialidades, com utilização cada vez mais acentuada de tecnologias complexas e de alto custo.

Nesta perspectiva os currículos apresentam as seguintes características: centrados no hospital e no desenvolvimento de técnicas; utilizam metodologias tradicionais centradas no professor, desvalorizando o conhecimento do estudante; apresentam desarticulação entre o ciclo básico e o profissionalizante; trabalham baseados em conteúdos desvinculados do perfil epidemiológico regional. Estas características somente favoreceram a dicotomia entre o normal e o patológico, entre o ensino do ciclo básico e do profissionalizante e desarticulação entre a teoria e a prática.

Frente a esse contexto, em 1983, os docentes da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) assumiram a direção da Instituição e, seguindo o movimento nacional da reforma universitária das décadas de 70/80, implementaram mudanças internas, as quais buscavam construir um modelo que vinha sendo proposto para as instituições universitárias, contemplando a proposta de integração docente-assistencial. Esse programa tornaria possível um maior envolvimento dos docentes com a assistência.

Para os docentes da Enfermagem, essa integração docente-assistencial significou uma mudança do seu papel na Instituição, pois passaram a assumir a gerência, a assistência e a docência no campo hospitalar ou ambulatorial, no qual estavam inseridos.

Em 1985, dentro das propostas de mudanças que vinham ocorrendo na Instituição, foi instalado o internato no 4º ano de Enfermagem, visando um trabalho integrado, uma continuidade na assistência prestada pelo aluno. O objetivo foi criar a oportunidade para este vivenciar a prática profissional e "aprender fazendo".

Mesmo com as mudanças que vinham acontecendo no currículo, não se modificou a concepção pedagógica e a estrutura da grade curricular, a qual se dava por disciplinas isoladas.

Sabe-se que a organização dos serviços de saúde e o processo de formação dos profissionais que atuam nesta área, há tempos vêm sendo questionados mundialmente. A instrumentalização para a intervenção em saúde tem ficado cada vez mais sofisticada e honerosa, multifacetada e desintegrada. Diante disso, o acesso aos serviços de saúde e o modelo de organização para a resolução dos problemas, não têm sido garantido de forma universal e integral, respectivamente.

Há necessidade de adotarmos um novo paradigma sanitário e de educação, passando por processos de rupturas em diferentes momentos e graus com os modelos pedagógicos, assistencial/gerencial (sistema de produção de serviços de saúde) e de produção do conhecimento vigente.

Tendo como pano de fundo este movimento mundial do setor saúde, a Fundação Kellogg elaborou o Projeto UNI (Uma Nova Iniciativa na formação dos profissionais da saúde). Em linhas gerais este programa se propõe a ser uma estratégia para unir esforços que resultem em mudanças concretas nos três elementos constitutivos: a universidade, os sistemas de saúde e a comunidade.

Em resumo, os principais propósitos do programa são: "estimular e apoiar os projetos de base comunitária que buscassem um progresso sincrônico na educação dos profissionais da saúde, na reforma do setor saúde com ênfase nos sistemas locais de saúde e na participação comunitária nas decisões que afetassem a sua qualidade de vida; criar modelos de desenvolvimento dos três elementos apontados, para que sejam passíveis de aperfeiçoamento e disseminação através de uma estrutura de redes." (KISIL, 1996). Este projeto vem sendo desenvolvido em 21 cidades da América Latina, sendo o município de Marília um desses.

Através do Projeto UNI-Marília, o qual vem sendo desenvolvido por intermédio da parceria entre a FAMEMA, a Secretaria Municipal de Higiene e Saúde e o Conselho Municipal de Saúde, deve ocorrer a articulação dos parceiros com o objetivo de constituir um sistema de saúde eficaz e eficiente, humanizado e estruturado segundo os princípios da descentralização, hierarquização e regionalização dos serviços, com enfoque na vigilância à saúde e no processo de trabalho multiprofissional e interdisciplinar. Deve haver, também, a participação da comunidade na gestão destes serviços e na formação dos profissionais de saúde.

Diante dessa realidade e do momento de redefinição do ensino em geral e da Enfermagem em particular, iniciamos em 1993 o processo de construção do novo currículo, o qual pretende rever alguns desses problemas, tomando a educação como um processo de transformação, voltado para o conhecimento e as necessidades da comunidade, formando profissionais

tecnicamente competentes e com compromisso social.

O processo pode ser caracterizado em três fases: sensibilização dos docentes sobre o processo de revisão curricular, elaboração dos programas de ensino do currículo antigo, utilizando a Metodologia da Problematização e, construção e implementação do novo currículo integrado.

Processo de Construção do Currículo Integrado

O início do processo se deu mediante ao desenvolvimento de vários cursos de capacitação pedagógica, que conseguiram alguma sensibilização do corpo docente em relação às diversas correntes pedagógicas, em especial a corrente crítico social dos conteúdos. A partir de então, o Departamento iniciou um novo movimento em direção à apreensão da metodologia da problematização, inicialmente, segundo o Método do "Arco de Maguerêz", apresentado por BORDENAVE (1993).

Posteriormente, foi realizada uma oficina, que ocorreu no final de 1994, para elaborarmos o planejamento da revisão curricular, tendo sido delimitados os seguintes temas para os grupos de trabalho: Perfil do Enfermeiro, Revisão Curricular, Modelo Assistencial, Capacitação Pedagógica.

De um modo geral, os grupos de trabalho desenvolveram suas atividades, resultando em avanços no planejamento de ensino das disciplinas e demandas como a avaliação do processo de trabalho da Enfermagem no Hospital das Clínicas (HC) da FAMEMA.

Esta última demanda gerou a elaboração de um diagnóstico através de uma pesquisa que envolveu docentes e assistenciais da área hospitalar e, posteriormente, a implementação do Grupo de Integração de Enfermagem do HC. Este é composto por representantes docentes e assistenciais e tem como objetivo discutir o

processo de trabalho e a instrumentalização dos enfermeiros no hospital, considerando a integração ensino-serviço.

Após a elaboração dos programas de ensino na metodologia da problematização, por algumas disciplinas do Departamento de Enfermagem da FAMEMA, surgiram dúvidas e questionamentos acerca do referencial filosófico e metodológico que vinha sendo utilizado. Com isso, procurou-se, em março de 1996, a assessoria do Grupo Educacional Equipe, de São Paulo, cujo colégio utiliza essa metodologia.

Em seu diagnóstico inicial, a assessoria do Grupo Educacional Equipe identificou a existência de alguns traços característicos em nosso modo de trabalhar: a) ênfase na dimensão “técnica” do currículo, sem, contudo, articulá-la às outras dimensões existentes; b) dúvidas com relação aos usos da Metodologia da Problematização, identificando ainda a falta de clareza do Departamento como um todo, se tomados os pressupostos dessa mesma metodologia.

Diante desse diagnóstico, o grupo de assessores propôs o desenvolvimento de um trabalho que buscou a explicitação dos referenciais teórico-metodológicos da Problematização; e a sistematização das etapas do planejamento de ensino.

O impacto desse trabalho no Departamento foi o entendimento, pelos docentes, de que a mudança pedagógica está diretamente relacionada, também, às questões filosóficas, sendo, portanto, mais do que apenas alterações de estratégias didáticas. O grupo pôde entender que a reestruturação do currículo deva ser realizada coletivamente, enfatizando a importância de um eixo “central” que organizasse as ações conjuntas.

No ano de 1997, começamos com um intenso trabalho, envolvendo todo o Departamento de Enfermagem, e alguns docentes das áreas de cadeiras básicas, em busca da construção do nosso currículo e do delineamento de sua proposta pedagógica.

Entendemos que **currículo** é a totalidade das situações de ensino-aprendizagem,

planejadas intencionalmente pelo coletivo da escola, que visa proporcionar experiências direcionadas aos objetivos educacionais de nosso curso. Deverá ser repensado constantemente, não se constituindo em um conteúdo cristalizado.

No primeiro semestre de 1997, para chegarmos no marco conceitual (CHIRELLI et al, 1997A), utilizou-se a estratégia do trabalho em grupo, que envolveu o maior número possível de docentes do Curso de Enfermagem, bem como alguns enfermeiros assistenciais.

Os grupos foram divididos de acordo com os componentes que devem conter no projeto político pedagógico, a saber: histórico do curso, referencial filosófico, referencial psicológico, referencial socio-cultural, perfil do enfermeiro e objetivos educacionais do curso, metodologia da problematização, áreas temáticas. Naquele momento achamos necessário trabalharmos com o significado das áreas temáticas para o nosso currículo em função da reestruturação do novo currículo mínimo de enfermagem (BRASIL, 1994), estar organizado desta forma. A construção da grade curricular e do processo de avaliação veio a ser desenvolvido, posteriormente.

Esta atividade durou quatro meses, sendo que, posteriormente, foi composto um grupo de redação final, com integrantes de cada grupo de trabalho, que elaborou a versão final do documento composto de histórico e da proposta pedagógica.

Proposta Pedagógica: Fundamentos Filosóficos

A **Enfermagem** é uma profissão que tem sua origem no cuidado ao doente. A sua ação pode ser considerada como uma prática organizada para a administração de cuidados planejados para a manutenção da vida e reabilitação do indivíduo doente. Os fundamentos filosóficos dessa prática estão alicerçados em visões acerca do homem e da sociedade.

O **homem** possui a capacidade de pensar, permitindo-o refletir sobre a realidade e não somente vivê-la. Quando indaga sobre o que são as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores e a si próprio, cria uma concepção do mundo. É essa visão da realidade que permeia suas ações na direção de uma transformação.

A **sociedade**, por sua vez, constitui-se fundamentalmente de relações de poder, sendo o poder social exercido por uns sobre outros, de modo diretamente proporcional à apropriação, pelos indivíduos ou grupos, dos meios de produção. O poder social, que assim se torna poder político, encontra sua base no poder econômico, ou seja no domínio dos meios de se prover a própria existência material. A inserção dos indivíduos no modo de produção os diferencia em classes sociais, permitindo-lhes possuir certas condições materiais de existência comuns, o que reflete em sua qualidade de vida.

Nesta perspectiva, compreendemos que o **processo saúde-doença**, espaço central de atuação do profissional enfermeiro, é determinado pelo trabalho e formas de vida, demonstrado através dos perfis epidemiológicos que, por sua vez, são identificados a partir de grupos homogêneos (indivíduos que apresentam formas semelhantes de vida e trabalho). Assim, as desigualdades de acesso a bens e consumo determinam a exposição aos riscos de adoecer e/ou morrer.

Desta forma, consideramos que a **Enfermagem** é uma prática social, portanto, um trabalho historicamente determinado, inserido no processo de produção em saúde, o qual reflete uma dada concepção de saúde-doença, como um dos meios/instrumentos deste processo. Seu objeto de trabalho e sua finalidade são semelhantes às demais práticas de saúde (medicina, odontologia, fisioterapia, fonoaudiologia, etc), tendo por objetivo a transformação dos perfis epidemiológicos.

A especificidade da enfermagem são os meios/instrumentos de trabalho, ou seja, sua

forma de intervenção na realidade, que se desdobra em quatro campos de atuação: assistência, gerenciamento, ensino e investigação.

O Perfil do Enfermeiro

O perfil do enfermeiro que buscamos formar leva em consideração as seguintes competências: trabalhar em equipe multiprofissional com enfoque interdisciplinar; prestar cuidados de Enfermagem; ter visão crítica da estrutura social; pautar suas ações pela ética profissional; gerenciar a assistência de Enfermagem e os serviços de saúde; buscar sua constante capacitação e atualização; seja capaz de realizar pesquisas.

Objetivos Educacionais do Curso de Enfermagem

Para atingir o perfil estabelecido para o enfermeiro a ser formado, propomos os objetivos educacionais abaixo relacionados.

Criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ao estudante:

- Apreender a história do homem e relacioná-la com o processo saúde-doença e o processo de cuidar;
- Apreender e aplicar os valores políticos e éticos da profissão;
- Apropriar-se do conhecimento e desenvolver habilidades para o processo de cuidar;
- Apreender os procedimentos básicos de uma investigação científica e resolver os problemas encontrados na sua prática, utilizando-se dos mesmos quando a situação exigir;
- Valorizar e desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe;

- Desenvolver a capacidade de gerenciamento da assistência de enfermagem e serviços de saúde;
- Valorizar e buscar a atualização nos novos conhecimentos da área de enfermagem, visto que é construído historicamente e, portanto, datado e provisório e
- Realizar análise crítica e contextualizada da realidade social e de seus perfis epidemiológicos para identificar problemas e intervir de forma a transformá-la.

Fundamento Sócio-Cultural do Currículo

Pensar e ensinar a pensar criticamente é estudar cientificamente a realidade, isto é, sobre o ponto de vista histórico, apreendendo a realidade natural e social na sua transformação.

A educação escolar visa transformar cada ser humano em um sujeito capaz de recuperar e realizar sua "humanidade" num projeto coletivo e solidário de superação dos condicionantes reais, impostos pelas relações atuais de trabalho. A condição humana se realiza pela cultura, que é essa atividade incessante dos homens em transformar o mundo natural e social, de modo a criar um mundo humano. É no curso destas atividades que os homens vão se transformando, criando novas fórmulas e instrumentos de trabalho, novas relações sociais, novos conhecimentos e projetos de vida.

Para que a Enfermagem seja ativa na sua própria humanização e tenha uma atuação ética, é necessário competência técnica, clareza política e estar centrada em valores como: respeito ao ser humano, solidariedade, honestidade, integridade, responsabilidade, cooperação, compreensão, prudência, interação, integração, disponibilidade, integrando, dessa forma, o *saber*, o *saber ser* e o *saber fazer*.

No preâmbulo do código de ética dos profissionais da enfermagem encontramos que:

"o aprimoramento do comportamento ético do profissional passa pelo processo de construção de uma consciência individual e coletiva, pelo compromisso social e profissional, configurado pela responsabilidade do plano das relações de trabalho com reflexos nos campos técnico, científico e político".

Assumir uma postura ética significa também desenvolver, individual e coletivamente, uma consciência política, sem a qual o exercício efetivo da profissão dificilmente se daria.

Fundamentos Psicológicos do Currículo e a Metodologia da Problematização

Os fundamentos psicológicos do ensino, que embasam este currículo, se apoiam nos conceitos de AUSUBEL et al (1980), da teoria da aprendizagem verbal significativa.

A teoria da aprendizagem significativa destacou dois princípios: de que os conteúdos de ensino devem ser relacionados logicamente e que o estudante deve adotar uma atitude favorável a fim de tornar-se capaz de realizar essa relação dentro de sua estrutura cognitiva.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, três condições são importantes: novos conhecimentos devem estar relacionados aos conhecimentos prévios que o estudante já possui; as experiências prévias do estudante sobre o conteúdo devem ser consideradas como ponto de partida para a aprendizagem e, realizar uma interação entre as idéias já existentes na estrutura cognitiva do estudante e as novas informações.

Assim, a aprendizagem significativa produz-se ao relacionar as novas idéias às já existentes na estrutura cognitiva do estudante. As condições necessárias para que esse processo ocorra são motivação, participação no processo e que os conteúdos sejam articulados entre si e com o contexto.

Portanto, o que se entende por **processo ensino/aprendizagem** é a criação de oportunidades para a construção do conhecimento nas áreas afetiva, cognitiva e psicomotora, que

sejam voltadas para a realidade e que considerem as experiências prévias do estudante. O conhecimento, por sua vez, não é um conjunto de verdades prontas e escondidas pelo professor. As estratégias de ensino devem promover condições para aprender a conhecer e saber pensar, saber fazer, saber ser e conviver, de forma que o aluno construa a sua análise crítica e valorize o ensino como um processo contínuo, reflexivo, de sucessivas aproximações do conteúdo³, a partir de situações concretas para as abstratas.

Segundo LIBÂNEO (1994), *"a força motriz fundamental do processo didático é a contradição entre as exigências de domínio do saber sistematizado e o nível de conhecimentos, experiências, atitudes e características sócio-culturais e individuais dos alunos. Em vista disso, não é suficiente passar os conteúdos ou colocar os problemas. É preciso colocá-los de modo que se convertam em problemas e desafios para o aluno, suscitando e mobilizando a sua atividade"*.

Portanto, problematizar é o ato de buscar relacionar um novo conjunto de informações à estrutura cognitiva do estudante através da reflexão crítica da realidade concreta. O problema, no âmbito prático/teórico, caracteriza uma situação que envolve múltiplas possibilidades ou alternativas para sua solução. O problema concreto pede uma solução que envolva espírito crítico, reflexivo, planejamento e informação, para que possamos solucioná-lo.

Tendo em vista essas considerações, destacamos os seguintes perfis de estudante e professor na Metodologia da Problematização:

Estudante - é o construtor do seu conhecimento a partir da reflexão e indagação da realidade, de sua vivência e atividade prática. Sua

participação no processo de formação dar-se-á de modo ativo, criativo, crítico, num exercício contínuo em que seja capaz de realizar análise, interpretação e síntese do objeto a ser aprendido, tendo também o compromisso com a sua formação.

Professor - é o mediador do processo ensino-aprendizagem, provocador de dúvida, sendo de fato responsável pelo planejamento de ensino, criando situações estimulantes de pensar, analisar e relacionar os aspectos da realidade estudada nos conteúdos; lança questões norteadoras que servirão para a elaboração dos problemas pelos estudantes, tendo como ponto de partida o que o estudante conhece sobre o conteúdo que se pretende ensinar. O professor deverá orientar o método de busca dessas respostas e a elaboração da síntese dos conteúdos construídos pelos estudantes, bem como realizar a verificação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a **avaliação** é uma prática de verificação do desempenho do estudante e constitui-se em um ato dinâmico, de natureza processual. Ocorre de modo co-participado, onde o professor e o estudante, cada qual assumindo o seu papel, comprometem-se com a construção do conhecimento e com a formação de um profissional competente. Permite o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, visualizando avanços, detectando dificuldades e realizando ajustes necessários nas estratégias de ensino e nos sujeitos do processo, ou seja, no professor e no estudante.

Essa avaliação é aplicada através de três instrumentos, os quais refletirão o quanto e como o estudante avançou nos desempenhos e objetivos da unidade educacional (formato I), o professor contribuiu para esse avanço (formato

⁽³⁾ Entendemos que os conteúdos são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo. Tais elementos dos conteúdos são interdependentes, um atuando sobre o outro; entretanto, o elemento unificador são os conhecimentos sistematizados. Os conteúdos devem contemplar os desempenhos necessários para a formação do enfermeiro desta Escola.

II), e como ocorreu a adequação da unidade neste processo (formato III).

A Grade Curricular

Após termos realizado esta primeira etapa da construção, iniciamos a elaboração do desenho da nova grade curricular, durante o segundo semestre de 1997. Elegemos representantes das disciplinas da área de Enfermagem, além de termos alguns representantes dos docentes das disciplinas de cadeiras básicas, para compormos o Grupo Estratégico. Este grupo elaborou os desempenhos dos alunos no curso, os conteúdos necessários e finalizou o desenho da grade curricular.

Iniciamos pela elaboração da rede explicativa dos conteúdos, tendo como base o Projeto Político Pedagógico (CHIRELLI et al, 1997A). A rede explicativa nada mais é do que a organização hierárquica dos conhecimentos desde os mais abrangentes até os mais específicos. Parte dos conceitos de Homem, Sociedade, processo saúde - doença e processo de trabalho do enfermeiro, chegando até a organização dos serviços e instrumentalização para a intervenção. A delimitação desta rede explicativa corresponde às Unidades Educacionais da grade curricular.

A partir da delimitação da rede explicativa em unidades educacionais, identificávamos os conceitos chave, descrevíamos os desempenhos⁴ para cada unidade educacional, além de estabelecermos os conteúdos (recorte do conhecimento) necessários para a realização dos desempenhos (CHIRELLI et al, 1997B).

Ao final desta atividade, tínhamos delimitado todas as unidades educacionais, os desempenhos e conteúdos, num total de 22 unidades, compondo, assim, a Grade Curricular.

Considerações Finais

É no currículo que a escola reflete sua vocação político-institucional, sua criação e consolidação de novos conhecimentos e metodologias, o grau de articulação com os serviços de saúde, como entende a construção do modelo de atenção/assistência à saúde e a prática de Enfermagem que pretende privilegiar.

A atual formação dos profissionais da saúde não vem atendendo nem às necessidades do mercado de trabalho nem à resolução dos problemas de saúde da comunidade. Há uma rediscussão em relação a não se privilegiar somente a instrumentalização clínica, valorizando a incorporação tecnológica vinculada ao complexo médico-industrial e reprodução dos valores da medicina mercantilizada.

Nas novas formulações pedagógicas há necessidade de discutirmos sobre: a implementação de metodologias ativas de ensino; a integração teoria/prática, tornando-se necessária a interdisciplinaridade; a formação de profissionais críticos, comprometidos com a transformação do contexto saúde/doença da comunidade, articulando a formação dos profissionais ao mundo do trabalho, buscando a integração ensino/ serviço/ comunidade, como espaço para experiências contextualizadas na formação do profissional.

Portanto, a formação do enfermeiro deve abranger a construção de diversos meios/ instrumentos que o capacitem para a intervenção tanto na dimensão individual como na coletividade, considerando a ética e a bioética, o respeito ao ser humano, na perspectiva da emancipação do homem.

Nessa perspectiva, iniciativas vem sendo construídas em algumas instituições educacionais, com projetos que inovam no

⁽⁴⁾ Ações que o aluno deve realizar na unidade educacional frente aos processos de trabalho do enfermeiro (ensino, pesquisa, assistência e gerência), numa intervenção enfocando o indivíduo, a família e a coletividade, considerando o ciclo vital.

referencial pedagógico e articulam o ensino, o serviço e a comunidade, buscando a transformação do sistema de saúde e dos

órgãos formadores, dentre esses os de Enfermagem, estando assim lançado o desafio da mudança no processo de formação.

UNIDADE		CARGA-HORÁRIA
1ª Série		
U-1	Saúde e Sociedade Conceito Chave: homem/sociedade, modo de produção e reprodução social.	110
U-2	Trabalho em Saúde Conceito Chave: processo de trabalho em Enfermagem	110
U-3	Realidade e Saúde Conceito Chave: processo saúde-doença	440
U-4	Produção Social da Saúde Conceito Chave: práticas sanitárias da família, concepção de família	120
U-5	Urgência/emergência Pré-Hospitalar Conceito Chave: cuidado ao paciente com risco de morte	95
U-6	Interação Comunitária 1	120
Educação Física		30
Total 1ª Série		1.025
2ª Série		
U-7	Avaliação do Estado de Saúde Conceito Chave: estado de saúde do indivíduo	480
U-8	Saúde de Criança Conceito Chave: criança inserida na sociedade e na família; avaliação da saúde da criança	110
U-9	Saúde do Adolescente Conceito Chave: adolescente inserido na sociedade e na família; avaliação da saúde do adolescente	60
U-10	Saúde do Adulto Conceito Chave: adulto inserido na sociedade e na família; avaliação da saúde do adulto	110
U-11	Saúde da Mulher no Ciclo Gravídico-puerperal Conceito Chave: gestante/puérpera inserida na sociedade e na família; avaliação da saúde da gestante/puérpera.	80
U-12	Saúde do Idoso Conceito Chave: idoso inserido na sociedade e na família; avaliação da saúde do idoso	80
U-13	Interação Comunitária 2	120
Educação Física		30
Total 2ª Série		1.070

3ª Série		
U-14	Organização e Processo de Trabalho no Hospital Conceito Chave: organização do trabalho no hospital	75
U-15	Cuidado ao Adulto Hospitalizado Conceito Chave: cuidado ao indivíduo adulto em situações clínicas/cirúrgicas	410
U-16	Urgência/emergência Intra-Hospitalar Conceito Chave: cuidado ao paciente com risco de morte	160
U-17	Cuidado à mulher hospitalizada em situações gineco-obstétricas Conceito Chave: cuidado à mulher em situações clínicas/cirúrgicas	160
U-18	Cuidado à Criança/adolescente Hospitalizada Conceito Chave: cuidado à criança/adolescente em situações clínicas/cirúrgicas	160
U-19	Interação Comunitária 3	120
Total 3ª Série		1.085
4ª Série		
U-20	Avaliação do Estado de Saúde Conceito Chave: estado de saúde do indivíduo	480
U-21	Saúde de Criança Conceito Chave: criança inserida na sociedade e na família; avaliação da saúde da criança	110
U-22	Saúde do Adolescente Conceito Chave: adolescente inserido na sociedade e na família; avaliação da saúde do adolescente	60
Total 4ª Série		
CARGA HORÁRIA DO CURSO		1.070

Bibliografia

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana. 1980.
- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRASIL. Leis, direitos, etc. Portaria nº 1721 que dispõe sobre currículo mínimo e duração do curso de Enfermagem. *Diário Oficial da União*. Seção I, nº 238, de 16 de dezembro, 1994 p.19801-2.
- CHIRELLI, M. Q.(coord.). SIQUEIRA JUNIOR, A.C.; HAMAMOTO, C.G.; NUNES, C.R.R.; MAZZETTO, F.M.C.; FRACOLLI, L.A.; MORAES, M.A.A. de; MARIM, M.J.S.. *Currículo do Curso de Enfermagem da FAMEMA*. Grupo de Redação. Marília, Faculdade de Medicina de Marília, Curso de Enfermagem. 1997A.
- CHIRELLI, M. Q. (coord.) MICHELONI, A.P.C.; SANTOS, I.F.; CARDOSO, C.P.; FRACOLLI, L.A.; BRACCIALLI, L.A.D.; LALUNA, M.C.C.; COSTA, M.C.G. da; MARIM, M.J.S.; ROSA, R.S.L. da; TONHOM, S.F. da. *Grade Curricular do Curso de Enfermagem - FAMEMA*. Marília, Faculdade de Medicina de Marília, Curso de Enfermagem. 1997B.

COSTA, M.C.G.; FRACOLLI, L.A.; HAMAMOTO, C.G.; LALUNA, M.C.. M.C.; MICHELONE, A.P.C.; MAZZETTO, F.M.C. *Perfil do enfermeiro egresso do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília*. Marília, 1996 (Digitado).

KISIL, M. Uma estratégia para a reforma sanitária: a iniciativa UNI. *Divulgação em Saúde para Debate*. n.12, p. 5-14, julho 1996.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

**UM NOVO CURRÍCULO MÉDICO NA FAMEMA DOIS ANOS DE
EXPERIÊNCIA NA MUDANÇA EM DIREÇÃO
A UM APRENDIZADO INTEGRADO BASEADO EM
PROBLEMA, CENTRADO NO ESTUDANTE
E ORIENTADO À COMUNIDADE**

***A NEW MEDICAL CURRICULUM AT FAMEMA
A TWO YEAR EXPERIENCE IN THE PROCESS OF CHANGE
TOWARDS AN INTEGRATED, STUDENT CENTERED,
PROBLEM BASED LEARNING (PBL),
AND COMMUNITY ORIENTED PROGRAM***

**KOMATSU, R.S.; LIMA, V.V.; PADILHA, S.C.;
SILVA, R.F.; VENTURELLI, J.; ZANOLLI, M.B.;¹**

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar o novo currículo médico da FAMEMA - Marília, voltado para o aprendizado integrado baseado em problema. Os resultados desta experiência, implantada em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e a Comunidade local são analisados e avaliados, especialmente quanto às mudanças ocasionadas e ao processo contínuo de aprendizado dos diferentes sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: currículo médico, educação médica, formação do professor

ABSTRACT

The objective of the article is to present the new medical curriculum of FAMEMA - Marília, directed to integrated learning based on a problem. The results of this experience, which was implanted in collaboration with the Municipal Department of Health and the local Community, are analyzed and evaluated, especially regarding occasional changes and the continued learning process of the different subjects involved.

Keywords: medical curriculum, medical education, teacher formation

⁽¹⁾ Docentes da FAMEMA - Faculdade de Medicina de Marília, SP, Brasil.

Mudanças na Educação Médica

Desde 1968 têm sido constantes as mudanças educacionais nas profissões ligadas à saúde. A Educação nas Ciências da Saúde percorreu um longo caminho desde as significativas inovações de Flexner, frente aos diversos aspectos inconsistentes e tradicionais então em vigor, até chegar ao primeiro programa de Aprendizado Baseado em Problema, implementado na Universidade Mc Master, Canadá. Recente relatório da Associação das Faculdades Médicas Americanas mostra que em mais de 75% das faculdades de medicina implementaram-se mudanças. Marília foi a primeira Faculdade de Medicina a iniciar em 1996 uma mudança radical e abrangente que considera os seguintes pontos: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), educação centrada no aluno, educação integrada, orientação comunitária, prioridades de saúde, avaliação somativa/formativa, aprendizado em pequenos grupos, processo baseado no auto-direcionamento e uma integração mais forte e crescente com os serviços de saúde. Isso implicou em mudanças importantes, erros, acertos e um processo contínuo de aprendizado para o corpo docente, a administração, os estudantes e as autoridades regionais de saúde. A mudança educacional foi considerada uma necessidade importante na América Latina onde, apesar do aumento importante no número de médicos, não houve melhora equivalente nos resultados de saúde. O processo educacional desempenha um papel importante, mas como todos sabemos bem, é apenas uma das muitas áreas que necessitam de mudança. Uma reforma no setor de saúde, direcionada aos princípios de Equidade, Qualidade, Eficiência e Relevância, terá também que atingir o que já tem sido mostrado em muitos congressos e publicações internacionais: é preciso que haja um impacto sério nos governos, serviços de saúde (público e privado), organizações de profissionais de saúde e comunidades. A participação de todos esses atores é condição *sine qua non* para alcançar a

Saúde para Todos. Gostaríamos de colocar dentro desses objetivos a experiência vivida na FAMEMA, cidade de Marília, SP, Brasil.

Marília é uma cidade com uma população de 190.000 habitantes, localizada no centro-oeste do Estado de São Paulo, distante 450 km da cidade de São Paulo. A FAMEMA foi fundada em 1967 e desde 1972 formou cerca de 2000 médicos (em um programa de seis anos).

O Departamento de Medicina Preventiva da FAMEMA sempre trabalhou em conjunto com os serviços de saúde e empenhou-se em discutir e influenciar as diretrizes regionais e locais de saúde. Nos anos 60 estabeleceu-se um programa denominado PIDA (Programa de Educação Docente Assistencial), visando a uma integração da equipe acadêmica e de prestação de serviços. A FAMEMA fez então um acordo com Marília e 7 outros municípios para financiar educação continuada para profissionais da saúde e providenciar tecnologia adequada e acessível.

Desde 1982, a FAMEMA, a Secretaria Municipal de Saúde e a comunidade local têm sido parceiras no Projeto UNI-Marília, uma nova iniciativa que visa a colaborar na educação dos profissionais da saúde. Que conta com o apoio da Fundação Kellogg e tem o objetivo de melhorar a atenção à saúde e à qualidade de vida da população de Marília.

A parceria do Projeto UNI-Marília melhorou a prestação de serviços de saúde para atender os problemas de saúde relevantes da população e estimular a comunidade a participar do processo de construção de um novo modelo de atenção à saúde. O sistema de atenção de saúde em Marília incorpora bairros locais e conselhos municipais com a participação ativa dos representantes da comunidade.

Em 1994 uma mudança administrativa importante transferiu a Faculdade de Medicina de Marília para a esfera do governo do Estado de São Paulo e, em 1997, depois de grandes

esforços e discussões, iniciou-se um novo programa médico. Tal programa resultou de todas as inovações educacionais desenvolvidas pelo Projeto UNI-Marília. O novo programa médico é integrado, centrado no estudante, baseado em problema e orientado para a comunidade.

A FAMEMA também oferece um programa de enfermagem com inovações educacionais importantes, embora não idênticas às do programa da medicina.

A nova educação orientada à comunidade na FAMEMA é o resultado concreto de nossa parceria com os serviços e a comunidade. A Unidade Educacional de Interação Comunitária é transcurricular e multiprofissional. É desenvolvida na comunidade e nos serviços de saúde. Os estudantes de medicina e enfermagem, juntamente com os professores, trabalham em pequenos grupos a fim de melhorar a saúde dos adultos, mulheres e crianças.

Metodologia

Consiste na descrição e análise do novo currículo, com um breve comentário sobre o processo e as inovações feitas ao longo dos últimos 2 anos. Procede-se ainda a uma revisão do impacto sobre os resultados obtidos e sobre o ambiente em nossa Escola Médica. Os autores apresentam também uma avaliação sistemática e um julgamento crítico.

Descrição das inovações curriculares na FAMEMA.

Novo currículo da FAMEMA: Em 1997 a Faculdade de Medicina de Marília começou a implementar gradualmente um novo programa médico com o objetivo de integrar aspectos biológicos, sociais e psicológicos e de organizar o currículo em unidades educacionais, da maneira apresentada na figura 1.

Figura 1. Novo Currículo Médico na FAMEMA; 1º ao 3º ano. Anos implementados em 1999.

1º ANO						
Introdução ao estudo da medicina	Ataque e Defesa	Implicações do Crescimento e Diferenciação Celular	Pele e Tecidos moles	Locomoção	Sistema nervoso	
Interação Comunitária 1						
Habilidades Profissionais 1						
2º ANO						
Sistema cardiovascular	Sistema respiratório	Sistema renal	Sistema digestivo	Sistema hematológico	Sistema endocrinológico	Eletivo
Interação Comunitária 2						
Habilidades Profissionais 2						
3º ANO						
Mente e Cérebro	Prática Baseada em Evidência	Reprodução e Sexualidade	Eletivo	Nascimento, Crescimento e Desenvolvimento	Envelhecimento	Introdução à Apresentação Clínica
Interação Comunitária 3						
Habilidades Profissionais 3						

4º ANO							
Eletivo	Apresentação clínica 1	Apresentação clínica 2	Apresentação clínica 3	Apresentação clínica 4	Apresentação clínica 5	Apresentação clínica 6	
Interação Comunitária 4							
Habilidades Profissionais 4							
5º ANO			Saúde dos Adultos I		Saúde da Mulher e da Criança		
					Eletivo		
6º ANO				Saúde dos Adultos II		Saúde da Mulher e da Criança II	
				Emergência e Trauma		Eletivo	

Temos diversas unidades educacionais distribuídas do 1º ao 4º ano: unidades introdutórias, unidades baseadas em sistemas, unidades de ciclos de vida e unidades de apresentação clínica. O internato ocorre no 5º e 6º anos e aí predominam as atividades práticas sob supervisão na comunidade, nas clínicas ambulatoriais e hospitais (Komatsu *et al.*, 1998).

Duas unidades educacionais desenvolvem-se horizontalmente do 1º ao 4º ano: a unidade

de Interação Comunitária e a unidade de Habilidades Profissionais.

O principal método educacional usado do 1º ao 4º ano é o Aprendizado Baseado em Problema, com sessões de tutoria para pequenos grupos (máximo de 8 estudantes por turma). A semana padrão envolve atividades pré-programadas, mais um tempo para que o estudante estude/aprenda (Figura 2).

Figura 2. Semana Padrão de atividades. 1º ano, Programa Médico, FAMEMA.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Sessão de Tutoria	Sessão de Tutoria	*	Sessão de Tutoria	Conferência
Tarde	*	Atividades de Aprendizado	Interação Comunitária	*	*

*Atividades de aprendizado auto - direcionadas

A avaliação do estudante é feita através do sistema satisfatório/insatisfatório, com uma abordagem formativa e somativa. Aplicamos diversos tipos de instrumentos para avaliar o desempenho de cada estudante nas sessões de tutoria (auto - avaliação, avaliação pelos pares e pelo tutor), seu desenvolvimento cognitivo (respostas curtas e questões de ensaio

modificado), desenvolvimento de habilidades (mini-OSCE e OSCE; exercícios baseados em problema; do problema ao exercício de monografia).

A avaliação do programa considera os resultados do desempenho dos estudantes, avaliação dos tutores/professores em relação pelos estudantes, avaliação sistemática dos

recursos educacionais (pelos estudantes e professores) e um teste progressivo (múltipla escolha e tratamento de caso como parte da auto-avaliação dos estudantes).

Análise intermediária dos resultados

Embora os pontos fracos e fortes apresentem-se de modo um tanto caleidoscópico, algumas áreas podem ser destacadas especificamente.

Pontos fracos identificados

a) O treinamento de tutores

Deve ser um processo constante na medida em que o corpo docente identifique dificuldades de ajuste ao novo programa: objetivos, recursos e instrumentos educacionais (uso de informação de modo centrado no aluno, uso de julgamento crítico e sua transmissão aos estudantes como um poderoso instrumento baseado em evidência). Inicialmente houve um esforço de treinamento unidirecionado ao tutor e pouco esforço foi feito em relação ao treinamento de outros recursos humanos: isso produziu um desequilíbrio no apoio potencial disponível aos estudantes. Esse fato foi reconhecido e abordado adequadamente.

b) Planejamento do currículo

A passagem de um programa médico tradicional para outro integrador e renovado cria problemas significativos nessa área. A compreensão e a implementação dos objetivos é uma tarefa permanente que só pode ser realizada através de um processo constante e aberto de avaliação.

c) Recursos educacionais

Novos recursos foram desenvolvidos e sua implementação implica em custeio e dificuldades

experimentais, tal como o uso do computador pelos estudantes, a reorganização de material impresso e o acesso a outras fontes. Devido aos antecedentes educacionais tradicionais dos docentes, nosso aprendizado vem ocorrendo juntamente ao dos alunos durante o desenvolvimento do processo.

d) Avaliação do estudante

Sair de um processo tradicional de avaliação tem nos obrigado a aprender sobre avaliação formativa e a desenvolver novos instrumentos. Essa avaliação aperfeiçoou o tipo e a especificidade dos instrumentos que agora estão mais de acordo com os novos objetivos educacionais.

e) Avaliação do corpo docente

Trata-se de uma área difícil, já que os sistemas tradicionais nunca procederam a essa avaliação e nem determinaram cuidadosamente os resultados de seus próprios programas. A mudança de um modelo tradicional, em que os estudantes e o corpo docente sentem-se inibidos para criticar e aceitar sua própria avaliação, para um processo de avaliação formativo requer negociação e atitudes cuidadosas e encorajadoras. O aprendizado dessas atitudes tem sido possível através da avaliação de cada passo do processo.

f) Aprendizado do estudante

Embora os estudantes dos novos currículos tenham, em geral, mostrado bons resultados no 3º e 4º ano (currículo tradicional), podemos ainda identificar uma necessidade de otimizar o uso de jornais, artigos baseados em evidência e os exames de admissão para problemas específicos de saúde, programas orientados à comunidade como diabetes, hipertensão, ligas geriátricas, etc. Esse problema tende a ser generalizado, porque o corpo docente, bem como os residentes precisam aperfeiçoar-se nessa área.

Pontos Fortes Identificados

a) Entusiasmo do corpo docente e recrutamento

Percebemos que os membros de nosso corpo docente aderiram ao novo programa através da matrícula imediata nos programas de treinamento oferecidos. Diversificamos o treinamento do corpo docente, cobrindo todas as áreas necessárias. Em um encontro nacional recente sobre educação médica - outubro de 1988 - Marília pode apresentar 21 trabalhos/posters em um total de 119 (representando os 85 programas médicos brasileiros). Sete desses 21 trabalhos foram feitos pelos estudantes.

b) Abordagens administrativas

A partir de uma abordagem tentativa inicial, chegamos nesse momento a uma metodologia de busca de consenso e maior colaboração. Isso ajudou-nos a iniciar mudanças em áreas que, no início, não eram consideradas importantes, mas que agora fornecem apoio substancial (ex: os cenários clínicos não foram alterados logo no início porque sentíamos estar ainda nos "anos científicos básicos") e geram entusiasmo junto aos estudantes e ao corpo docente.

c) Desenvolvimento de um Laboratório Morfo-funcional, ampliação da Biblioteca e Instalação de um Laboratório de Computação para uso dos alunos

Isso favoreceu o interesse e o aprendizado dos alunos. Nossos alunos do 1º e 2º anos (renovados) usam os recursos da Biblioteca com uma frequência de 3 a 7,5 maior do que seus colegas do 3º e 4º anos respectivamente (educação tradicional).

d) Integração do corpo docente

No planejamento das Unidades Educacionais o corpo docente constatou a necessidade e as vantagens de sua integração.

e) Avaliação

Os membros do corpo docente tornaram-se conscientes da necessidade de avaliação e estão aptos a implementar as modificações apropriadas para aperfeiçoar nossos programas. Isso permitiu que revisões importantes tenham sido feitas no processo de avaliação do corpo docente, do estudante, do programa de habilidades profissionais, do programa comunitário de saúde e do treinamento do corpo docente.

f) Cooperação e colaboração em rede

Temos desenvolvido laços estreitos com a Universidade de Londrina, que, no momento, inicia seu 2º ano na Metodologia Baseada em Problema (PBL) em seu programa médico. Isso tem contribuído para a troca de idéias e apoio mútuo. Além disso, a FAMEMA tem fortalecido suas ligações com outras faculdades brasileiras e internacionais na área da Medicina e das Ciências da Saúde que a todos beneficia e tem tido um impacto interno positivo.

Comentários

A experiência da FAMEMA, ao instaurar no Brasil o primeiro programa médico que utiliza o Aprendizado Baseado em Problema (PBL), centrado no aluno, integrado e orientado à comunidade, mostrou que sua implementação requer um processo de avaliação permanente, uma atitude de apoio e atenção por parte de todos os atores e uma abordagem persistente e eficaz para a resolução do conflito que haverá de ocorrer a cada estágio do processo. Finalmente, além do entusiasmo gerado por todo o processo, identificamos evidentes pontos fortes em nossos alunos e em nosso corpo docente. Esta é, sem dúvida, um experiência em andamento, criativa e desafiadora.

Bibliografia

- BOELEN C, HECK JE: *Defining and measuring the social accountability of medical schools*. Division of Development of Human resources for Health - WHO - Geneva, Switzerland 1995. (WHO/HRH/95.7)
- BONNER TN: Searching for Abraham Flexner. *Acad Med* Feb; 73 (2) 116-66, 1998.
- KASSENBAUM DG, Cutler ER, Eaglen RH: The influence of accreditation on educational change in US medical schools. *Acad Med*. Dec; 72 (12) 1127-33, 1997.
- KOMATSU, RS, ZANOLLI, MB, LIMA, VV. Aprendizagem Baseada em Problemas Marcondes, E & Lima-Gonçalves, E. *Educação Médica*. São Paulo: Sarvier, 1998, p. 223-237.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. *Continental Meeting on Medical Education, Medical Practice and social needs. A new approach to quality*. XVI Conference of the Latin American Faculties of Medicine in Montevideo, Uruguay-10 October 1994, Document published by PAHO in 1995 (Spanish version is nº 102 on Series Desarrollo de Recursos Humanos).

CONHECIMENTOS E HABILIDADES DOCENTES REQUERIDOS PARA UMA NOVA CONCEPÇÃO CURRICULAR

TEACHING KNOWLEDGE AND SKILLS REQUIRED FOR A NEW CURRICULAR CONCEPT

Nildo Alves BATISTA¹

RESUMO

O autor pergunta sobre as competências e características necessárias ao perfil do profissional da área médica diante de uma sociedade que vive grandes transições: demográfica, epidemiológica, tecnológica, ecológica e no modelo assistencial médico-paciente. Discute ainda algumas estratégias docentes para a formação do estudante de Medicina.

Palavras-chave: currículo, ensino de saúde, metodologia do ensino

ABSTRACT

The author discusses the competence and characteristics needed in the profile of the medical professional in the light of a society that witnesses great transitions in the fields of: demography, epidemiology, technology and ecology, and the doctor-patient care model. Some teacher strategies for medical student formation are also discussed.

Keywords: curriculum, health education, teaching methodology

A reflexão sobre a trajetória do Ensino Médico no Brasil, em especial neste momento de profundas transformações sociais, nos incita a questionar o perfil do profissional a ser formado.

Este perfil apresenta, na minha ótica, pontos consensuais:

1. Adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permitam identificar e definir os problemas básicos de saúde de sua sociedade; diagnosticar, tratar e

encaminhar as patologias mais prevalentes, orientando, adequadamente, os pacientes e familiares quanto ao tratamento, profilaxia e diagnóstico;

2. Integrar as ciências básicas com a clínica e entender os conceitos de atenção primária relacionados com promoção à saúde e à prevenção das doenças; conhecer as peculiaridades do sistema de saúde vigente, as

⁽¹⁾ Livre Docente em Educação Médica - Docente da Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina.

características do mundo do trabalho e entender o engajamento do profissional como elemento integrante de uma equipe de saúde;

3. Ter flexibilidade profissional que lhe permita ser eficaz e eficiente, e considerar os valores, direitos e realidades sócio-econômicas de seus pacientes, dos colegas e do meio em que está inserido;
4. Aprender métodos científicos e postura ética para alcançar decisões adequadas que, expressas no trabalho diário, sejam eficientes, inteligentes e respeitadas ao ser humano e ao seu contexto;
5. Ter formação que o possibilite aprender fazendo e aprender a aprender, procurando ativamente construir seu próprio conhecimento e tornando-se apto a desenvolver um processo de Educação Permanente com metodologias adequadas de auto-aprendizagem.

Por outro lado, esta formação deve garantir o crescimento do aluno para desenvolver o seu exercício profissional num período de grandes transições na sociedade contemporânea.

Um primeiro aspecto é a transição demográfica onde, num período de apenas quatro décadas, se triplicou a população mundial.

Ao mesmo tempo, vivenciamos uma franca transição epidemiológica. Estamos hoje trabalhando com a reincidência de patologias em extinção (por exemplo a dengue), o aparecimento de novas (é o exemplo da AIDS que há duas décadas praticamente não existia e hoje reflete em todas as áreas do conhecimento em saúde), o problema das doenças degenerativas e crônicas, resultado do envelhecimento populacional (trazendo novas exigências para o profissional de saúde e, conseqüentemente, para as escolas médicas), o problema de drogas, da violência, etc

Essa sociedade contemporânea passa ainda por um franco processo de transição tecnológica, com aparecimento de novos métodos diagnósticos e terapêuticas, associado a uma velocidade alarmante de obsolescência da informação e do conhecimento (a quantidade de informações duplica a cada 10 anos).

Vivenciamos também um momento de transição de modelos assistenciais com o assalariamento das profissões de saúde, o crescimento da medicina de grupo, etc

A urbanização, a poluição, o próprio desequilíbrio ecológico caracterizam um outro aspecto da transição: a ecológica.

Todas estas transições ocorrem num momento de profundas transformações no mundo do trabalho através do fenômeno da globalização, que traz novas exigências ao profissional para o mercado. Estas transformações progressivamente exigem um novo perfil profissional mais competitivo e competente.

Todos estes aspectos devem repercutir no ensino, que também encontra-se em transição. O desenvolver na Escola Médica o aprender a aprender, implantando a cultura da educação permanente, permeada pela ética e pela cidadania é o momento de transição que enfrentamos.

Coloca-se para a escola médica o grande desafio de possibilitar o desenvolvimento da competência no aluno. Esta competência necessita ser vista nas suas quatro vertentes:

- A do *saber*, entendida como a competência cognitiva necessária para o exercício profissional;
- A do *saber fazer*, ou seja, o desenvolvimento de habilidades necessárias para este exercício;
- A do *saber ser*, entendida como as atitudes, a discussão humana envolvidas nesta prática. Entram aqui o relacionamento médico-paciente, a ética, as relações interpessoais, etc

- A do *saber conviver* com todos os desafios e transições já apontados.

Frente a estas áreas de competências projetadas para os alunos, quem é o professor que tem assumido a mediação neste processo de formação?

Como concebe o processo ensino-aprendizagem? Que competências consideramos necessárias para nossa prática docente? Acredito que um bom professor pensa, organiza e delinea uma intervenção pedagógica atento à complexa rede de dimensões que permeia sua função social. Estas dimensões envolvem conhecimento sólido e atualizado no campo da docência; participação na produção do conhecimento em sua área de atuação; domínio de técnicas necessárias ao desempenho profissional; realização das atividades de ensino com atenção para as dimensões da construção ativa do conhecimento (aprender a aprender); a importância da pesquisa para e na futura prática profissional; clareza e organização das comunicações; das especificidades do ensino médico articulando conhecimentos, habilidades e atitudes; da formação ética e humanística do médico; do uso adequado da tecnologia; da ênfase no processo de educação permanente; do engajamento efetivo do aluno como elemento integrante de uma equipe de saúde; da prática orientada por uma perspectiva sócio-biológica do processo saúde/doença, enfocando o homem docente e não a doença do homem.

Qual a orientação de currículo que orienta a sua prática docente?

Reduz esta concepção ao seu entendimento apenas como uma grade curricular?

SACRISTAN, um dos grandes estudiosos da área, entende que o currículo é a cultura da própria escola, intimamente relacionada às condições institucionais refletidas na política curricular, na estrutura e na organização do curso. É o resultado das concepções curriculares vigentes, entendidas como opções políticas,

concepções psicológicas, epistemológicas, sociais, filosofias e modelos educativos.

Vejo o currículo como um processo de construção social que se elabora no cotidiano das nossas relações. É uma função social, refletida na relação escola-sociedade, um projeto, um plano que se desenvolve para a escola.

É um campo prático que permite analisar a realidade dos processos educativos, dotando-os de conteúdo e território de práticas diversas, que não se restringem somente aos processos pedagógicos. É o espaço de articulação entre teoria e prática e, conseqüentemente, objeto de estudo e investigações constantes.

Voltando ao professor de Medicina, como tem ocorrido o seu preparo para a função docente, reconhecendo a complexidade de ser professor?

A questão do preparo do professor de Medicina no que se refere aos aspectos propriamente pedagógicos da ação docente não tem, geralmente, merecido atenção. Diferentemente de outras áreas, especialmente ciências humanas, a graduação e especialização do médico não têm como objetivo a formação de um professor.

Segundo GRÍGOLI, *“o professor, via de regra, vai intuitivamente construindo a sua própria didática calcada nos modelos que conheceu como aluno e no bom senso que o ajuda a filtrar os procedimentos que funcionam. Desse processo resulta um ‘jeito’ de organizar e conduzir o ensino que, geralmente, não chega a ser tomado como reflexão nem pelo professor individualmente e, menos ainda, pelo conjunto de professores que lecionam um dado curso”*.

Na maioria das vezes, o professor de Medicina é contratado tendo-se como critério apenas a qualidade do seu desempenho como profissional e/ou pesquisador. Fica implícito que a competência profissional e/ou acadêmica assegura a competência didática.

Especialmente na Universidade pública, tem sido conferido um *status* de menor

importância à função de ensino, quando comparada à pesquisa. Os critérios de progressão na carreira docente fundamentam-se muito mais na produção científica que no exercício da docência.

Por outro lado, a função docente em Medicina caracteriza-se pela complexidade, diversidade, multideterminação, dinamicidade, exigindo a interdisciplinaridade. Por outro, a formação em Medicina implica triangulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes, concretizada nos espaços de ensino, pesquisa e extensão que envolvem os condicionamentos relativos à missão institucional e ao processo de desenvolvimento curricular, ao planejamento de ensino, à interação professor-aluno, produção de conhecimento sobre a própria função docente e à atividade assistencial.

Segundo HOSSNE, "*o professor, durante o percurso como estudante, concordou, discordou, elogiou ou criticou, se entusiasmou ou executou atitudes de seus professores de então. Ao se tornar professor, nem sempre põe em prática as correções de rumo que desejava que seus professores tivessem feito e também nem sempre consegue adotar e seguir rumos que considerava, então, os melhores. Não raras vezes, o professor adota com mais vigor as atitudes que lhe pareciam (e talvez no fundo lhe pareçam) negativas*" (1994).

Não dá para pensar nessa questão sem considerar algumas especificidades do exercício docente em Medicina.

Ao professor de Medicina é exigido um duplo esforço: de um lado pelos pacientes, que dele esperam apurados conhecimentos técnico-científicos e, de outro lado, requerido como professor, de quem se exige ampla bagagem de conceitos e conhecimentos, além de atitude criativa para tornar conseqüente a relação docente/aluno.

Este duplo papel, médico e professor, confere ao trabalho docente em Medicina a responsabilidade de contribuir decisivamente na formação do futuro profissional. As reflexões

e análises até aqui realizadas nos remetem a um conceito final, ainda que não definitivo, sobre a formação e o treinamento em Medicina.

Entende-se formar como "*proporcionar uma forma, mas não modelar uma forma. Ao formar estamos oferecendo uma matriz a partir dos quais algo possa vir a ser e treinar como trazer para si, puxar. Quem puxa coloca-se à frente, atraindo o treinando, mas mantendo-se sempre a uma certa distância. Deixa sempre a desejar porque já reconhece no treinando a existência de recursos próprios a serem mobilizados no treinamento. No exercício deste desejo e na mobilização e aperfeiçoamento destes recursos, o treinamento transcorre*" (FIGUEIREDO, 1996).

Comprometer-se com essas duas dimensões significa assumir que ser professor constitui um processo de Educação Permanente: inserção em diferentes espaços de apropriação de conhecimentos relativos a saber ensinar, estimulando a busca de conhecimentos relativos a saber ensinar, estimulando a busca de outros saberes e fecundando uma inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência universitária em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética na relação com o novo.

Neste bojo, que estratégias de formação e desenvolvimento docente têm sido privilegiadas?

Na formação, podemos destacar:

Melhor aproveitamento de espaços já existentes na formação didático pedagógica dos pós-graduandos, investindo em mestrandos e doutorandos como docentes e/ou futuros docentes das escolas médicas brasileiras através das disciplinas obrigatórias Pedagogia Médica e Didática Especial (BATISTA E SILVA, 1998).

Realização de cursos de especialização específicos na área da docência médica, tomando o trabalho pedagógico como objeto de monografias e/ou projetos de pesquisa.

Aproveitamento de espaços emergentes, dentre estes o Mestrado Profissionalizante (mesmo em meio a polêmica acadêmica) de discussão qualificada e produção de conhecimento na área da docência em Medicina.

No desenvolvimento docente

Criação de espaços específicos de discussão sobre o ensino médico ao nível das escolas.

Experiências junto a grupos de professores de diferentes escolas médicas brasileiras, pautadas num movimento reflexivo sobre o Professor de Medicina: funções e implicações político-pedagógicas do seu trabalho no cotidiano da formação de futuros profissionais.

Todo o trajeto até aqui desenvolvido nos conduz para o entendimento de uma prática docente transformadora que identifique não apenas o que ou quanto de aprendizagem, mas sobretudo, se o modo como ela se processou tornou o aluno mais competente para lidar com o conhecimento científico e seus modos de

produção, assim como na construção de domínio efetivo das habilidades e atitudes necessárias para o exercício da profissão médica num mundo em transformação.

Bibliografia

- BATISTA, Nildo Alves & SILVA, Sylvia. *O Professor de Medicina: conhecimento, experiência a formação*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FIGUEIREDO, L. C. M. A Preparação do Psicólogo: formação e treinamento. In: FIGUEIREDO, L. C. M. *Revisitando as Psicologias*. São Paulo: Vozes, 1996.
- GRIGOLI, Josefa. *A Sala de Aula na Universidade na Visão de seus Alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade*. São Paulo, tese de Doutorado, PUC-SP, 1990.
- HOSSNE, William Saad. Relação Professor - Aluno: inquietações - indagações - ética. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, 18(2): 75-81, mai.1 ago., 1994.
- SACRISTAN, Gimeno. *El Curriculum: Una reflexión sobre la practica*. Barcelona: Morata, 1996.

PROBLEMATIZANDO O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS METODOLOGIAS INOVADORAS NA ÁREA DA SAÚDE

DEALING WITH THE PROBLEM OF THE ROLE OF EVALUATION OF LEARNING IN INNOVATIVE METHODOLOGIES IN THE HEALTH AREA

Mara Regina Lemes De SORDI¹

RESUMO

Pretende-se discutir o significado da avaliação da aprendizagem no ensino superior e sua importância nos processos de inovação curricular que se propõem a formar profissionais críticos, reflexivos e, portanto, mais sintonizados com as demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Palavras-chave: *avaliação do ensino superior, currículo, aprendizagem em saúde*

ABSTRACT

This study will discuss the significance of evaluation of learning in higher education and its importance in innovative curriculum processes that propose to form professionals who are critical, reflexive and, as such, more attune to contemporary demands of the job market.

Keywords: *evaluation of higher education, curriculum, learning in the health area.*

Desatando os nós da trama avaliativa no ensino superior: alinhar é preciso...

O ensino superior, espaço de nossa atuação docente e campo propício para a proposição de desafios com vistas a uma formação contemporânea, encontra-se em posição delicada. Ninguém mais discorda que o mesmo está em crise. Pouco se fala, no entanto, as verdadeiras razões desta crise e a urgência

com que deveremos buscar saídas. Menos ainda nos são fornecidos indícios das mudanças concretas e necessárias para sair do discurso monótono, poliqueixoso, denunciador das disfuncionalidades do sistema mas que não arrisca quase nada em termos de alteração de práticas pedagógicas. Como então pretender tornar o ensino mais instigante aos alunos e professores, ambos igualmente insatisfeitos

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

com os resultados de seus encontros cotidianos dentro e/ou fora da sala de aula universitária?

A crise do modelo de ensino na área da saúde obviamente não poderia deixar de estar presente. Porém, os educadores que nela atuam, fixados num ideal de fazer pedagógico que presumem não dominar, tendem a ver a situação ainda com mais constrangimento. Sentem-se desaparelhados do ponto de vista metodológico para praticar um outro modelo de ensino que não seja este que, com dificuldades próprias, aprenderam a executar e que lhes permitiu um certo êxito no exercício de sua função de profissional-professor. Acuados pela pressão de mudar e a impossibilidade técnica de concretizar a mudança, sofrem a dor de ver o desinteresse instalado nas expressões dos estudantes que freqüentam suas aulas.

A angústia de compreender que a educação do futuro em nada se parece com o ensino que receberam e que tentaram reproduzir com perfeição, choca-se com as contínuas mensagens que recebem anunciando que é necessário ensinar o aluno a pensar, o clássico e tão abstrato 'aprender a aprender' que já repetem, muito embora desconheçam por onde começar a desaprender aquilo que aprenderam com tanto esforço.

Permanecem imobilizados pelo medo de romper com práticas de ensino regidas pela racionalidade técnica, centradas no saber do professor, reféns do modelo hospitalocêntrico onde, em geral, a doença e não a saúde é o alvo da atenção. Modelo no qual a fragmentação dos saberes e das ações profissionais em decorrência, é a marca indelével; onde a teoria e a prática se apresentam linearmente e a competência é 'medida' em aspectos que reduzem a complexidade da formação, posto que deixa escapar por entre os dedos a dimensão ética e crítica do cuidar e do curar.

Vários questionamentos se impõem nessa circunstância: será essa condição de insegurança epistemológica, típica apenas da área da saúde? Estarão protegidos dela, docentes e alunos dos

demais cursos? As respostas para tão intrigante enigma estarão escritas em algum manual de didática ou deverão ser construídas, inventadas no espaço da sala de aula pela ação deliberada dos educadores insatisfeitos? Será suficiente mudar algumas características do modo de ensinar ou o que está em jogo é exatamente a ruptura de um paradigma, limitado e limitante, enfim, a edificação de um novo projeto pedagógico?

A paixão pelo ato de ensinar e de aprender, vivendo o desafio como possibilidade ímpar de crescimento pessoal e profissional, extensivo aos alunos, adultos em formação, é a força propulsora que me anima a arriscar pensar alto qual o papel que a avaliação do ensino, da aprendizagem, do trabalho docente, da proposta curricular pode exercer no sentido de subsidiar uma nova identidade e subjetividade para os futuros profissionais da área da saúde, capaz de levá-los a recuperar a capacidade de ler o mundo que os cerca e incisivamente, assumir um jeito de estar no mundo que lhes garanta, simultaneamente, empregabilidade e dignidade no cruel mundo do trabalho globalizado.

Para tal, dedico-me a desatar alguns nós que caracterizam as práticas de avaliação desenvolvidas nos cursos da área da saúde, com o devido cuidado e delicadeza indispensáveis quando se procura mexer na trama de um tecido simultaneamente frágil e precioso, o que implica alinhar alguns aspectos nucleares para não pôr a perder todo o esforço de desconstrução de um modo de ensinar, timidamente iniciado, mas que pode representar a ruptura paradigmática tão necessária para recolocar o ensino na área da saúde em sintonia com as legítimas demandas da sociedade.

Mudanças metodológicas como condição necessária, porém não suficiente ao bom ensino na área da saúde

Temos observado, com satisfação, o aumento de experiências inovadoras nos cursos

da saúde, o que nos interessa destacar nesta reflexão. Começa a ganhar adeptos a proposta de tentar destituir a pedagogia tradicional do lugar hegemônico que vem ocupando na formação de médicos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, odontólogos, nutricionistas, farmacêuticos. A valorização de práticas pedagógicas orientadas por métodos ativos que envolvem o estudante no processo, inaugurando uma nova postura de professores e alunos diante do conhecimento aparece como condição estratégica para elevar as chances de um ensino capaz de responder às exigências de uma sociedade submetida a processo de mudança acelerada.

Já não se discute a impropriedade de um ensino enciclopédico, quando as informações são geradas e renovadas com uma velocidade nunca antes vista, desaconselhando o emprego de metodologias preocupadas com a fixação de conceitos ou valores que já estarão superados ao final do processo formativo. Reconhecida a imperiosidade da mudança, resta definir a extensão da medida restauradora da qualidade perdida.

Usando a linguagem da área, podemos por analogia dizer que determinada a necessidade da cirurgia, cabe o planejamento rigoroso da intervenção que envolve muito mais do que decidir o que será cortado ou anastomosado. Há momentos que antecedem e que se sucedem ao ato operatório que demandam a participação de outros atores: equipe de saúde, cliente, família. Esse conjunto de microdecisões já não se concebe que deva ser, unilateralmente, tomado pelo médico (simbolizando a voz do especialista do ensino). Por quê apartar desse momento sujeitos que desempenharão, posteriormente, papel decisivo no sucesso do empreendimento? A decisão envolve ainda a análise criteriosa das condições do paciente, a complexidade do problema, uma certa clareza daquilo que se denomina qualidade de vida, as reais chances de alcançar essa dimensão e a relação custo-benefício a ser obtida com a intervenção.

Como se pode perceber a mudança no ensino não se resume a uma decisão centrada na escolha de um meio para otimizar as chances de 'sobrevivência do cliente'. Envolve a prévia resolução do que se define como qualidade de vida e que orientará toda a equipe na concretização desse patamar oferecendo ao cliente as melhores probabilidades de retorno ao estado de equilíbrio perdido pela condição da doença diagnosticada. A cirurgia como se vê é meio e não fim. O objetivo maior é a recuperação plena das máximas possibilidades que foram prejudicadas pela doença.

Se aceitamos o pressuposto que o ensino superior está doente, porém não ferido de morte, insistimos que podemos e devemos planejar a intervenção ampliando as chances de sua resolutividade. Mudar a metodologia do ensino é medida interessante para potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de maior complexidade nos alunos. Contribui para a recuperação da capacidade de pensar e decidir; incentiva o uso das argumentações, a criatividade e a flexibilidade, devolve o sabor ao jogo do aprender e do ensinar, envolvendo os sujeitos do ato educativo numa dança cuja coreografia é criada e recriada interativamente. Resta interrogar se basta mudar os passos da dança se o ritmo da música não se alterou? Decorrido algum tempo, perceber-se-á a inconsistência e a necessidade de se proceder ajustes visando tomar conteúdo e forma compatíveis para escapar do conhecido 'samba do crioulo doido'.

Embasada nessa lógica é que ressaltamos que começar a mudar os dispositivos didáticos pode ser o primeiro passo (necessário, mas não suficiente) para desestabilizar uma forma de ensino que dá mostras de esgotamento se a contrastarmos com os efeitos educativos que gera a longo prazo. Porém, parece ser indispensável remeter o problema a uma questão mais densa. Que tipo de música mais se ajusta ao espetáculo que se pretende apresentar? Isso nos coloca no centro do furacão.

A dinâmica curricular é que precisa ser repensada em função de um projeto pedagógico alternativo comprometido com outra lógica. Para concretizá-la, a seleção das estratégias metodológicas faz sentido. Porém esta decisão é condicionada pela prévia e inequívoca deliberação do lugar onde se pretende chegar. O por quê, o para quê e o para quem são mais importantes do que o como. Subverter essa ordem afeta o alcance dos resultados da mudança. Mudam-se aspectos não substantivos que não dão conta de provocar as rupturas anunciadas. Constituem-se em avanços inegáveis, mas insuficientes para uma formação em nível superior sintonizada com as demandas de uma sociedade em constante mutação. Insuficiente para formar profissionais que se envolvam no debate para desvelar e contestar as disparidades do modelo social, a simultânea convivência com ilhas de prosperidade e de miséria humana que tanto nos envergonham e que, lamentavelmente, são apresentadas como subprodutos inevitáveis da globalização.

Feitas tais considerações de modo a melhor contextualizar as novas metodologias propostas para o ensino superior, cabe reconhecer as nítidas vantagens decorrentes da assunção da Metodologia da Problematização ou da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL) como possibilidades ao ensino na área da saúde, entre outras.

Ambas contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, incitando-os a uma relação ativa com o processo de conhecer. Diferem quanto aos fins já que o ABP satisfaz-se com a solução do problema e a problematização busca articular a eventual solução a um compromisso com uma sensível melhora da realidade social em questão, tomando-a como ponto de partida e de chegada da ação pedagógica que se consubstancia em uma intervenção planejada a partir da articulação do *know-how* técnico e *know-how* ético nela envolvidos.

Isto posto, ao examinarmos as 2 possibilidades, percebemos que a primeira tende

a reduzir o alcance social dos seus resultados, enquanto a outra assume-se, não apenas como método mas, como exercício intelectual carregado de intencionalidade política e social. Trata-se, pois, de alteração de uma postura filosófica, epistemológica e não apenas de um recurso metodológico para ajudar a pensar criativamente.

Reconhecidas suas diferenças e sem que pretendamos avaliá-las estabelecendo entre elas hierarquias de valor, concordamos que tais iniciativas trouxeram enorme contribuição à qualidade do ensino das escolas que ousaram repensar suas opções metodológicas. Buscaremos acrescentar elementos necessários para otimizar o alcance dos seus resultados e para tal passaremos a examinar o que tem acontecido com a avaliação em decorrência das inovações curriculares implantadas.

A questão que nos instiga a pensar é, se em metodologias assumidamente ativas, problematizadoras ou orientadas para a resolução de problemas, a avaliação, igualmente se rejuvenesceu ou se continua sendo concebida a partir da lógica positivista. Há espaços para um modelo emergente de avaliação, cujos princípios básicos se assentem na provisoriidade, na complementariedade e na flexibilidade dos diferentes olhares envolvidos no processo de atribuir juízos de valor? (HOFFMAN, 1998). Será que, também, na hora da avaliação, reconhece-se o papel ativo do aluno proclamado como fundamento básico da proposta metodológica? Como usar a avaliação como recurso regulador da aprendizagem na perspectiva apontada na metodologia?

Como evitar que exatamente na avaliação ocorram retrocessos, favorecidos pelas relações de poder que a perpassam se aceitamos sua centralidade na reafirmação de objetivos educacionais mais abrangentes? O que significará retroceder exatamente na avaliação: infeliz coincidência ou apólice de seguro contra o desastre pressentido e implícito nas mudanças radicais que atingem o âmago do projeto pedagógico instituído?

“Não mexam na minha avaliação!”, é o limite imposto pelos professores e denunciado por PERRENOUD (1999) e que precisa igualmente ser problematizado. Aliás, já passa da hora de buscarmos entender as raízes do modelo de avaliação que praticamos sem saber avaliar os impactos negativos da mesma na construção da futura identidade profissional de nossos alunos.

O que há por trás da avaliação que pode desacelerar os avanços obtidos com o uso de metodologias de ensino inovadoras?

Uma das áreas do processo educacional mais refratárias à mudança é reconhecidamente a avaliação. Por tanto tempo estivemos submetidos ao seu controle, que impregnou-se em nós as marcas de uma cultura avaliativa que é regida pelo desejo da neutralidade, da exatidão. Nela, o erro é sempre visto como fracasso, devendo ser corrigido e punido (acarretando desconto de pontos na nota). Conseqüentemente, o risco que se corre ao tentar implantar novas metodologias em nada se assemelha ao suposto perigo implícito na alteração das práticas avaliativas.

Fruto da convivência contínua com métodos de avaliação orientados por uma matriz rígida, centrada no poder do professor de dizer o que vale em avaliação, desapareceu em grande número de alunos a resistência ao modelo. Aceitam-se as regras do jogo como se fossem imutáveis. Logo, pode-se mudar toda uma forma de ensinar sem gerar expectativas de mudanças na avaliação. À semelhança do que ocorre no cotidiano hospitalar, o modelo de formação hegemônico na área da saúde tende a se perpetuar na medida em que foi sendo naturalmente aceito como normal. A microética da avaliação não se altera salvo quando a macroética avaliativa é desnudada. Disso decorre que a avaliação deve ser pensada menos como uma questão didática e mais como questão curricular, devendo ser remetida aos objetivos do ensino, enfim a avaliação

é a grande evidenciadora do projeto pedagógico da escola (FREITAS, 1995).

A tese que submetemos ao exame pode tornar-se significativa aos educadores praticantes de métodos ativos de ensino. Um aluno que aprendeu a participar de um processo de ensino criativo, recém saído da pedagogia das respostas para a pedagogia das perguntas que vai formulando no diálogo com a realidade que o desafia continuamente, conseguirá manter-se fiel às competências cognitivas e afetivas que adquiriu e que são valorizadas no tempo destinado ao aprender também no tempo destinado a provar que aprendeu?

Durante a avaliação, serão consideradas igualmente desejáveis pelo professor as hipóteses que o estudante levanta diante de uma situação a resolver ou retorna-se como que, magicamente, ao campo das certezas? Faz sentido continuar dicotomizando os momentos do ensinar, do aprender, do avaliar ou será possível usar a avaliação como recurso educativo, regulador das aprendizagens conforme propõe PERRENOUD (1999)?

A provocante alusão ao provérbio “dize-me com quem andas” nos anima a extrapolar e o “dize-me como avalias e eu te direi qual projeto pedagógico que praticas” se inscreve como questão de fundamental importância. De que vale mudar a metodologia se o olhar avaliativo continua preso às amarras do passado, restringindo o avanço intelectual, punindo o pensamento divergente, desaconselhando grandes vôos da imaginação e da originalidade?

Vários pesquisadores do campo da avaliação ressaltam que o jeito de avaliar informa o que deve ser valorizado na hora de estudar assim como a forma correta de demonstrar o que se aprendeu. Dessa maneira parece saudável pensarmos um pouco mais sobre os processos avaliativos que planejamos de modo a identificar sua adequação aos pressupostos teórico-metodológicos que elegemos norteadores de nossa práxis docente. Só assim, conseguiremos compreender porque é tão difícil formar alunos críticos e criativos sem compartilhar parte do

poder concentrado nas mãos do professor na hora da avaliação inclusive.

A problemática da avaliação na perspectiva da problematização

A formulação dos instrumentos avaliativos implica, inicialmente, assumir qual a concepção de avaliação que regerá o processo. A avaliação formativa é uma opção coerente com um modelo de ensino preocupado com a construção do conhecimento e com a formação de uma consciência crítica. PERRENOUD nos lembra a importância de estabelecermos regulações das aprendizagens dos alunos o que só se consegue a custo de uma avaliação dialógica, respeitosa, em que o uso da palavra circule entre os integrantes do grupo de trabalho/estudo cabendo ao docente a mediação do processo.

Um destaque a ser feito é que a regulação deve priorizar a aprendizagem, mas na prática o que se vê é uma regulação das atividades de ensino. A diferença entre ambas é notória. O cumprimento formal das atividades propostas pode não gerar aprendizagem. Outro aspecto merecedor de atenção é o contrato pedagógico entre professores e alunos a ser firmado sob bases sólidas, claramente definidas. O que se entende por competência e como se pretende orientar o processo de apropriação dos saberes e atitudes correspondentes à concepção adotada deve ser, suficientemente, debatida entre os interessados. O reconhecimento de perspectivas diferentes, ora antagônicas deve ser festejado, pois só assim começará a negociação entre os sujeitos envolvidos na cena pedagógica. O silenciamento dos alunos nessa etapa põe em risco a concretização de uma avaliação realmente problematizadora e aumenta as chances de se instituir uma situação de avaliação problemática.

Quais as experiências de avaliação que o aluno traz deve ser o ponto de partida tomado pelo professor para entender a lógica de suas atitudes, seu movimento no jogo da avaliação o que permitirá antever a relação usual do

estudante com o conhecimento. Como se comporta diante da avaliação é um indicador do valor que dá ao conhecimento que circulará no centro de seus processos interacionais. Se a cultura avaliativa que ele carrega aponta para uma relação utilitarista com o saber, buscando tão somente o estado de prontidão para dar as respostas previsíveis e desejadas pelo docente, muito trabalho deverá ser realizado de modo a subverter, pacientemente, essa atitude.

A opção por metodologias ativas contribui para uma relação mais saudável com o conhecimento porém não garante a relação de confiança a ser construída entre o educador e o educando sem a qual não ocorre entrega plena, obstaculizando maiores ousadias. Quem se atreverá a fazer perguntas, a demonstrar inseguranças, a buscar ajuda se no processo tudo pode se voltar contra ele? Como suportar na relação grupal, o peso da auto-estima arranhada ao assumir sua fragilidade quando a regra sempre foi ocultar as deficiências?

Por quê se avalia e para quem se avalia são questões cruciais que permitirão compreender o espaço de manobra assumido pelo professor no jogo com as regras institucionais em favor da aprendizagem do estudante. Decide-se aí, se a relação com os alunos será cooperativa, solidária, regida pela lógica da inclusão no processo ou se preocupada com a equidade formal, não se abrirá mão da neutralidade e da objetividade, única maneira de garantir rigor e levar os alunos a estudarem/trabalharem com afinco.

PERRENOUD afirma: "*É por isso que é difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e certificativa, a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia*" (1999: 70).

Outro dado a ser considerado e negociado preliminarmente é como o erro será interpretado. Se este for visto apenas com uma resposta a

ser corrigida conforme o padrão, muito pouco se aprenderá com ele. O seu potencial educativo e revelador das pistas ou atalhos seguidos pelos alunos na construção do conhecimento é desperdiçado pelo educador ávido por corrigir. O erro do estudante, lido e explorado, com sabedoria, pelo professor é condição favorável ao aprendizado e potencializador da capacidade argumentativa do futuro profissional. Não será esta uma dimensão proclamada como desejável nos objetivos da inovação curricular?

ESTEBAN ressalta:

"O erro passa a representar um indício entre muitos outros, do processo de construção de conhecimentos. (...) Esta compreensão nos ajuda a transformar nossa leitura dos resultados alcançados e processos instaurados na sala de aula, convertendo o não saber, estático, negativo e definitivo, em "ainda não saber", provisório, relativo e potencial. A pergunta "por que não" revela a existência de possibilidades que ultrapassam os limites do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber. A pergunta "por que não" convida a ultrapassar os limites do já conhecido, do que foi observado no contexto de produção e socialização do saber, sugerindo a existência de possibilidades até então desconhecidas" (1999 : 22-23).

Um recurso útil ao planejamento da avaliação é reconhecer a facilidade com que aprendemos a usar senhas para adentrar ao cenário da educação crítica. Logo, falar de avaliação contínua, processual, recurso para diagnóstico e correção dos rumos do ensino, por si só não impregna a avaliação desse matiz. Cumpre pois, mantermos a atenção para evitar a prática do auto-engano, lembrando que a inconsistência entre o que dizemos defender e o que realmente praticamos logo se revelará. Conforme GAIARSA:

"Contudo - se bem olharmos -, todos estamos nus, na voz, no gesto, no rosto,

nas mãos, na postura, no olhar... (...) Para quem tem olhos de ver, todos estão nus. De qualquer modo, ou vemos o que a pessoa sente, ou percebemos o que ela está pretendendo esconder. Com alguma prática, percebemos com clareza sua maneira de esconder as coisas - o que, afinal, é um modo de revelar-se" (1984: 37)

O que torna a avaliação uma prática altamente desafiadora é sua paradoxal capacidade de gerar encantos e desencantos, dor e prazer, alegria e tristeza, é sua força avassaladora tanto para construir como para destruir. Prática possuidora de encantos a conferir, especialmente, quando por meio dela despertamos capacidades cognitivas e afetivas adormecidas, desconhecidas, desaprendidas, auxiliando o sujeito a redescobrir sua incompletude e a engajar-se no processo auto-formativo. Por outro lado, prática provocadora de desencantos quando abdica da flexibilidade, da reinterpretção das regras, da leveza, em nome de um rigor abstratamente definido que cerceia as iniciativas do professor no sentido de mexer nos dispositivos didáticos de modo a favorecer a aprendizagem. Desencantadora quando em nome da eficiência nos resultados, deixa de lado a reflexão sobre sua eficácia social na construção de identidades e subjetividades profissionais e pessoais eticamente comprometidas.

Muito embora não se consiga operar transformações nas práticas de avaliação apenas atendo-se ao plano discursivo, nossa insistência nesse quesito justifica-se pois é exatamente no plano conceitual que precisamos mudar, pois é esse quadro teórico que orientará a interpretação do observado. Consideramos a avaliação um elemento constitutivo do processo ensino-aprendizagem que requer muita delicadeza por parte do educador. Elemento tão sério que não deve ser levado tão a sério, merecendo ser desdramatizado, o que propiciaria a alunos e professores vivenciá-lo com um pouco mais de tranqüilidade. Haverá espaços para o lúdico, o

sensível na avaliação ? ou esta deverá sempre conter algum traço de tortura?

Ensaando possibilidades para praticar uma avaliação cidadã

Sem a pretensão de esgotar o tema, até porque desacreditamos de receitas prontas para aplicar em qualquer situação, reconhecemos que a educação crítica precisa sair da denúncia do que está errado e precisa mudar e começar a subsidiar aqueles que, sensibilizados pela agudeza da situação da mudança, avidamente esperam por pistas, indícios dos caminhos possíveis para a travessia conflituosa que desejam fazer com alguma segurança. Por que não ajudá-los? Fornecer instrumentação técnica para a mudança parece-nos ser ato essencialmente político. Enveredemos, pois, por esse caminho.

Instituir a auto-avaliação como um dos recursos favorecedores da regulação da aprendizagem pode vir a ser outra possibilidade. Esta, no entanto, deve ser ensinada e exercitada pois, em geral, tanto professores como alunos desaprenderam a pensar sobre si próprios e se sentem inadequados para decidir sobre seus desempenhos e sobre as necessidades de intervenção visando ao aprimoramento. A reflexão diária é uma atividade a ser inserida como recurso educativo. Para tal, uma possibilidade é negociar com os alunos o registro analítico de atividades ou momentos significativos que percebem durante o processo de ensino-aprendizagem. Estes registros podem e devem ser compartilhados com o docente que, dialogando com os estudantes na situação, trará novos elementos que retroagem em mão dupla: fornece subsídios tanto para os primeiros como para o segundo levando-os a refletirem sobre seu trabalho, tornando-os observadores privilegiados de suas próprias ações, leitores críticos de seu fazer, investigando seus sentidos e seus significados. Uma vez mais nos apoiamos em ESTEBAN: *“a avaliação como prática de investigação se configura uma perspectiva de*

heterogeneidade, abrindo espaço para que o múltiplo e o desconhecido ganhem visibilidade” (1999: 22).

Entrevistas coletivas e individuais podem ajudar a encontrar os pontos vulneráveis do processo e conduzir a uma tomada de posição solidariamente concebida e portanto, legitimada. O chamado ‘salto triplo’, muito utilizado na ABP, propicia elementos importantes para averiguar o nível de abstração e aplicação dos conhecimentos apreendidos pelos estudantes. Nesta modalidade, o aluno recebe uma situação problema, faz uma análise da mesma sem consulta e seleciona 4 aspectos relevantes tanto para a situação problema como para os objetivos da aprendizagem. Estes aspectos são redigidos em forma de questões. A seguir, o aluno escolhe duas dentre as quatro questões indicadas, justificando as opções e estuda a situação-problema, sendo permitida a consulta a qualquer tipo de recurso de aprendizagem (livros, periódicos, base de dados, consultores e outros alunos). Finalmente cada aluno recebe uma folha individualizada com 5 perguntas previamente preparadas pelo professor. As 3 etapas da avaliação se complementam e compõem a nota do estudante na atividade. A iniciativa é interessante ao final de módulos para reafirmar conceitos-chave. Destaca-se que a técnica permite captar vários aspectos do processo de ensino, inclusive os afetos à dimensão ética. Tudo está a depender da concepção de educação, de mundo, de avaliação do avaliador. A fixação nos aspectos técnicos e a eventual abordagem despolitizada das questões não pode ser imputada ao recurso utilizado.

Parece desnecessário citar que a avaliação para recuperar sua dimensão educativa precisa libertar-se da visão equivocada de que todo o seu mal está concentrado nas provas e nas notas delas decorrentes. Qualquer recurso avaliativo em si contém sinais de positividade e negatividade a depender do olhar e do uso que faz dele cada avaliador. Este pode, por força dos valores que, consciente ou inconscientemente, imprime na interpretação dos resultados

avaliativos, transformar a mais moderna técnica de avaliação em opção anacrônica e nada criativa. Por trás da aparência democrática podem esconder-se sutilezas perversas da avaliação, praticadas sem que se sujem as mãos, antecipadamente absolvidas pelos discursos e promessas de compromisso com a heterogeneidade, com a autonomia intelectual e com a solidariedade. A preservação da coerência filosófica, epistemológica e ética do educador é decisiva no planejamento da avaliação, sendo coadjuvante os recursos que escolhe para melhor apreender e estimular as competências que reconhecidamente quer ensinar. Provas inteligentes podem e devem ser acionadas sempre que puderem contribuir para que a aprendizagem seja reafirmada e esse dia (de prova) deve ser igualmente explorado como dia de ensino e aprendizagem, de troca e de crescimento intelectual.

A organização de portfólios tanto do aluno como do professor vem sendo valorizada na medida em que congrega trabalhos das mais várias naturezas, estimulando a criatividade e possibilitando não se restringir às formas de avaliação, de modo a captar múltiplas formas de expressão de competências de diferentes níveis.

Um recurso interessante para avaliação do conhecimento na sala de aula é a formulação de perguntas pelos alunos e sua capacidade de tomar a palavra e apresentar argumentos. Pode-se também recorrer ao uso das chamadas TAC (Tarefas de Avaliação em Classe). Ambas situações evidenciam uma relação mais saudável do estudante com o ato de conhecer, permitindo perceber a transformação das informações recebidas em saberes significativos. Outra possibilidade a ser experimentada pode ser o chamado 'trabalho de minuto'. O professor interrompe a aula uns dois ou três minutos e pede aos alunos para responder brevemente: Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu nesta aula? e Qual foi a questão importante que ficou sem resposta? Isto permite determinar em pouco tempo como os alunos estão

compreendendo partes específicas do curso de modo a que se possa intervir na situação, regulando a aprendizagem (LAWRENCE & WALTMAN, 1997).

Transitando pelo campo das incertezas e a imperiosidade da mudança: o arremate possível, provisório e inescapável

Muito pode ser dito e merece ser dito no campo da avaliação. Até para gerar condição de dúvida, de interpelação, de desconstrução do óbvio. Se isto abre um leque enorme para os educadores fazerem suas opções, reaprendendo que na verdade, as opções sempre estiveram de algum modo disponíveis, apenas não foram acionadas pelas inúmeras omissões que preferimos praticar. MORIN com coragem inicia seu livro "Os meus demônios" assumindo:

"Senti progressivamente a necessidade de saber como e por que acredito no que acredito, como e por que penso como penso e, no fim de contas, de reexaminar o que penso nas suas próprias raízes. Este livro transformou-se então num projecto de introspecção-retrospecção à descoberta dos meus demônios" (1995: 9).

Por conta da existência dos "nossos muitos demônios" criados para justificar nossa falta de rebeldia, cremos que o aqui-agora nos impõe um agir mais conseqüente, instaurando o tempo das ousadias pedagógicas.

A crise do ensino superior está aí declarada. Esperar reunir certezas para agir é condenar-se a esperar pelo fim inexorável, é decretar nossa impossibilidade de regresso de nossa condição de morto-vivo. Triste destino especialmente para aqueles profissionais-professores que ensinam a cuidar e a curar. Como aceitar passivamente a doença cognitiva que estamos disseminando tão irresponsavelmente?

A imperiosidade da mudança que anunciamos não pretende ser intempestiva e irresponsável. Muito menos dogmática e definitiva. Mas se desatamos os nós que estrangulavam as chances de um ensino criativo na área da saúde, cabe arrematá-los para evitar que se esgarcem e que ao final de tudo, não sobre nada.

A hora é de enxergar com nitidez a realidade e nossas possibilidades de agir junto a ela. Segundo CHEPTULIN:

"A possibilidade, realizando-se transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial (...) Entretanto, com a transformação da possibilidade em realidade, a possibilidade não desaparece enquanto tal, não é eliminada. O aparecimento de uma nova realidade, em decorrência da realização dessa ou daquela possibilidade, é acompanhado pelo aparecimento de novas possibilidades. Passando de um estado qualitativo a outro, a matéria não pode, portanto, jamais esgotar suas possibilidades. Suas possibilidades são ilimitadas (1982 : 338-344)".

Que seja esse um bom motivo para agir, a certeza de que sempre poderemos acrescentar à realidade do ensino que praticamos, enormes possibilidades de vir a ser o ensino marcado com o compromisso com a cidadania coletiva que tanto professamos mas que precisa ser posto em ação. E nessa perspectiva, mudar a concepção e a prática de avaliação pode auxiliar a nos tornarmos mais audaciosos em nossa práxis, auxiliando-nos a cometer ajuizadamente algumas transgressões

necessárias para despertar o guerreiro que existe dentro de nós e que parece já haver se acostumado a ficar deitado eternamente em berço esplêndido...

Bibliografia

- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A editora, 1999.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GAIARSA, J.A. *O espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. (org) *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- HOFFMAN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- LAWRENCE, J.H. & WALTMAN, J. *Avaliação de disciplinas*. org. de Eda C.B. Machado de Sousa. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. Curso de Especialização em Avaliação à Distância, v.2.
- MORIN, E. *Os meus demônios*. Portugal: Publicações Europa-América LDA, 1995
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INDICADORES DE QUALIDADE DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE METÁFORAS DO CAMPO DA SAÚDE

LEARNING QUALITY ITEMS: CONSIDERATIONS FROM HEALTH FIELD METHAPHORES

João Baptista de ALMEIDA JÚNIOR¹

RESUMO

A ação educativa experimenta uma pressão social para se transformar, em consonância às mudanças deste final de milênio. A necessidade de novas tecnologias de ensino e aprendizagem convida os educadores à reflexão acerca de novos indicadores de qualidade de aprendizagem, na dimensão do aprender a aprender. O artigo apresenta metáforas, emprestadas do campo da saúde, que objetivam discutir novas relações de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: *relação ensino/aprendizagem, qualidade de aprendizagem, aprender a aprender*

ABSTRACT

The educative action has been experimenting a social pressure to transform itself, according to the changes of this millenium final. The needs of new teaching and apprendicement technologies lead the educators to a consideration about the new apprendicement quality signs, related to "learning to learn". The article presents metaphors, which were from the health field and aim to discurs the new teaching/learning relations.

Keywords: *teaching/learning relation, apprendicement quality, learning to learn*

Na perspectiva de uma sociedade em processo de mudança acelerada, nós educadores nos encontramos em um beco sem saída quando nos deparamos com as sucessivas crises educacionais, nas quais parecem

esgotadas todas as alternativas de superação. Mesmo assim, confiando na própria capacidade de transcendência, alimentamos a esperança de superar mais este momento crítico de transformação.

⁽¹⁾ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

Nesse panorama de eventos sociais e econômicos transitórios, destaca-se um fenômeno acadêmico, objeto de predição de Guiomar Namó de MELLO em artigo à Folha de S. Paulo (02/08/99). A professora ressalta que, muito provavelmente, as profissões (ou boa parte delas), escolhidas pelos jovens que ingressam hoje na universidade, não existirão ou talvez estejam modificadas radicalmente, em menos de cinco anos, quando esses mesmos jovens terminarem seus cursos.

MELLO sinaliza três qualidades, três capacidades, necessárias desde hoje, para que os formandos ao ingressarem na profissão não estejam em defasagem com a realidade, treinados em técnicas ultrapassadas ou portadores de conhecimentos obsoletos. São elas: flexibilidade, criatividade e polivalência. Além destas, outras habilidades podem ser apontadas, também requeridas e necessariamente urgentes, para que se forme um profissional competente e sujeito da história, capaz de responder com um trabalho criativo pela sua inserção na sociedade em contínua transformação.

Estas e outras exigências de habilidades, surgidas a partir da realidade social dinâmica, instigam nos a pensar sobre a *qualidade de aprendizagem* que desenvolvemos em e com nossos alunos/as na universidade.

Um consenso antigo no âmbito da educação, pelo menos do ponto de vista formal, afirma que a qualidade de aprendizagem está diretamente relacionada à qualidade de ensino. Uma aula bem ministrada, seja expositiva, dialógica ou compartilhada em dinâmicas de grupo, seja no laboratório ou em qualquer outra prática bem planejada e conduzida pelo professor, certamente, resultará em boa aprendizagem.

É importante reconhecer essa interdependência: a inter-relação entre ensino e aprendizagem. Há quem diga figurativamente que são duas faces de uma mesma moeda: a moeda corrente da educação. Tem razão quem pensa assim, é indicativo de bom senso.

Contudo, do mesmo modo que uma moeda tem duas faces e quando se olha para uma delas é impossível não intuir a outra, impossível não imaginá-la estar ali do outro lado, como pano de fundo, dando condição de existência à moeda. Do mesmo modo, é impensável abstrair e particularizar as ações de ensino sem perder de vista sua interdependência estreita com a aprendizagem. Afinal, uma moeda de uma só face não seria moeda; uma situação que privilegie apenas o ensino não deveria ser considerada educacional. Mas nem sempre pensam assim os educadores. Ou se pensam e comentam, isso que é evidente no discurso não corresponde muitas vezes à prática coerente.

Há professores que se preocupam em melhorar seus métodos e técnicas de ensino; buscam novas metodologias didáticas para dar conta do conteúdo, muitas vezes árido de sua disciplina. Contudo, esquecem-se de considerar o outro lado da moeda, a interface da aprendizagem, que muitos julgam ser um resultado automático da ação de ensinar. Como uma equação matemática: bom professor mais boa metodologia de ensino igual a garantia de *qualidade de aprendizagem*.

A *qualidade de aprendizagem* não é um produto automático da ação de ensino, não é uma decorrência natural da aula bem planejada e ministrada. Fatores como: história de vida dos alunos; seus hábitos de estudo e posturas intelectuais e seletivas; condições físicas e materiais de trabalho; ambiente familiar e cultural; motivações pessoais; empatia com o professor e com a disciplina; e outros mais podem resultar em menor ou maior êxito no processo ensino-aprendizagem.

Vale a pena discutir essa relação, na medida em que coloca um desafio básico à viabilidade de uma parceria na tarefa educativa: o da necessidade de docentes e discentes, a despeito das muitas dificuldades de trabalho dentro da universidade, abraçarem, com urgência e corresponsabilidade, o projeto próprio de ensino/aprendizagem, envolvendo-se na produção de um conhecimento com

vocação para a reflexão crítica e transformação das realidades sociais.

Propõe-se aqui aprofundar a compreensão sobre a relação ensino-aprendizagem, enfatizando o aspecto da *qualidade de aprendizagem*.

Se o filósofo Heidegger ainda fosse vivo, com certeza mudaria a máxima que assinalou em vida ou ampliaria o conceito de ensino derivado da mesma; conceito que merece uma atenção reflexiva de todos os educadores, pela ênfase que concede ao papel do professor na perspectiva da aprendizagem de seus alunos.

Dizia Heidegger, na metade do século XX, acentuando a responsabilidade do professor no processo de ensino-aprendizagem: "*Ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar é deixar aprender*".

Evidente que o filósofo não estava propagando o *laissez faire* pedagógico. Muito menos preconizava uma espécie de espontaneísmo na missão docente. Em sentido contrário, já naquela época, alertava para a função primordial do professor no preparo e organização das etapas necessárias para que seus alunos pudessem aprender, isto é, para que estes tivessem condições de construir um saber próprio, mesmo que para isso fosse necessário não dar aulas. Porque muitas vezes, os alunos têm tantas aulas e tarefas decorrentes a cumprir que não têm tempo para aprender, não têm tempo de acessar por si mesmos a quantidade de informações que recebem e processar um conhecimento significativo. Tal qual um copo com líquido saturado por um sal qualquer, o aluno não consegue deixar decantar os resíduos de informações dadas em aula ou lidas nos textos, a fim de filtrar um conhecimento solidamente estruturado, menos caótico e mais duradouro.

Mas se Heidegger vivesse neste final de milênio, nesta realidade em constante processo de mudança, no contexto das transformações radicais que a sociedade tem experimentado dia-a-dia, teria de refazer a conclusão de sua máxima para: "*Ensinar é deixar aprender a aprender*";

querendo significar com isso uma aprendizagem em dupla potencialidade, uma ação duplamente vinculada à atitude pessoal do educando, em que o *aprender a aprender* é a tônica da *qualidade de aprendizagem*.

À garantia de sucesso da aprendizagem, derivada do modelo propositivo e tradicional de ensino, contrapõe-se hoje o princípio da incerteza pedagógica.

O ensino não mais apresenta garantia de propriedades intrínsecas que lhe conferiam, num passado distante, certo êxito de aprendizagem. O bom resultado da aprendizagem depende da interação professor/aluno e da adaptação deste aluno ao meio educacional, ao subsistema pedagógico preparado pelo educador no contexto mais abrangente do ecossistema sócio-cultural: a aula bem ministrada e compartilhada; a participação ativa do aluno nas dinâmicas de classe; o preparo dos alunos para a aula, por meio de leituras previamente indicadas; o roteiro de questões para balizar as leituras; a orientação do professor a fim de que o aluno possa economizar tempo diante de tanta informação e se ocupar com o que é mais relevante nos estudos; a divisão de tarefas e o compromisso de equipe em prepará-las para o crescimento do saber da classe; a utilização de material complementar via internet, biblioteca, multiteca ou pesquisa de campo.

Todas essas atividades preparatórias demonstram que o professor tem uma função primordial - no sentido literal de antecipar-se, vir primeiro - na relação educativa. Todavia, para ocorrer a aprendizagem, exige-se do estudante responsabilidade, ou seja, espera-se a resposta do aluno. Vale lembrar que responsabilidade significa capacidade de dar respostas de modo consciente, ativo, concentrado e ético, e não no sentido de condicionamento operante.

A aprendizagem não está centrada apenas no aluno como preconizam as teorias de aprendizagem que enfatizam e distorcem a proposta rogeriana. O trabalho do aluno não é pontual, isolado, com a incumbência de cumprir

tarefas, exercitando-se no quarto de estudo ou no silêncio da biblioteca. Os educadores devem se deixar atrair também pela força heurística do conhecimento, quando ultrapassam a tênue fronteira do campo do ensino e ingressam na aprendizagem, ao interagirem diretamente com seus alunos na busca de novas informações e conhecimentos, na tarefa de construir um saber que traga significados (valores) pessoais e sociais aos seus produtores.

Não há mais certeza absoluta hoje na educação: se é que havia em alguma época. A exemplo do que ocorreu na Física contemporânea, em que a concepção de átomo se modificou e que sua existência espaço-temporal não pode mais ser definida com certeza; em vez disso, concebe-se um átomo que mostra tendências de existir e de se materializar somente diante da ação de um observador interessado em conhecê-lo. Do mesmo modo, no campo da educação, o aprendiz se apresenta hoje como uma *probabilidade de ocorrência de aprendizagem* no contexto de um projeto de ensino elaborado por um educador; não um indivíduo anônimo a ser moldado, feito "aluno-átomo", passível de observação e manipulação.

Não se concebe um aluno isolado enquanto entidade elementar, com registro acadêmico x ou y. O aluno existe somente enquanto pode ser nomeado, e como tal, admirado (visto proximamente) e compreendido (interpretado), em inter-relação com outros: na classe, no grupo, no laboratório, na equipe de estágio, nas atividades de residência, nas práticas sociais e inter-humanas. Um aluno fechado em si, múnada auto-suficiente, não participante das atividades de aula, só pode ser entendido como alguém à margem em relação aos que estão em atividade. Fosse um único estudante dir-se-ia que é apático ou que está descansando.

Há momentos estudantis de interiorização e reflexão pessoal, necessários para organizar as idéias em conhecimento sistematizado (episthème). A reflexão individual não pode ser

descartada sob o risco de se ver o aluno conduzido pelo modismo dos argumentos dos outros, por não encontrar âncoras teóricas na própria estrutura cognitiva ou não depositar confiança nos próprios pensamentos, como lastros de fundamentação axiológica.

Os hábitos desenvolvidos pela metodologia de um trabalho científico, aplicada à leitura de textos acadêmicos, auxiliam os estudantes no exercício particular de sistematização e lastreamento do conhecimento em valores, a partir dos sentidos pessoais e sociais despertados pelos textos. Esse exercício preliminar, contudo, não é suficiente. O mais importante é a disposição do aluno de não simplesmente interagir com o texto mas de interagir com todos: professor e classe, vivenciando o diálogo, a partir do texto, enquanto pretexto para discussões orientadas para o social.

Nesta perspectiva, podemos apontar como primeiros indicadores da *qualidade de aprendizagem*: o inter-relacionamento participativo no compromisso de aula e o endereçamento social dos estudos, como razões de ser de uma aprendizagem significativa.

Mais ainda, a noção de complementaridade tornou-se parte essencial do modo como o professor organiza a situação pedagógica, o contexto da aula, para a ocorrência do ensino/aprendizagem em direção à postura qualitativa do aluno. Daí a solicitação docente da parceria dos alunos e de toda a classe, por meio de dinâmicas de grupo ou de outra forma de intervenção, na organização do estudo e da produção de conhecimento sob mútua responsabilidade.

Para Gregory BATESON (apud MORAIS, 1985), "*qualquer coisa deve ser definida por suas relações com outras coisas e não pelo que é em si mesmo*". Mais relacional que qualquer objeto deste mundo, encontra-se o ser humano portador de traços sociais na formação de sua personalidade. Assim, no

âmbito da educação, na relação ensino-aprendizagem, não existe o “ensinador” isolado do “aprendiz”; os sujeitos do ato educativo são ao mesmo tempo *educador se educando*, na fórmula gerúndica proposta por FREIRE para conotar a idéia de movimento constante entre os dois pólos da relação educativa.

A seguir, faremos uso de alguns tropos, em linguagem figurada, para aproximar nossa visão e entendimento das alterações que estão ocorrendo na relação entre educador e educando no processo ensino/aprendizagem.

Embora possam, as metáforas, parecer frias ou mesmo insignificantes na representação da riqueza e da polissemia do inter-humano da relação educativa, defendemos seu uso pelo elemento instigante que propõe para reflexão. A chave que fundamenta o uso das figuras em qualquer discurso, particularmente no metadiscurso pedagógico, é, segundo FONTANIER (apud FONTES, 1999), a noção de desvio: “*o desvio confere força expressiva e novidade*”. Assim, ousamos metaforizar o relacionamento entre professor e aluno com o fito de encontrar, nas imagens, novidades em termos de questionamento do tratamento da *qualidade de aprendizagem*.

No quadro normativo do discurso pedagógico - do mestre que sabe ao discípulo que não sabe, do articulista que tem a verdade na palma da mão e a oferece ao leitor ávido por respostas prontas - insere-se o tropo, feito um vírus, a desorganizar sua estrutura tradicional, desconstruindo-a, a fim de reconstruí-la em formas mais coerentes com os novos mecanismos de percepção e tomada de informações da atualidade.

Assim, à guisa de comparação, do campo da saúde é possível destacar um exemplo de atividade coparticipativa que para obter sucesso depende da interação de confiança entre seus pares. O êxito de uma boa terapia depende de um compromisso entre paciente e profissional de saúde, seja este médico, dentista, enfermeiro, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional ou outro. De nada adianta uma prescrição de

medicamentos, dietas, exercícios, em suma procedimentos terapêuticos, se o paciente de antemão tem vago interesse em cumpri-los ou realizá-los.

A disposição de cura (aprendizagem), por mais que seja almejada pelo paciente (aluno) e considerada evidente na relação terapêutica, depende da atenção persuasiva do profissional de saúde (professor) em insistir nas prescrições, visto que, diante de um pequeno progresso na recuperação da saúde, o paciente é levado a se acomodar ou mesmo desistir de completar o tratamento (estudo). Trata-se de uma vigilância providencial do profissional de saúde (professor), em direção ao rompimento da dependência com o paciente (aluno), de modo que este assuma, por conta própria, os hábitos necessários à manutenção do estado de saúde.

Outra imagem que vale a pena explorar, com reservas, na análise da relação professor/aluno é a que compara as ações de ensinar e aprender aos atos de vender e comprar.

Se nesta estranha comparação, *aprender* está para *ensinar* na mesma ordem que *comprar* está para *vender*, a partir da nova concepção ecológica de educação, diríamos que essa equação funcional se expandiria. Ao professor não caberia mais o papel de “vendedor ambulante” de um conhecimento que o aluno deveria “adquirir”, a partir de métodos persuasivos de ensino. Explorando ainda (com reservas) a metáfora mecânica de Dewey, hoje talvez coubesse ao professor o papel de *gestor de marketing educacional*, ante os inúmeros conteúdos das prateleiras de saberes, renováveis a cada dia. O professor deve orientar o educando na seleção dos conteúdos, discutindo e apontando para critérios sociais e pessoais de legitimidade dos mesmos, e aguardar que o educando decida, ele próprio, o que colocar no carrinho a partir de sua lista de princípios ou interesses prévios.

Não há que ter prurido ao se falar da atividade do professor como um *gestor de marketing educacional*. Ante o fenômeno da sociedade de informação ligada em rede, esse papel está sendo cada vez mais solicitado.

A *internet* configura-se como sendo um hipermercado de informações, dos mais variados matizes epistemológicos, umas com maior relevância social, outras com menor, dependendo do ponto de vista de quem analisa o teor da informação ou precisa dela. Encontram-se na rede desde a reflexão pessoal de uma estudante adolescente australiana ou um artigo científico de um jovem cientista da Índia, até a divulgação dos anais de um Congresso de Especialistas em Filosofia da velha Sorbonne ou a disponibilização do acervo milionário da biblioteca de Harvard; tudo acessível para consulta, pesquisa, debate, recortes e novas montagens. Esse gigantesco banco de dados que cresce a cada dia tem informações úteis e, numa proporção muito maior, informações descartáveis. Obviamente, a relevância da informação depende de quem a utiliza e dos critérios de busca. Mas um efeito parece evidente, a socialização desse aglomerado de informações está revolucionando as tarefas de ensinar e de aprender e o sentido substancial da *qualidade de aprendizagem*.

Outra imagem que serviria para ilustrar o novo paradigma da dinâmica do ensinar e aprender hoje - na perspectiva de que aprender significa *aprender a aprender*, ter autodomínio das habilidades - pode ser retirada também da área da saúde, particularmente, da proposta da medicina preventiva.

A relação professor/aluno assemelha-se à relação médico/paciente, este último não numa relação de dependência curativa devido a alguma enfermidade para a qual procura orientações profissionais, mas exatamente no caso de, tendo que evitar a enfermidade e a provável dependência terapêutica, venha a aplicar-se de forma preventiva a uma série de prescrições sob a orientação daquele profissional.

Pensar na relação professor/aluno como uma relação preventiva é assumir a possibilidade do aluno se posicionar diante do conhecimento e encaminhar-se para prosseguir por conta própria, sem a "dependência medicamentosa ou

terapêutica" do professor prescritivo; em lugar disso, um aluno capaz de superar seus possíveis enganos, pois, já teve orientação suficiente para, se cometê-los, corrigi-los e seguir em frente.

Não se trata de auto-medicação (auto-didatismo), que também no campo educacional é desaconselhável. Trata-se de ter consciência da importância da saúde intelectual e dos caminhos e procedimentos mais fortificantes (convenientes) para atingi-la e mantê-la. Não há risco do profissional (docente) se ver descartado por não serem mais necessárias suas orientações (lições), visto que o "paciente" (aluno) pouco adocece. A nova relação que se estabelece entre este profissional de saúde (professor) e seu "paciente" (aluno), vale a pena ressaltar outra vez, não sendo de dependência, é de manutenção da vida saudável (intelectual) em mútua construção.

Ante a previsão de aprendizagem, o papel do professor como organizador do contexto educativo é mais abrangente e necessário como nunca. BRUNER (1993), quando discutia a vontade de aprender dos jovens escolares, lembrava que interessar-se por tudo é não aprofundar-se em coisa alguma. Se isso é válido para crianças, no que os psicólogos denominam de atenção primária, voltada para as inúmeras atividades e impressões do meio, na esfera dos jovens, no âmbito da universidade, o fenômeno comportamental não difere muito, revelando uma atitude pueril dos atuais universitários ante o turbilhão de informações que seduz sua atenção.

Para manter a atenção concentrada na tarefa de conhecer, não por simples curiosidade (que é motor de conhecimento, já assinalava Aristóteles), mas discriminando e armazenando informações relevantes que venham a constituir ferramentas operacionais do raciocínio, há que obviamente criar critérios para ela, ou seja, discipliná-la.

Por outro lado, se a simples menção à palavra disciplina provoca arrepios em educadores e educandos, o que dizer da responsabilidade do professor do ensino superior quanto a

proposta de implementá-la na construção do conhecimento. Para muitos, disciplina sugere ordem, comportamento homogeneizado, quase sinônimo de adestramento. Há muito de instrução e treinamento no ensino superior, sem a carga preconceituosa que essas palavras carregam. Saber dar um nó cirúrgico, ler um raio X, fazer um dosímetro de medicamento, prescrever exercícios físicos para correção de uma deficiência motora, são fatos-exemplos de que muitas vezes o saber fazer aprende-se mais rápido e com confiança quando se utiliza de técnicas de treinamento sob orientação.

Entretanto, numa perspectiva epistemológica, disciplina refere-se à organização de raciocínio, a coisas que se aprendem a fazer com método, a repetir orientações que aprendeu com alguém ou algo: o professor, o monitor, o colega de classe, o manual de orientação, um filme, uma conferência, etc. É uma ordem que convém à tarefa usual, ao funcionamento regular de um modo; o problema está em ser consentida livre e conscientemente como uma prescrição necessária e inteligente, como um hábito aceito comprovadamente, e não por submissão imposta.

Ao contrário do que muita gente pensa, a disciplina promove a economia de tempo em direção ao pensamento criativo. A exemplo do que acontece no campo da língua portuguesa, somente depois de se conhecer as práticas normativas da gramática, de dominar as regras de ortografia, morfologia e sintaxe, é que um escritor pode modificá-las para escrever uma poesia concreta.

Canalizar o interesse do aluno para práticas intelectualmente mais significativas requer sua transição da forma passiva e episódica de receber conhecimentos para um compromisso disciplinado e regular, em envolvimento contínuo com a tarefa educativa. Não só o professor é o responsável pelos conteúdos dados em classe em determinados módulos fixos e seqüenciais que serão cobrados no momento da prova (avaliação pontual); também o aluno deve

participar do processo de construção coletiva do conhecimento, cada vez mais dinâmico, porque reflexo da dinâmica da sociedade atual. Por meio deste expediente de participação em aula, contribuindo com sua cota de informação pertinente, será possível reconhecer o grau de empenho do aluno no processo (avaliação contínua e iluminativa) e aquilatar seu nível de *qualidade de aprendizagem*.

A prática reflexiva do desvio da metáfora é instigante. Habitua o pensamento a trabalhar dialeticamente e a enfrentar o caos decorrente da desordem ocasionada pelas mudanças. Auxilia também no posicionamento ético do sujeito diante de questões suscitadas pelas contradições encontradas no caminho:

- a) Como se posicionar em termos de valores quando parece que todos os valores estão sendo derrubados pelos questionamentos ácidos da atualidade?
- b) Como se posicionar em termos de metodologia de ensino, mais especificamente no que se denomina métodos e estratégias de ensino, para se obter uma aprendizagem significativa que possa ser considerada de qualidade?
- c) Como transformar a faculdade (*dynamis*) do aluno em prática constante de estudo, em moto perpétuo, habilitando-o a se desenvolver como cidadão nesta sociedade em mudança, bem como dar continuidade ao processo de elaboração e aplicação do conteúdo interdisciplinar que 'visitou' durante o tempo de universidade, movendo-se em direção ao futuro da profissão.

E outras questões como: que tipo de sociedade pretendemos construir?; que problemas (mais urgentes) precisamos superar?; como enfrentar injustiças e exclusões para que todos tenham chances de participar como cidadão?

Uma forma de encontrar respostas a essas questões é abordar com os próprios alunos os problemas do seu cotidiano. Através de fórmulas eficientes de interação destes com realidades sociais, sob o enfoque teórico dos conceitos científicos que os acompanham em todas as séries do curso, convidar os alunos a testarem respostas concretas para os problemas mais urgentes. Exemplo: iniciar o tema da aids a partir do enfoque moral e religioso; antes de desembocar na ótica médica, percorrendo os aspectos sociais e culturais como preconceitos, machismo, etc.

Esse caminho interdisciplinar permite ao futuro profissional da saúde a percepção ampla da realidade social, como deve ser a qualquer estudo que pretenda ter legitimidade ética e científica. Trabalhando com temas atuais, com assuntos pertinentes à maioria dos cidadãos, e desenvolvendo uma postura de busca e entendimento dos problemas sociais da saúde sob diversos prismas, o engajamento do aluno na relação ensino/aprendizagem está longe de ser passivo e, conseqüentemente, traduz uma *qualidade de aprendizagem*.

Qualidade que não é sinônimo de eficiência ou de *qualidade total*, derivada da proposta de reengenharia que atinge as grandes empresas nacionais na busca do certificado Iso 9000 e que se pretende alcance também as instituições universitárias, na onda da globalização neoliberal.

Em sentido diverso, conforme assinala DEMO (1995), entende-se *qualidade de aprendizagem* como uma capacidade, ou seja, a capacidade de levar o educando a:

- manejar e produzir conhecimentos;
- desenvolver uma competência que se reconstrói permanentemente;
- ler social e compreensivamente a realidade e não apenas decodificá-la como objeto de estudo;
- humanizar a história;
- apurar o sentido de cidadania para não reproduzir ou perpetuar as desigualdades sociais.

Qualidade, portanto, não equivale a competitividade, a desenvolvimento de habilidade individual para competir no mercado, por mais que isso soe estranho no âmbito dos cursos superiores modernos de caráter marcadamente profissionalizante. A *qualidade na aprendizagem* deve ser referenciada à habilidade do aluno poder antecipar sua participação, como cidadão, no pensar e edificar uma sociedade mais justa, colaborando para que as diferenças não sejam divergências para uma vivência política consensual e mais democrática.

DEMO (1997) recorda ainda que o instrumento mais importante da sociedade moderna é o conhecimento inovador; um conhecimento cáustico, capaz de se autodestruir criticamente para se reconstruir imediatamente após e novo. Nesta perspectiva, não se pode reduzir a educação ao ensino (aula), nem este à mera informação (conteúdo). O professor que não sabe nada dá aula; aquele que sabe, trabalha junto com seus alunos e os faz produzir ativamente. Não basta aos formados terem recebido tantas informações e saberem manejar uma ou mais tecnologia com destreza. É necessário ainda, e sobretudo, saber o que fazer com o conhecimento. Isto só é possível ser ensinado e aprendido se for feito simultaneamente na perspectiva de uma prática mergulhada no social.

O ensino que visa uma *qualidade de aprendizagem* não pode se constituir na forma de treinamento, simples instrução ou transmissão de informações, embora possam ocorrer momentos em que essas ações sejam necessárias para compor o processo educacional complexo e abrangente. Na perspectiva da *qualidade de aprendizagem*, o ensino deve-se manifestar como um processo formativo, de dentro para fora, sempre participativo, baseado na (re)construção da competência do sujeito com ética e criticidade, em suma, no ato contínuo de *aprender a aprender*.

Desse modo, o professor deve inicialmente colocar para si as seguintes indagações, norteadoras de sua futura prática pedagógica quando se trata da tarefa de formar o universitário na dimensão do *aprender a aprender*: o que (1); de quem (2); para que (3)?

(1) O que *aprender a aprender*?

Habilidades, valores, competência comunicativa e posturas; acessar o conhecimento; localizar e relacionar o que é relevante; saber discernir o que é ou não relevante para a prática sócio-profissional a que se destina; localizá-lo no *maremagnum* de informações veiculadas pelos diversos meios que atingem o educando (aulas, livros, revistas, filmes, programas televisivos, conferências...)

(2) De quem *aprender a aprender*? Da sociedade, da história, dos mestres (autores reflexivos), dos colegas, dos erros cometidos, dos saberes acumulados; dar sentido e valor ético ao conhecimento, integrando-o aos anteriores, a partir de um julgamento de relevância para a vida pessoal, social e profissional; e da pertinência face aos valores morais e sociais em transformação na sociedade.

(3) Para que *aprender a aprender*? Para (re)construir a sociedade, reorientar os rumos da história, rever e desenvolver o conhecimento, as ciências; compartilhar o sentido do conhecimento, comunicar, ouvir, argumentar, rever, negociar, conferir; aplicar o conhecimento; empregá-lo para melhorar sua vida profissional ou social; usá-lo para formular propostas de intervenção solidária na realidade.

Em todo o processo educativo, é mister que estes questionamentos ocorram simultaneamente e não de modo consecutivo

como previa o modelo de ensino/aprendizagem tradicional, de inspiração cartesiana e positivista: primeiro a discussão e teorização; depois a proposta de prática.

Fica patente que a postura presencial do educador no processo é fundamental. O professor deve romper com a linearidade de produção do conhecimento, no duplo sentido unidirecional da relação mecânica de ensino/aprendizagem: do professor para o aluno e da teoria para a prática.

No primeiro sentido, o professor se vê destituído de sua "onisciência"; não é mais (se é que aconteceu algum dia) uma espécie de enciclopédia do saber. Hoje, o professor perdeu a exclusividade profissional de transmissor do saber e corre junto com as divulgações dos mídias. Corre atrás, muitas vezes, pois não consegue dar conta de tanta informação que lhe cai nas mãos.

No segundo sentido, os paradigmas epistemológicos de base qualitativa resgatam e enfatizam o sentido da prática, valorizando sua relação de interdependência com a reflexão teórica. O movimento dialético do pensamento é o que reflete mais de perto a dinâmica social. Assim, trata-se de um ir e vir constantemente aos temas mais pertinentes da área de estudo, o que quebra a estrutura formal de interdisciplinaridade em direção a multidisciplinaridade e os alunos são convidados a trabalhar mais com temas do que com itens de conteúdo programático.

Enfim, ser professor na relação ensino/aprendizagem hoje é deixar *aprender a aprender* e deixar-se aprender também com os alunos. Daí a imprescindibilidade do trabalho coletivo e participativo. Pois, não tendo o domínio completo da dinâmica teoria-prática, o professor deve considerar fator fundamental a contribuição dos alunos na construção da tarefa educativa. E essa contribuição pode ser identificada como mais um item de qualidade de aprendizagem.

Considerações finais

As tecnologias emergentes, com um tempo de vida cada vez menor, apresentam-se como provocadoras de um volume crescente de conhecimentos que desafiam os profissionais na busca de novas metodologias de ensino. Mesmo que houvesse tempo para encontrar e treinar uma modalidade de ensino aplicável a determinada tecnologia em desenvolvimento, quando se encontrasse a forma adequada para tratá-la, a tecnologia já estaria ultrapassada. Daí a necessidade de *aprender a aprender* para dar conta das solicitações presentes e futuras de conhecimento profissional, visto que escola ou mestre algum contemplaria todas as novidades de qualquer campo do saber que se escolha.

Assim, se o parar de estudar representa uma atitude desaconselhável em qualquer atividade profissional na sociedade de hoje, da mesma forma, restringir-se ao saber transmitido no tempo letivo da universidade, apenas com o intuito de alcançar o diploma, é engessar-se enquanto ser criativo para a realidade social. As duas formas configuram paralisias do ser educativo, seja do educador ou do educando, com seqüelas imprevisíveis à saúde psicológica e social dos sujeitos que delas forem acometidos.

O prognóstico educacional mais urgente é *transformar-se*, enquanto educador ou educando, para ter condições de transformar a realidade. Na perspectiva de uma sociedade em mudança acelerada, no âmbito da fundamentação estariam logicamente estruturados os conhecimentos responsáveis pela construção de um observador crítico da realidade, capaz de praticar qualquer tecnologia que venha a ser inventada. No âmbito do exercício profissional, como cidadão, além de desenvolver as três habilidades apontadas por Mello (flexibilidade, criatividade e polivalência), permanecer ancorado em um referencial axiológico-interpretativo das

conseqüências das novas práticas tecnológicas, capaz de fazer uma avaliação inteligente a fim de neutralizar os instantes de perplexidade próprios das rápidas mudanças sociais.

Bibliografia

- BACCEGA, Maria Aparecida. Conhecimento, informação e tecnologia. *Comunicação & Educação*. Revista do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais, (11): 7 a 16, São Paulo: Editora Moderna/USP, jan/abr 1998.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1973.
- DEMO, Pedro. *ABC - iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FONTES, Joaquim Brasil. *As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Editorial Iluminuras, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MELLO, Guiomar Namó. Corações informados, cabeças feitas. *Folha de S. Paulo*, Tendências e Debates, 02/08/99.
- MORAIS, Regis de. *Ecologia da Mente*. Campinas: Editorial Psy, 1993.
- PÉREZ, Ana Maria. Los maestros y la reforma educativa. *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, nº 121, p. 193-212, Organización dos Estados Americanos (OEA), Washington, 1995.
- WURMAN, Richard Saul. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. 5.ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1995.

SABER, AGIR E EDUCAR: O ENSINO-APRENDIZAGEM EM SERVIÇOS DE SAÚDE

TO KNOW, ACT AND TEACH: LEARNING IN HEALTH SERVICES

Maria Alice Amorim GARCIA¹

RESUMO

Este artigo aborda a questão do processo ensino-aprendizagem em serviços de saúde. Com base na revisão de algumas teorias pedagógicas, procurou-se construir um referencial, que permitisse repensar aspectos do ensino experimentado através do trabalho cotidiano. É este trabalho, realizado nos serviços de saúde, que possibilita articular a educação a suas dimensões sociais, ideológicas e técnicas e, por outro lado, defini-lo não somente pelas necessidades dos profissionais, mas principalmente, como resposta à realidade do serviço e suas finalidades. A dialética entre a prática educacional e a atenção tem gerado correntes de pensamento inovadoras. De uma maneira geral, pode-se dizer que a educação em serviços ressalta o potencial educativo do trabalho cotidiano e orienta a aprendizagem enquanto um processo contínuo e de natureza participativa, possibilitando a articulação entre o fazer, o educar, o saber e o porquê o não fazer, o não educar e/ou o não saber. Enquanto um processo pedagógico que integra o individual, o grupal, o institucional e o social, como também, o cognitivo e o afetivo, orienta-se pelo compromisso com a transformação das práticas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, integração docente-assistencial, modelos technoassistenciais em saúde

ABSTRACT

To act, to know and to educate: the teaching learning in health services. This article approaches the teaching learning in health services. Based on some pedagogic theoretical reviews it was intended to build a referential that would allow to rethink some aspects of the experimental learning in daily work. It is the kind of work done in health services that makes it possible to articulate education and its social, thecnical and ideological dimensions. On the other hand defines it only by needs of its professionals but mainly as an answer to the reality of the service and its purposes. The dialectic between the educational practice and attention has generated some innovative chains of thought.

⁽¹⁾ Profa Titular / Doutora do Departamento de Medicina Social e Preventiva da PUC-Campinas.

In general it can be said that education in services brings out the educative potential of the daily work and orientates learning as a continuous process with participate nature. It also allows the articulation among doing or not doing, educating, knowing and questioning. As well as define it as a pedagogic process that integrates the individual and the group, the institutional and the social and also the cognitive and the affective, oriented by the pledge to the practice changes.

Keywords: *teaching-learning, learning and health care services integration, education and health, care models in health services*

*Não me importa a palavra, esta corriqueira.
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o 'de', o 'aliás',
o 'o', o porém' e o 'que', esta incompreensível
muleta que me apoia.
Quem entender a linguagem entende Deus
cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,
foi inventada para ser calada.
Em momentos de graça, infreqüentíssimos,
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.
Puro susto e terror".*

Adélia Prado, *Poesia Reunida*

Introdução

Os estágios existentes nos cursos da área da saúde, geralmente concentrados no momento profissionalizante destes cursos, objetivam, através de atividades eminentemente práticas, a aplicação de conhecimentos adquiridos e a habilitação para o exercício profissional.

Em geral, realizam-se em serviços integrados ou pertencentes à rede pública, o que visa minimizar o distanciamento entre o ensino e a realidade social. Com esta integração busca-se formar profissionais com uma visão mais realística do mercado de trabalho e das necessidades sociais, o que nem sempre resulta, por motivos diversos e complexos. Entre estes motivos, destaca-se a inadequação dos serviços à docência e, muitas vezes, sua ineficiência em responder às diretrizes do Sistema Único de Saúde. Impõe-se também a não habilitação dos docentes para o fazer pedagógico em serviço.

Reproduzem-se na escola os fazeres do mercado: estratificado, hierarquizado, fragmentado, e que não responde às necessidades de saúde da população, de uma atenção integral e resolutiva.

Assim, projetos pedagógicos que visem a mudança deste modelo de serviço e ensino, devem levar em consideração as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, como os conteúdos e estratégias didáticas, e aquelas relacionadas ao modelo tecnoassistencial, como os conhecimentos, práticas e relações, que implicam num modo de intervir em saúde (um modo de trabalhar específico).

Através deste estudo, discuto alguns destes aspectos: do processo ensino-aprendizagem através da experimentação cotidiana do trabalho; dos modelos tecnoassistenciais em saúde; e finalmente do fazer pedagógico relacionado ao trabalho em saúde.

O processo ensino-aprendizagem com base no cotidiano

"Tem mais presença em mim o que me falta"

Manoel de Barros, *Livro sobre nada*

O processo ensino-aprendizagem em serviços apresenta aspectos muito diferenciados daquele efetuado em salas de aula. Quanto às relações inscrevem-se além da docente-discente, as com os usuários e a equipe de trabalho. Quanto aos conteúdos, integram-se os de caráter tecnoinformativos às questões formativas éticas, morais, psicológicas, ligadas às relações sociais aí estabelecidas.

A aproximação ao cotidiano permite tornar a educação significativa. Através da vivência de situações, objetiva-se conjugar o processo indutivo de conhecimento, parco em generalizações, ao processo dedutivo, mediado por conceitos sistematizados em sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima.

Procura-se também, através do cotidiano, possibilitar o questionamento das práticas sociais e a instrumentalização para o conhecer e o agir. Utilizando a expressão de SAVIANI (1984) é a 'catarse' entre o conhecer e o agir que permite a efetiva incorporação dos instrumentos técnicos, culturais e éticos necessários para a intervenção competente. Pretende-se que a educação, como mediação na prática social, sirva de ponto de partida e de chegada do processo didático-pedagógico. As noções básicas relativas: à interação (ou à inter-subjetividade), à internalização e à mediação, advindas de leituras de Vygotsky, contribuem para a compreensão das peculiaridades da aprendizagem a partir do cotidiano.

Como analisa GÓES (1991), o educar, enquanto um processo sócio-cultural, alicerça-se no plano das interações, sendo o resultado da apropriação (internalização) de formas de

ação que dependem *"tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo"*.

Na ação, que apresenta-se inicialmente como externa ao sujeito, o homem transforma-se, podendo rever sua própria ação. Ou, como explica GÓES (1991): *"as funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos (na interação), tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno.(...) esse plano interno, intra-subjetivo, não é um plano de consciência preexistente, (...) mas um modo de funcionamento que se cria com a internalização. Dessa maneira, longe se ser cópia do plano externo, resulta da apropriação dos planos de ação"*.

Vygotsky explica este processo através da noção de "zona de desenvolvimento proximal", que diz respeito às funções emergentes no sujeito, que crescem de modo partilhado, transformando-se em desenvolvimento consolidado, abrindo novas possibilidades de funções emergentes, potenciais (GÓES, 1991).

As experiências tornam-se significativas quanto maior o grau de generalidade, com base em duas dimensões: o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real (internalização) e o nível de sua independência em relação ao imediato-concreto e ao sensível, o quais permitem criar zonas de desenvolvimento proximal sucessivas (GÓES, 1991).

Assim, o educar, através do cotidiano, não se limita à absorção passiva de conhecimentos, mas à possibilidade do sujeito *"libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções"*, transformar, realizar sínteses, tomar posse do fazer/conhecer (OLIVEIRA, 1995).

Conseqüentemente, o conhecimento não é a reprodução de ações externas, ou a cópia de objetos, não se dá de fora para dentro, mas na

interdependência dos planos inter e intrapsíquicos (GÓES, 1991).

Em relação à importância da intersubjetividade no processo ensino-aprendizagem, VALENTE (1993) aponta que o conhecer exige inicialmente um conhecimento interior, próprio. É necessário conhecer-se, para reconhecer, perceber o outro e então, nutrir-se.²

Para que esta vivência seja significativa fazem-se necessárias algumas mediações, sendo essencial o papel do docente. Cabe a este, a problematização do cotidiano (sua desconstrução e reconstrução) através do diálogo com o saber científico.. Através do “princípio dialógico”³ configura-se um processo de articulação que coloca em confronto múltiplas vozes historicamente definidas, produtoras daquele conhecimento (FONTANA, 1995).

Assim, exige-se do educador uma mudança do papel de informante, que mantém relações estritamente cognitivas com os conteúdos das disciplinas, para o de construtor de conhecimentos, o que requer o constante avaliar e reformular, em busca do significado do seu ser e do seu fazer (PIMENTEL, 1993).

Como refere GÓMEZ (1992), partir do cotidiano requer do professor o desenvolvimento de uma racionalidade prática, enquanto reflexão na ação e não uma racionalidade estritamente técnica. Poder-se-ia distinguir duas concepções da atividade de ensino: “o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante sua própria ação.”

Nesta direção, Geraldi (1993) refere-se à metodologia de ensino “como a produção criativa e idiossincrática que o professor produz ao articular suas visões de mundo, suas opções de

vida, da história e do cotidiano (...) ao processo desencadeado nas aulas”.

Fala-se, então, de um professor que encontra-se em construção, que revê a sua prática no dia-a-dia, a partir de seus conhecimentos, sua capacitação didática, da experiência com o trabalho, com o aluno, com a equipe, com os usuários.

Através da ação dialógica, caberia ao docente, a problematização do cotidiano, buscando seu sentido ético-social.

Como analisado por Paulo FREIRE (1983): “a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade (...) identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma (...) a consciência é consciência de consciência”. Assim, a Educação não pode ser um ato de transmitir, de depositar, mas um “ato cognoscente” entre sujeitos (educador e educando), numa relação dialógica, ou seja mediada pela palavra, pelas relações e pelos objetos cognoscíveis.

Tratando-se do conhecer através do cotidiano do trabalho em saúde, estes objetos cognoscíveis implicam em mediações ainda mais complexas pois incluem usuários, equipes e o próprio serviço.

Propondo-se à análise do processo de ensino-aprendizagem em serviços de saúde, a inferência aos objetos cognoscíveis traz outros referenciais explicativos como os relativos aos modelos tecnoassistenciais, ou seja, os modos específicos de agir/conhecer através do trabalho em saúde.

Modelos tecnoassistenciais em saúde

“Cuidar é mais do que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais

⁽²⁾ Como veremos adiante *educare* do latim tinha originariamente o sentido de criar, nutrir, amamentar, cuidar.

⁽³⁾ Fontana (1995) refere-se ao “princípio dialógico” de Bakhtin, M. (Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986) que focaliza a palavra como múltipla e inter-individual, ela refere-se sempre a pelo menos dois sujeitos. Os sentidos (os significados) elaborados são em parte ‘nossos’, e em parte, do ‘outro’.

que um **momento** de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma **atitude** de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (...) é ainda algo mais (...) um modo-de-ser essencial (...) (que) revela de maneira concreta como é o ser humano.”

Leonardo Boff, *Saber cuidar*

Respondendo às necessidades sociais, os serviços de saúde articulam-se ao conjunto da divisão do trabalho, podendo assim ser analisado através de seus elementos básicos: os objetos, os instrumentos e as atividades (o trabalho propriamente dito); e os elementos de caráter específico, tais como: o conteúdo ético, as relações sociais e sua forma de organização (PAIM, 1993 e DONNANGELO, 1979).

De acordo com a especificidade destes elementos, conformam-se modelos tecnoassistenciais que correspondem às transformações historicamente verificadas nas ciências de base e em suas formas de aplicação às práticas de saúde, como também, às especificidades destas relações em situações particulares (GONÇALVES, 1994).

Distinguem-se, genericamente, dois grandes modelos: o da medicina individual e o da saúde coletiva. O primeiro, baseado fundamentalmente na clínica, volta-se ao indivíduo no sentido da cura. O outro, relacionado à saúde pública, tem o caráter predominantemente preventivo e volta-se à população ou a determinados grupos e baseia-se nos conhecimentos epidemiológicos, da higiene e das ciências sociais.

É o objeto, seja ele o corpo doente ou os condicionantes de situações individuais e coletivos, que define os instrumentos e as atividades apropriadas à resolução dos problemas apresentados.

Quanto ao conteúdo ético, o trabalho em saúde, ultrapassa as dimensões econômica e política pois, ao lidar com “as necessidades

sociais de saúde, este trabalho é integralmente ‘amalgamado’ com valores e com representações, que demandam uma abordagem educativa amplamente compreensiva que não dissocie os componentes técnico-instrumentais dos elementos ético-morais, políticos, comportamentais, etc” (PAIM, 1993).

Neste sentido, segundo PAIM (1993), no trabalho em saúde, as relações sociais encerram e reproduzem as contradições e possibilidades da totalidade social de que são parte. As práticas de saúde, como as práticas educativas, não são mero reflexo das práticas sociais, mas as constituem, reproduzem e transformam a totalidade social, participando da produção social.

Incorpora-se, assim, um outro elemento deste trabalho, qual seja, sua organização, pois as práticas em saúde exigem organizações complexas, instituições com uma certa lógica, com sujeitos em papéis mais ou menos definidos, com uma cultura, com um universo simbólico específico.

Na constituição deste universo simbólico, nas relações entre os sujeitos, perpassa uma educação informal, a qual institui modos de ser sujeito (profissional) e objeto (usuário). Qualquer intervenção em saúde, implica numa ação pedagógica.

Nos modelos referidos anteriormente, seja nas ações coletivas, como nas individuais, esta intervenção pedagógica é inerente, mas seu caráter pode se diferenciar.

Historicamente, esta intervenção, respondendo ao papel social das ações de saúde, tem sido de caráter predominantemente subordinador. Baseadas nas teorias que tomam a educação como instrumento de adaptação social, visam mudar comportamentos, crenças e atitudes, mantendo as pessoas no interior das normas estabelecidas (pela sociedade e pela ordem biomédica) (MELO, 1989).

Trata-se de um saber-fazer pedagógico que funciona também para a reprodução das

hierarquias. Através do discurso técnico, há a dominância do discurso médico entre os profissionais e a dominância dos profissionais sobre a população. Tem-se por projeto a “inculcação”, a formação de “boas consciências” em uma classe dita ignorante, passiva e deseducada (MELO, 1989).

Nestas relações, médicos e pacientes cumprem seus papéis: uns aprendem a cumprir o “papel daqueles que (supostamente) tudo sabem, ensinando aos que (supostamente) nada sabem”. No contraponto da submissão está a dominação e vice-versa.

Na revisão dos modelos tecnoassistenciais, que vem se processando nas duas últimas décadas, também se questiona este caráter subordinador das práticas de saúde.

Entre os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde se coloca a integralidade, que busca articular os dois modelos, as ações coletivas e individuais, curativas e preventivas, respondendo universalmente e resolutivamente às necessidades sociais em saúde.

CAMPOS (1991; 1992a e 1992b) fala da constituição de um “modo mutante” de fazer saúde baseado num agir-pensar coletivo voltado à *defesa da vida*.

GALLO e NASCIMENTO (1989) discutem a construção da consciência sanitária, também através de um agir-pensar coletivo, possível devido ao Movimento Sanitário enquanto espaço político e organizacional potencialmente moderno e democrático de luta pela cidadania.

Como analisado por LUZ (1988), para a constituição deste modelo se faria necessária a revisão da racionalidade científica moderna e a construção de um novo paradigma. Dever-se-ia reconstruir uma racionalidade que permitisse recompor as dualidades entre homem/natureza, social/individual, matéria/espírito, corpo/alma, organismo/mente, qualidade/quantidade, sujeito/objeto, reincorporando-se o conceito de saúde e o objetivo da cura.

Para NÁJERA (1991), seria um modelo que levasse em conta o direito do cidadão de

curar, de não sofrer dor, com qualidade e equidade, tendo acesso aos avanços tecnológicos, ao desenvolvimento de técnicas de intervenção e cura, devendo-se superar os limites positivistas da produção de saberes: a parcialização, a especialização e a biologização.

Ainda, em relação à superação dos limites do paradigma biomédico, CHAVES (1996) propõe um novo paradigma que possibilite “pensar holisticamente valorizando a liberdade individual e a visão abrangente da relação ser humano-natureza”, “um modelo bio-psico-sócio-cósmico” construído transdisciplinarmente que “nos leve ao *homo humanus*”.

Nos serviços de saúde, enquanto instituições hipercomplexas, segundo TESTA (1997), o trabalho vivo sobrepuja o trabalho morto, ou seja é o trabalho em si, concreto, contido nas pessoas (e não nas máquinas ou equipamentos) que define as finalidades (ou a motivação por que e para) da ação em saúde.

Na discussão do que seria este trabalho vivo e como se processaria, MERHY (1997) aponta como desafio central para a mudança deste modelo a “publicização” da direção deste sistema e a “coletivização” da gestão dos processos de trabalho. Esta publicização e coletivização implicam em modos como no dia-a-dia os trabalhadores de saúde e os usuários produzem-se mutuamente como uma “máquina” permanente de produção de “subjetividades”, de modos de sentir, de representar e vivenciar necessidades.

As relações entre profissionais e usuários, ou como denomina MERHY (1997), o espaço intercessor, permite e exige a captura de tecnologias leves (das relações) e não só aquelas estruturadas (as duras, que são as instrumentais, e as leveduras, que são os saberes estruturados). As necessidades de saúde são instituídas neste espaço de produção/consumo como um “bem”, cujo valor é inestimável pois busca restabelecer ou manter a vida. Respondendo a distintas

intencionalidades e desejos, estas necessidades apresentam formatos distintos, tanto como carência quanto como potência, e com distintas formas de resolvê-las. A captura destas tecnologias leves seriam pautadas pela ética do compromisso com a vida e expressas em atos como: a relação de acolhimento, a criação do vínculo, a produção de resolutividade, a criação de maior grau de autonomia no modo das pessoas andarem a vida.

Assim, é o espaço da intersubjetividade o possível de um modo mutante de fazer saúde, como também, um modo mutante de educar, os quais estão intrinsecamente relacionados.

A educação no trabalho em saúde

"Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições"

Manoel de Barros, *Tudo sobre nada*

Podemos traçar várias relações entre o educare e cuidar, entre os modelos educacionais e modelos tecnoassistenciais dos serviços de saúde.

Os termos terapia e educar se aproximam em sua origem etimológica.

Segundo Rubem ALVES (1993), "em grego *therapeutés* é um "serviçal" e o verbo *therapeuein* quer dizer "cuidar", "tomar conta", como se cuida de um jardim, como se cuida de uma criança".

Quanto ao educar, há o *educare* do latim que originariamente tinha o sentido de criar, nutrir, amamentar, cuidar, passando depois a significar educar, instruir, ensinar. Anote-se também o sentido apontado por VALENTE (1993) de *ex-ductere* (*educere*) que significa conduzir para fora, lançar, "tirar de dentro", mas também parir, produzir, criar. Tais significados parecem completar-se demonstrando, por um lado, que para educar seria necessário alimentar,

nutrir, como que indicando que aquele que está sendo educado nutre-se de conhecimentos. Por outro lado, demonstra-se que este processo deve partir de dentro, sendo necessário ter fome e demonstrá-la.

Assim, cabe ao terapeuta e ao educador cuidar procurando compartilhar, produzir, gerir.

Educar é cuidar e para cuidar se educa.

Tanto o ato de educar como o de curar representam um encontro, uma negociação um ato intercessor, intersubjetivo, que visa a internalização de um pensar e agir por parte dos sujeitos implicados nesta relação, que implica na captura de tecnologias leves, num trabalho vivo em ato.

Este ato, que visa cuidar /educar, é o ponto de partida e de chegada desta ação. Dele se parte a nele se constitui o produto, o cuidado e o aprendizado.

No cuidar também há uma interação (uma relação inter-subjetiva) que busca uma internalização de conhecimentos e intervenções mediadas através da palavra e de atitudes.

Como na criação de zonas de desenvolvimento proximais (Vygotsky), o ato intercessor entre profissionais e usuários e entre discente/usuário/docente, visa assimilar o que se passa no interior e na sua volta e elaborar soluções adequadas para cada problema novo que aparece.

A gestão feita pelo docente (equipe) deste ato cognoscente, objetiva capturar as tecnologias leves, o trabalho vivo em ato, em sua produção, o que implica num auto-governo, numa autonomia de cada um destes sujeitos (MERHY, 1997).

Assim, o processo ensino-aprendizagem em estágios que busque rever estes modelos, diferencia-se fundamentalmente da educação formal, dita escolarizada, pois a integração ensino/trabalho não se limita ao processo dado institucionalmente, mas se impõe no cotidiano, nas relações entre sujeitos e na comunicação/ interação de seus projetos.

Como referido por MELO (1989), a educação enquanto um processo “se realiza no interior das relações sociais, independentemente da consciência que dele se possa ter”; não se restringe à transmissão de saberes, mas coloca-se como mediação de projetos contraditórios em construção.

Há no mínimo o projeto institucional (do serviço), o projeto educativo (da escola), o do professor e o do próprio aluno, o que traz como questionamento qual seria o projeto a ser compartilhado; sob que prismas ele seria construído.

Como analisado por L'ABBATE (1997), é o próprio agir que configura a possibilidade desta construção. O agir competente implica em se ter profissionais e docentes que acreditem e apostem num determinado ideário, ou seja, se capacitem a *saber fazer bem* técnica e politicamente e sob a mediação da ética. *Um fazer bem* que não se confunde com o *fazer o bem ou ser bonzinho*, mas um fazer responsável, livre e compromissado, que caracteriza o fazer ético.⁴

Neste processo, “ao educador, ou ao profissional de saúde não basta *saber*, é preciso também *querer*, e não adianta *saber e querer*, se não se tem a percepção do *dever* e não se tem *poder* para acionar os mecanismos de transformação nos rumos da instituição. (...) *Só posso falar de compromisso, se menciono a adesão, a partir de uma escolha do sujeito, a uma certa maneira de agir, a um certo caminho para a ação. É para que esta adesão seja significativa que devem se conjugar a consciência, o saber, a vontade, que de nada valem sem a explicitação do dever e a presença do poder*” (L'ABBATE, 1997).

Tais questões reportam-se à problemática da dominação/submissão nas relações entre profissionais, docentes e alunos (ou entre sujeitos, de forma genérica), onde se incluem fatores psicológicos, culturais, sociais e político-ideológicos.

Neste sentido, referindo-se ao fazer pedagógico, Corinta GERALDI (1993) coloca a necessidade de se quebrar a linearidade do esquema “quem - ensina - o quê - para quem - onde”, que possibilitaria a produção de relações de múltiplas direções e sentidos.

Aplicando este esquema ao aprendizado em serviços, no ‘quem’ e no ‘para quem’ se ensina entrariam não só os docentes, como também os funcionários, os demais profissionais, os alunos e as pessoas em cuidado. No ‘o que’ se ensina se incluiriam os conhecimentos técnicos informativos, mas também e, principalmente, as habilidades técnicas, a interdisciplinaridade, o participar, o ser cidadão, o ser sujeito, ou seja, conteúdos técnicos, políticos e éticos. E no ‘onde’ entraria o cotidiano organizado como trabalho, respondendo às necessidades sociais de atendimento à problemas de saúde.

Como discutido por MELO (1989), neste agir-pensar coletivo se aplica a questão: ‘Quem educa quem?’ Professores educam alunos, profissionais e usuários; alunos educam usuários; usuários educam alunos; profissionais e equipes educam alunos e as situações educam a todos.

Conclui-se que a aproximação do mundo do estudo ao mundo do trabalho possibilita tornar o ensino problematizador e significativo (MACEDO, 1994 e GÓES, 1991).

É significativo aquilo que marca, que torna-se internalizado, que permite aproximar o que já se conhecia ao novo, permitindo a mudança.

Num serviço de saúde, o trefismo, o tocar serviço, quando não internalizados podem não mudar, pois se faz necessário a visualização de um devir de ser médico, ser de uma equipe, ser multiprofissional.

A significação tem um caráter individual e coletivo e depende de interesses, experiências anteriores e da própria consciência (FREIRE, 1993).

⁽⁴⁾ L'Abbate para esta análise recorre ao trabalho de Terezinha Azeredo Rios, *Ética e competência*, São Paulo: Cortez, 1993.

Assim, as mediações são essenciais: a estrutura dos serviços, a equipe, o docente, o grupo de alunos, as situações criadas. Só as vivências não são suficientes, mas também: os momentos de síntese; a correlação de conhecimentos práticos e teóricos; a problematização das situações; o habilitar o aluno para o problematizar (PINO, 1991).

Um sustentáculo fundamental deste modelo de ensino é o trabalho em equipe. Uma equipe interessada em 'fazer bem', com 'vontade e poder' realiza uma mediação fundamental no processo ensino-aprendizagem (L'ABBATE, 1995 e 1997).

Outro sustentáculo é o professor, do qual exige-se conhecer em profundidade e extensão, ter experiência, vontade e gosto por aquilo que se faz, como também saber educar: aproximar-se, ouvir, respeitar, interagir e, principalmente, dialogar (PIMENTEL, 1993 e GÓMEZ, 1992).

O tornar-se educador é uma construção, um conhecer, conhecer-se, conhecer o outro, rever, realizar, mudar. Para isto não basta o conhecimento livresco, técnico, mas a experiência, a vivência, a interação.

Importa a postura do professor como profissional, como membro de uma equipe, como pessoa e como docente. Como os pacientes, que precisam de um *therapeútés*, os alunos querem uma pessoa que realize o *educare*, no sentido do cuidar, nutrir.

Ao docente cabe atualizar-se, apropriar-se dos conteúdos e práticas que permitam ampliar a resolutividade dos problemas de saúde.

Ao aluno cabe, por sua vez a responsabilização por sua formação, sua capacitação para a busca autônoma de conhecimentos, para o reconhecimento dos limites e possibilidades pessoais.

Quanto às situações de aprendizagem, é o serviço em sua realização concreta que permite a demonstração de que o contexto sócio-

-econômico não é externo ou alheio à saúde ou à medicina (um envoltório como aparece nos esquemas) mas é intrínseco, mediador, inerente em todas as práticas. (PAIM, 1993 e OLIVEIRA, 1995).

O trabalho aí realizado tem um profundo compromisso no sentido ético com o seus objetos: os pacientes individuais ou as necessidades sociais de saúde (PAIM, 1993).

É este compromisso que nos remete à lembrança dos limites presentes nas estruturas de ensino e de assistência, às situações e contextos que determinam condições nem sempre favoráveis ao cumprimento das finalidades dos projetos destas instituições, mas que por sua vez, trazem novos desafios a ambos e à necessidade da construção de projetos compartilhados.

Lidar e problematizar o cotidiano do trabalho é um ato complexo e exige a revisão constante e interdiciplinar. É um tornar-se, um vir a ser constante, para os serviços, os profissionais, os docentes e os alunos.

É a interação no trabalho que possibilita este vir a ser, esta constituição de sujeitos autônomos, sujeitos de seus projetos, de suas ações e de seu pensar, conhecer e fazer.

Concluindo, através de Paulo FREIRE (1983): "*O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo (...) o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significado enquanto homens. (...) ele é o encontro onde se solidariza o refletir e o agir (...) Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda*".

Bibliografia

- ALVES, R. *Sobre o tempo e a eternidade*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- CAMPOS, G.W.S. *A saúde pública e a defesa da vida*. São Paulo: Hucitec, 1991.

- CAMPOS, G.W.S. *Reforma da reforma*. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- _____. Modelos de atenção em saúde pública: um modo mutante de fazer saúde. *Saúde em Debate*, n.37, p.16-19, 1992b.
- CHAVES, M.M. Educação das profissões da saúde: perspectiva para o século XXI. *Revista Brasileira de Educação Médica*, n. 20, v.1, p.21-8, jan./abr., 1996.
- DONNANGELO, M.C.F. & PEREIRA, L. *Saúde e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*, p. 121-52, Campinas: Papyrus, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALLO, E. & NASCIMENTO, P.C. Hegemonia, bloco histórico e movimento sanitário. In: FLEURY, S.M. (org.) *Reforma sanitária: em busca de uma teoria*. São Paulo: Cortez/Rio de Janeiro: ABRASCO, 1989. p. 91-118.
- GERALDI, C.M.G. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.
- GÓES, M.C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Caderno CEDES*, n.24. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. São Paulo: Papyrus, 1991. p.17-31.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Renovação Educacional, 1992. p. 95-113.
- GONÇALVES, R.B.M. *Tecnologia e organização das práticas de saúde: características tecnológicas do processo de trabalho na rede estadual de Centros de Saúde - SP*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- L'ABBATE, S. Agentes de trabalho/sujeitos? Repensando a capacitação de recursos humanos em saúde Coletiva. In: CANESQUI, A.M. *Dilemas e desafios das ciências sociais na Saúde Coletiva*, p.151-61, São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, ABRASCO, 1995.
- _____. Comunicação e educação: uma prática em saúde. In: MERHY, E.E. e ONOCKO, R. (orgs) *Agir em saúde: um desafio para o público*, p. 267-92, São Paulo: Hucitec, Buenos Aires: Lugar Ed., 1997.
- LUZ, M.T. *Natural, racional e social: razão médica e racionalidade científica moderna*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- MACEDO, E.F. *Conhecimento cotidiano e currículo*. 1994 (mimeogr.).
- MELO, J.A.C.; RAMOS, C.L. & SOARES, J.C.R.S. Quem educa quem? Repensando a relação médico-paciente. In: COSTA, N.R. *Demandas populares, políticas públicas e saúde*. Vol.II, p.145-64, Petrópolis: Vozes, 1989.
- MERHY, E.E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde In: MERHY, E.E. & ONOCKO, R. (orgs) *Agir em saúde: um desafio para o público*. (p.71-112), São Paulo: Hucitec, Buenos Aires: Lugar Ed., 1997.
- NÁJERA, E. La salud pública, una teoría para una practica: se precisa su reconstrucción? In: *Situación e tendências da saúde pública na região das Américas*, p.123-32, Washington/EUA: OPAS, 1991.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

- PAIM, J.S. Marco de referência para um programa de educação continuada em Saúde Coletiva. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.17, n.3, p. 1-44, set./dez.,1993.
- PIMENTEL, M.G. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, n.24. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, p.32-43, São Paulo: Papyrus, 1991.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Coleção polêmicas do nosso tempo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- TESTA, M. Análisis de instituciones hipercomplejas. In: MERHY, E.E. & ONOCKO, R. (orgs) *Agir em saúde: um desafio para o público*, p.17-70, São Paulo: Hucitec, Buenos Aires: Lugar Ed., 1997.
- VALENTE, J.P. Resgatando sentidos. In: MELO, J. A.C. (org.) *Educação: razão e paixão*. Rio de Janeiro: ENSP, 1993.

O DISCURSO DO PROFESSOR DO CICLO BÁSICO SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA¹

BASIC CYCLE TEACHER'S DISCOURSE ABOUT DAILY PEDOGOGICAL

Mara Villas Boas de CARVALHO²

RESUMO

A autora objetiva discutir as questões que envolvem a prática do ensino do professor universitário, considerando a situação atual do ensino no contexto da Universidade. O texto teve como objetivo central problematizar a relação entre o Ciclo Básico e o Ciclo Profissionalizante em dois cursos da área da Saúde: o curso de Enfermagem e o curso de Medicina. Reconhecendo a inesgotável importância de superar a fragmentação que penaliza a formação universitária, optou-se por um estudo que envolveu entrevistas com docentes que ministram aulas simultaneamente nos dois cursos, e foram analisados dentro de uma perspectiva hermenêutica-dialética. Concluiu-se que é urgente repensar a estrutura da organização Universitária, redimensionando as funções dos Departamentos de modo a favorecer a integração indispensável à formação profissional de qualidade.

Palavras-chave: *prática pedagógica, ciclos básico e profissionalizante, projeto pedagógico*

ABSTRACT

The author aims at discussing the interest in the professors' teaching practice and taking into account the present situation of education in the University. The present work it a had as central objective intended to turn polemic the relationship between the Basic Cycle and the Technical Cycle in two courses of the Health area: course of Nursing and the course of Medicine. Recognizing the inexhaustible importance of overcoming the fragmentation that pains the university formation, it opted for a study that involved glimpses with the educational ones that teach simultaneously in two courses, and analyzed inside of a perspective hermeneutic-dialectic. It was ended that is urgent to rethink the structure of the University organization, classifying the functions of the way Departments to favor the indispensable integration to the professional formation of quality.

Keywords: *educational practice, basic cycle and technical cycle, pedagogic project*

⁽¹⁾ O texto refere-se a parte da dissertação: O Ensino no Ciclo Básico na Área da Saúde: Um Meio ou Fim em Si Mesmo? Desenvolvido na Faculdade de Educação da PUC-Campinas sob orientação da Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

⁽²⁾ Enfermeira Mestre em Educação. Doutoranda da Escola e Enfermagem da Universidade de São Paulo.

1 - As Origens do Estudo

O tema proposto nesta pesquisa visa contribuir para o aperfeiçoamento das relações entre o Ciclo Básico e do Ciclo Profissionalizante. Trata-se de uma análise desenvolvida dentro de um compromisso de reflexão sobre a prática pedagógica do docente nas salas de aula. O fio condutor desta investigação esteve direcionado para os professores e alunos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), atuantes no Ciclo Básico nos cursos de Enfermagem e Medicina.

Foi tarefa central de meu estudo detectar a prática pedagógica, avaliando a forma como agem os docentes no Ciclo Básico, ou seja, conhecer a realidade de ensino, considerando o cotidiano da sala de aula, especialmente com a inserção dos novos alunos no primeiro ano. Há que se salientar como são recebidos e vistos esses alunos pelos professores, como interação e como se sentem professores e alunos nas relações que travam no dia-a-dia.

Os primeiros semestres dos cursos universitários têm importância decisiva para a motivação dos estudantes e se constituem no momento privilegiado para despertar seu entusiasmo ou frustrar suas expectativas.

O processo de investigação etnográfica contribuiu para que esta pesquisa descrevesse a prática pedagógica dos professores do Ciclo Básico e, ao mesmo tempo, permitiu-lhe ficar mais sensível ao significado do cotidiano da sala de aula, que não se resume só nesse espaço. Foram descobertas constatações que não podem se perder na memória e nem no vazio. Desse modo, a observação permitiu a aproximação do concreto.

Foram informações que impulsionaram esta caminhada e ao mesmo tempo possibilitaram documentar a fala dos sujeitos investigados por meio de um roteiro semi-estruturado de perguntas usadas para orientar as entrevistas com professores, objetivo da observação proposta.

As entrevistas foram marcadas previamente e tiveram duração de uma hora e meia aproximadamente, num clima de descontração e sem interrupção. As perguntas foram feitas de forma não indutiva, elucidando possíveis dúvidas, não intervindo nas respostas, quer por comunicação não verbal ou emissão de juízos de valor (Anexo I).

O uso do gravador permitiu a transcrição literal das falas dos entrevistados. Ouvi-los foi parte fundamental para refletir sobre sua prática, sua didática e o ensino-aprendizagem. Os depoimentos revelaram sensibilidade, preocupação, equilíbrio, conhecimento do contexto que os envolve, e, ao mesmo tempo, foi possível compreender melhor suas subjetividades, os quais serão apresentadas sob a forma de três grandes categorias descritas a seguir e que foram obtidos por meio da leitura exaustivas dos depoimentos.

1.1 A Complexidade da Relação Ciclo Básico/Ciclo Profissionalizante: Superando as Barreiras Limitantes do Trabalho Docente

A Reforma Universitária promoveu uma verdadeira desarticulação entre o Ciclo Básico e o Profissionalizante. A partir de sua instituição, ficou "oficializada" a compartimentalização das disciplinas nos Cursos. Ainda por força da Lei 5540/68 que introduziu mudanças bastante significativas e com a extinção da cátedra- que era a unidade básica de organização da Universidade, passando esse caráter básico para o departamento- é reforçada a separação entre os cursos e departamentos. "*O departamento apareceu de forma desfigurada, pois cortou-se a sua relação umbilical com os cursos*" (PAOLI, 1989:88).

Com base na Reforma Universitária, instituiu-se um Ciclo Básico pretensamente a serviço do preparo do aluno para o Ciclo Profissionalizante, numa complexa relação de ensino que trouxe à tona diversas e pertinentes

indagações. Na medida em que se tem uma estrutura compartimentalizada, como é que se dá a superação dos problemas da fragmentação do ensino-aprendizagem? Quais os fatores que interferem? Como é que os professores conseguem construir pontes para superar os limites impostos pela estrutura que acaba aprisionando-os? Como agir para unir o que foi dissociado e a quem compete estabelecer a aproximação?

É curioso perceber que alguns docentes não se apercebem da complexidade do problema e quando o analisam, restringem-se a aspectos puramente metodológicos, escapando-lhes a dimensão política, histórica que o antecede.

Outros tentam fazer uso de sua criatividade para resolver os problemas decorrentes da fragmentação em seus diferentes aspectos, mas quase sempre vêm incompletas as tentativas de estabelecimento de uma estrutura integradora do saber, o que confirma as raízes complexas da questão.

É sobejamente conhecido que esta relação de aproximação entre os Ciclos não acontece com facilidade. Se em tese todos concordam que deva existir, a prática mostra que ela é muito complexa contribuindo para o distanciamento a falta do exercício do diálogo criativo e interativo entre os Ciclos, sendo um aspecto marcante na voz dos professores deste estudo os quais falam de encontros esporádicos, ocasionais, de forma individual, na maioria das vezes pelos corredores ou por telefone:

“Quando marca uma reunião, pouquíssimos professores vêm. É mais na questão de amizade. Eu vou precisar da disciplina X, telefono, e procuro resolver” (P.III)³.

“Pela simples observação no programa que o professor está ministrando. Através do coordenador do Curso, a gente já sabe

colocar os tópicos fundamentais no assunto” (P.II)⁴.

O melhor é o tete-a-tete com o professor que transmite as disciplinas, ou seja pelos corredores, é mais rápido” (P.I)⁵.

Aparece na fala dos docentes de forma diversificada uma série de conflitos, emergindo a indefinição: a quem compete definir o conteúdo programático?

Alguns dos professores revelaram que os cursos de Nutrição, Farmácia e Enfermagem são os cursos que fazem contatos no início do ano para discussão do conteúdo programático. Mas é interessante observar que esses encontros são realizados apenas no início do ano, não ocorrendo continuidade.

“Trabalho com nove Cursos. As reuniões que acontecem no início do ano, dos Cursos somente Enfermagem e Nutrição, a fazem e chamam nossa disciplina para discutir o conteúdo programático (...)” (P.III).

Quando perguntado para os docentes se as reuniões realizadas no início do ano são suficientes para que o desenvolvimento do conteúdo programático que o aluno tem que aprender, as respostas foram unânimes em dizer que não.

Existem, portanto, dificuldades de encontros periódicos entre docentes deste Ciclo com os coordenadores dos Cursos. Cabe destacar que se os conteúdos programáticos devem ser ministrados de forma paralela; se um enfoque é dependente do outro, isto pressupõe relações que deveriam ser mais constantes, e sintonizadas. E implicariam uma atitude de planejamento ao longo do ano.

No Ciclo Básico são feitas pouquíssimas reuniões. *“Eu acho que a gente precisa estar sempre revendo as necessidades das disciplinas do Profissionalizante. ... É um encontro só. A*

⁽³⁾ P. III = Professor III.

⁽⁴⁾ P. II = Professor II.

⁽⁵⁾ P. I = Professor I.

gente que está sempre perguntando, tentando. Acaba perguntando, mas não é bem uma reunião"(P.IV)⁶.

A saída para a questão está na organização de reuniões periódicas, mas infelizmente estas não ocorrem com o Ciclo Básico, conforme confirma a fala:

"São raros os cursos que chamam para um balanço ou mesmo discutir o que é importante e necessário contemplar com relação ao conteúdo programático visando o Ciclo Profissionalizante"(P.III).

"Todo começo de ano marcam reuniões pedagógicas e gasta-se o mês de fevereiro quase inteiro, ao meu ver para nada"(P.I).

Esta é uma boa pista para ampliar a qualidade desses encontros, de modo que se justifique um calendário de reuniões mais sistematizadas que não se voltem apenas a uma pauta formal, mas, que trabalhem o enriquecimento desta pauta com base nas várias reflexões e textos, de modo a facilitar a ação do professor e o sentido dos cursos que formam os profissionais da Enfermagem e Medicina.

O modelo de Universidade e a forma de contratação dos professores acabam contribuindo para aumentar os problemas de concepção de Ciclo Básico. Os professores localizam uma série de dificuldades e se manifestam:

"Esses encontros são individuais. Dado o sistema como a PUC-Campinas desenvolve o seus currículos, não há possibilidades de muitas reuniões. Quase sempre reuniões são esvaziadas pelo horário e pelas dificuldades de encontro. Então o jeito mais rápido e prático é exatamente procurar o professor que transmite aquela disciplina"(P.I)

Quanto ao regime de trabalho dos professores investigados, notou-se que os docentes são horistas (36 horas semanais) e

são titulares das disciplinas. A distribuição dessa carga horária docente dentro do Departamento faz que se limitem fisicamente a cumprir o contrato.

Esse tipo de prática pode muitas vezes, sem que o professor se dê conta, distanciar ainda mais os Ciclos, os alunos e professores, e a relação pedagógica, correndo-se o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de integração.

O professor, pela problemática da falta de reuniões sistemáticas e do consenso Básico/ Profissionalizante para definições do conteúdo, utiliza-se dos alunos como um dos canais para conferir os conteúdos de outras disciplinas, uma vez que os contatos com outros departamentos ou professores é deficitário:

"É mais direto não só com os professores, mas também com os alunos, porque através dos alunos fica até mais rápido. Porque com os alunos, eu sei as matérias que eles estão estudando"(P.I).

Em relação à definição dos conteúdos percebe-se que no cotidiano da sala de aula continua prevalecendo a pedagogia do talvez, do "será que". Além da importância de ser um Professor Universitário, do ponto de vista técnico, há que não se perder de vista os sentimentos que transitam entre o educador e educando, que devem ser trabalhados na dimensão do diálogo, para que ambos cheguem a uma visão crítica acerca da sua própria atuação nas condições da realidade que desfrutam, e a que lugar querem e precisam chegar.

Tentar romper com a dicotomia das estruturas departamentais, favorecendo o diálogo, é alternativa fundamental para tornar o trabalho de cada professor envolvido mais amplo e completo em todas suas dimensões, por meio de novas mediações interdisciplinares, como afirmação de um novo começo na ordem de uma ação conjunta. A busca do diálogo é

⁶ P. IV = Professor IV.

importante e, para que a interação possa existir e gerar uma atividade produtiva rumo à construção do conhecimento

“O diálogo é uma relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletirem juntos sobre o objeto. O diálogo é confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo”(FREIRE, 1987:33).

Em primeiro lugar, para o diálogo é preponderante uma atitude de respeito e compreensão do perfil profissional que se quer formar. Deve ser inerente ao profissional docente uma atitude também de acolhimento para com todas as pessoas envolvidas no processo de ensino promovendo parcerias.

Acredito que um dos fatores que dificulta o estabelecimento de parcerias mais amplas é o medo da perda do *status*, da centralização do poder, de definição absoluta dentro e fora da sala de aula, como se cada docente se bastasse, e assim, cada disciplina fosse auto-suficiente.

As dicotomias entre Ciclo Básico e Ciclo Profissionalizante, desencadeadas pela estrutura de ensino vigente, só perderão a sustentação mediante a realização de reuniões sistemáticas, concebendo-se a formação (discurso) e atuando-se (prática) em prol de um perfil profissional a partir da valorização do Projeto Pedagógico dos Cursos.

A quem compete dar o primeiro passo? Provavelmente os professores do Ciclo Básico dizem que é do Curso que devem surgir as diretrizes. Não basta, todavia, o Curso fazer a sua parte, se não é encontrada uma atitude de acolhimento, de boa vontade, nos professores para acompanhar e participar da aceleração das mudanças.

Buscando aprofundamento nessa questão, perguntei aos professores investigados: como se rompe este distanciamento entre um Ciclo e outro? A quem compete definir esses conteúdos?

Logo de início foi possível perceber na fala dos docentes do Ciclo Básico que o compromisso com a articulação dos Ciclos está na figura do coordenador dos departamentos do Ciclo Profissionalizante. Este deve chamar a si a responsabilidade de promover reuniões mais periódicas para que possam ser discutidos os conteúdos a serem ministrados, de forma a contemplar o perfil profissionalizante de cada curso a contento.

“Eu acho que quem tem que passar esta visão de integração para os alunos, é a coordenação do curso, e envolvendo também a direção. Deviam mostrar o perfil do aluno e as necessidades que ele precisa. Mostrar, falar para ele que vai ver de novo aquele básico no primeiro ano, só o enfoque é diferente”(P.II).

“Eu acho que é a coordenadoria do curso, o coordenador tem que dizer que no meu curso de Enfermagem, Medicina, tem que falar para a Disciplina X, o que precisa ser ministrado de conteúdo, precisam orientar o professor do Ciclo Básico. Nós temos uma gama enorme de conceitos, pois qual a parte mais importante para ser dada para os cursos?”(P.III)

É também importante notar que é persistente na fala dos docentes, o papel do coordenador do curso, acerca da responsabilidade de mostrar para os alunos ingressantes o que é o Ciclo Básico e sua importância para o ensino aprendizagem.

“... envolve coordenadorias, um trabalho conjunto, e o professor acaba não fazendo, depende de cada coordenadoria de cada curso, envolver o aluno. Principalmente o 1º ano, leva a uma evasão grande, ele acaba se decepcionando com a Universidade, ele acha que está vendo a mesma coisa, não mudou, acaba se desmotivando, desistindo, paga caro”(P.II).

O papel do coordenador é uma das questões fundamentais dentro desse processo

de integração para a ação educativa. Compreendo a função do coordenador como aquele que seja capaz e que esteja presente na regência dos processos, pensando e articulando como dar sentido para esta orquestra que está tão desarmoniosa, descompassada. Aquela pessoa que precisa de toda sua capacidade intelectual para integrar, mediar.

Alguns dos professores sugerem a importância de ter um professor mais próximo, que viesse sistematicamente aos departamentos do básico e mantivesse os canais abertos para conferir o que está sendo ministrado como conteúdo.

A fala indignada seguinte que ouvi a um professor também confirma tal descompasso: "... *Eu acho que depende do curso, é uma falha, acham que profissionalizante é profissionalizante, básico é básico, quando eles precisam eles procuram, se tivesse uma integração talvez facilitasse um pouco*" (P.II).

Como era de se esperar, os professores são unânimes ao afirmar a importância da integração Básico/Profissionalizante, sendo que sua ausência implica o prejuízo da prática pedagógica do docente em todos os aspectos já discutidos.

A recuperação da relação básico-profissionalizante é o primeiro passo concreto para tentar construir um novo modelo de entendimento que permita um denominador comum existente. Não se trata apenas de se dialogar, ou alocar as melhores formas de ensino superior. Trata-se, isto sim, de oxigenar as relações entre os Ciclos, redefinir espaço de responsabilidades, provocando um deslocamento para responsabilidades coletivas e não mais individualizadas. A não revisão das formas de organização, estruturas, regimentos...,etc implica o risco de manter o atual drama cotidiano, permanente e contínuo ritual das práticas insatisfatórias, meio "fazer de conta".

A busca de alternativas que possam manter as chamas acesas para o diálogo contínuo

precisa, antes de qualquer coisa, de mudança de postura e atitude, passar por reflexões substanciais sobre as diferentes práticas cotidianas e as particularidades de situações diversificadas.

O desafio para revitalizar o processo e otimizar a participação dos professores do Ciclo Básico, consolidando seu papel de verdadeiro alicerce para futura ação do Enfermeiro e do Médico na vida profissional é rever a questão de forma desarmada, ética o suficiente para repudiar eventual vulgaridade de leitura da situação, o que poderia nos convidar a silenciar as reconhecidas imperfeições existentes, desviando-nos do diálogo tão almejado.

O planejamento dinâmico e processual não é uma atividade que deverá ter como pano de fundo a exigência burocrática. Sua finalidade é re-criar e organizar o trabalho, de forma simples, crítica, e comprometida com um trabalho educacional transformador.

Segundo SORDI (1993:6): "*Assim, a atitude de planejamento deve permear nossas ações ao longo do ano. Essa atitude evitará que nos fechemos em nossas certezas, o que só contribui para a estagnação de um processo dinâmico que se enriquece diariamente, fruto da interação profícua entre alunos e professores.*"

É notória, no discurso dos docentes, a percepção de que o planejamento deixa muito a desejar: "... *No curso de Medicina, eu nunca fui numa reunião de planejamento. Eu ministro aula para o Curso de Medicina, o que eu acho que devo dar, da minha formação, da minha visão. É claro, eu peguei o perfil, o projeto pedagógico, o que é importante ele saber. O que eu devo destacar numa carga horária restrita, é isso, deu tempo deu*" (P.II).

E mais, "*A Enfermagem teve um ano fizeram um levantamento com os alunos e chamaram o Básico, fizeram uma cobrança maior em cima, eu achei excelente, só que não voltou mais. Eu acho que esta cobrança deveria ser no mínimo anual ou menos que isso. Será*

que o que realmente você está enfocando, o que você acha que está dando para o curso de Enfermagem, é o que a direção quer? Precisa sem dúvida é integrar mais o professor” (P.II).

Um outro aspecto que requer atenção por parte de quem planeja o processo educacional é a questão da avaliação, a qual deve ser coerente com o trabalho cotidiano em sala de aula. A contínua avaliação dos acertos e dos desacertos são mediadores que norteiam o papel do coordenador, do projeto pedagógico dos cursos, da prática pedagógica dos docentes.

A avaliação é importante no planejamento dos objetivos, um canal que não deveria ser tão formal, mas canal aberto, de continuidade. Nesse particular, há que se resgatar a avaliação contínua e o que acontece dentro da sala de aula, o efeito do planejamento, do conteúdo, das estratégias selecionadas para tirar o aluno da passividade, e promover a interação da teoria e prática.

Neste ponto, em meu entender, surge a necessidade de um planejamento que leva em conta e incorpora as necessidades, expectativas e interesses dos alunos, bem como os problemas por eles apresentados, dispondo-se a debatê-los.

Não posso desconsiderar que algumas vezes os professores são penalizados em seu cotidiano. As condições do trabalho docente, o estado primitivo em que se encontram as salas de aula que são desconfortáveis, os materiais didáticos insuficientes, sem manutenção adequada, a falta de apoio logístico obriga os professores a carregarem, aparelhos áudio-visuais de um lado para o outro. Quadros negros riscados, opacos, ambientes com a temperatura não condizente, salas superlotadas, alunos inquietos, são fatores determinantes para levar o professor ao desânimo, à desmotivação. Devo pensar que são situações que massacram o seu cotidiano.

“Assim, parece que, nessa organização de processo de trabalho, as várias separações que vão ocorrendo levam

professores e alunos a se sentirem ilhados, ficando com uma perspectiva restrita apenas aos seus postos de trabalho num processo parcelado que é a ‘regência’ ou ‘presença’ numa dada disciplina” (PAOLI, 1989:90).

As seguintes reflexões não podem deixar de ser citadas, uma vez que as presenciei nas salas de aula.

As condições de trabalho foram apontadas muitas vezes pelos professores como fator de dificuldade: local inadequado para as atividades escolares e material ineficiente, o que impossibilita um ensino de melhor qualidade. Se de fato o professor quiser propiciar melhor qualidade de ensino no Ciclo Básico, terá de melhorar e superar as condições de trabalho, fatores esses limitantes que podem se tornar barreiras para uma boa prática pedagógica.

Um fator que acaba interferindo negativamente no trabalho é a infra-estrutura. *“Eu acho ridículo um professor daqui, subir dois andares carregando retro-projetor, slides. Não tem uma pessoa que possa carregar isso, sinceramente eu falo, não vou levar nada. Até encontrar o retro, encaixar os slides, chega na sala a tomada está quebrada, a sala lotada” (P.III).*

Um outro problema desgastante para os docentes e discentes é a acústica das sala-laboratórios. Se são ligados os ventiladores não se escuta o professor, especialmente do meio da sala para atrás. Os alunos ficam incomodados, pedem para o professor falar mais alto, percebe-se que o docente está com a voz no seu limite. *“Temos uma sala de vídeo, poucos retroprojetores, projetor de slides. Temos poucos materiais diferenciados, um computador por departamento” (P.IV).*

A sugestão do professor é para o uso de microscópios bioculares e salas equipadas com telão, além de uma pessoa encarregada de providenciar os equipamentos necessários para que a aula pudesse se processar de forma mais dinâmica.

“Você projeta na lousa preta, parede cheia de defeitos, no mínimo precisaria ter um telão. Eu sou da disciplina C, e o que acontece o ICB não empresta, tenho que ir na FCM para usar o retro, é muito complicado” (P.III).

A PUC-Campinas deveria criar condições para os professores terem uma sala de vídeo, ou melhor, não uma, mas várias nos diferentes prédios.

“O ensino de qualidade passa pelas condições de trabalho que são oferecidas para os docentes desenvolverem as aulas que ministram, para o aluno conseguir realmente um bom aprendizado. Os professores deveriam ter mais recursos didáticos” (P.III).

Entender estes limites da organização do trabalho pedagógico, sem dúvida, ajuda a lutar contra tais limitações, pois desconsiderá-los reflete uma certa ingenuidade. Evidentemente essas questões não dispensam a atenção sobre aspectos pontuais da docência como as atividades de planejamento, de execução e de avaliação do trabalho.

Não se pode deixar de considerar e exigir do professor disposição para o diálogo, e participação em reuniões. Isso no entanto também implica investimentos, subsídios para melhores condições de trabalho.

As condições do trabalho docente interferem, e muito, e não se pode desconsiderar que a questão da fragmentação da Reforma Universitária é agravada na Universidade em que impera o regime horista.

Uma outra fala contundente critica o regime horista, de contratação, pelo qual professores nele inseridos teoricamente têm ou sentem ter menos compromisso com a disciplina e com o aluno.

“A gente que gosta se dedica do mesmo jeito. Eu sei que tem professor que não fica nem dez minutos a mais, a primeira coisa que vai fazer é assinar o ponto. Eu, às vezes, levo até

falta, porque eu gosto do que faço. Lógico se não fosse horista o esquema seria outro. Como está indo a carreira docente, eu sei que tem muito professor que não produz e está aí, sem produção. Tem professores com 40 horas e não têm produção, a gente que é horista tem produção, publicação, tem livro publicado, professor doutorando” (P.III).

E ainda: *“... Eu acabo ficando muito só na disciplina, não só por conta dessa responsabilidade de laboratório que é uma parte que nem é uma coisa muito considerada, porque ninguém fala, você vai ser responsável. A gente vai assumindo e levando. Como eu sou a mais antiga da disciplina você acaba assumindo e levando. Eu acho que o professor horista que vem aqui dar aula e vai embora, não consegue, você não encontra este professor para tentar integrar, tem que partir dele também. Mesmo sendo um professor horista, ele tem que estar participando na época do planejamento, volta a depender das coordenações, aí não é só os profissionalizantes, têm que chamar o básico. Tem que ver o que é importante, o que tem que ser destacado, tem que ser dado para este aluno” (P.II).*

Um outro ponto relevante para os professores é a necessidade de intercâmbios entre a PUC-Campinas com outras Universidades, o que tem acontecido mais em nível amistoso. O docente refere que é importante saber sobre outros Cursos de Enfermagem e Medicina e o conteúdo que está sendo ministrado na Disciplina C, por exemplo, o que outros professores estão desenvolvendo em seu programa.

No entanto, não se pode desconsiderar que tais problemas acerca da desarticulação do Básico/Profissionalizante ocorrem nas Universidades Públicas, local em que os professores têm regime de contratação adequado.

Isso quer dizer que há também que se revelar a atitude da integração, da compreensão do papel de cada um dos envolvidos. Do contrário

não se consegue promover mudanças, sanar e dar respostas a todas estas questões que são fundamentais para se pensar em fazer integração.

Todavia, sem a compreensão do Projeto Pedagógico que necessariamente deve ser entendido como de responsabilidade coletiva, (direção, coordenação, professores e alunos) e tomado como eixo norteador da organização do trabalho pedagógico da sala de aula, em muito pouco se alterará a qualidade de ensino. Será que os professores do Ciclo Básico e do Ciclo Profissionalizante têm noção da finalidade das disciplinas que ministram em relação ao projeto e do quanto elas contemplam as necessidades do Curso? Ou será que seu fazer é tão mecânico que se perde de vista a dimensão grandiosa da docência que pratica?

Um outro fato que chama atenção é a questão do retorno ao conteúdo que os professores fazem verificando se o mesmo contemplou ou não as expectativas do curso quanto ao preparo do aluno para o Ciclo Profissionalizante. O que se percebe é que este fato não é rotina, não acontece sistematicamente, tais informações ocorrem esporadicamente. *“Um retorno a gente acaba assim perguntando, mas às vezes não é bem reunião”* (P.IV)

Há diferentes posicionamentos dos respondentes em relação aos cursos estudados e seus projetos pedagógicos. São unânimes em dizer que conhecem o Projeto Pedagógico da Enfermagem, mas quanto ao Curso de Medicina este é lembrado como uma proposta antiga. Alguns dos docentes do Ciclo Básico foram convidados a participar de algumas reuniões para reestruturar o curso, mas se discutia-se mais sobre o internato e a residência, e hoje em dia não sabem se mudou alguma coisa ou não.

Ressalto que os efeitos perniciosos desse desconhecimento só não são insuperáveis em razão do já historicamente consagrado perfil do

profissional Médico que se vem formando. No entanto, indago se isto também não obstaculiza mudanças tão necessárias do Médico diante da sociedade? Ou ainda, será que esta atitude de apatia em face do curso não se reproduz em cursos com perfis não tão delimitados, sinalizando na direção do descompromisso com a tarefa de formar e formar com competência?

Enfim, nesta categoria, consegui perceber que o processo de comunicação não é adequado, sofre influência da falta de continuidade do diálogo entre seus interlocutores e prejudica sobremaneira a melhor explicitação das necessidades do Curso, prejudicando a ação pedagógica do docente do Ciclo Básico. Parece não existir clareza a quem compete dar o primeiro passo, ou na fala dos professores, porém, parece que a comunicação está na dimensão dos coordenadores, levando-me, então, a pôr em destaque a função do coordenador do curso como o grande articulador do debate.

1.2 O Estudante dos Cursos de Enfermagem e Medicina: Características, Particularidades e Estereotípias na Ótica dos Docentes

O Ciclo Básico foi criado para atender a alta demanda estudantil e tem um caráter remediador e nivelador. Os alunos manifestam, de forma quase unânime, a sensação de perplexidade diante das condições inteiramente novas a que são submetidos, logo no início do Curso.

“Sinto uma solidão imensa da minha família e casa. Enfrentar essa situação nova sozinha é uma barra” (AM)⁷

“Para que serve tanta informação, e conteúdo. Estou perdido diante de tanta informação” (AE)

“Os professores não tem didática para dar aula, precisam saber dar aulas, tem que

⁽⁷⁾ AM = Aluno de Medicina. AE = Aluno de Enfermagem.

ter dom!!! Não adianta saber muito sobre determinado assunto, tem que saber se expressar, tem que prender a atenção dos alunos”(AE).

Os calouros sentem-se perdidos perante a falta de orientação efetiva e, freqüentemente, não sabem a quem recorrer quando encontram problemas de ordem didático-pedagógica e de ordem pessoal.

As Universidades têm como maior riqueza o fato de poder ser um espaço de encontro, comunicação e convivência humana. Um dos comentários de caráter objetivo que faço diz respeito à absoluta falta de integração, e tudo me faz crer que a PUC-Campinas não tem investido o suficiente na motivação do Corpo Discente pela patente falta de sincronia na sua estrutura curricular.

O professor deve ter sensibilidade com relação às necessidades dos alunos. O jeito especial com que o educador se relaciona com sua “matéria prima” é uma das formas de criar na sala de aula um ambiente propício de desejo e disponibilidade em aprender.

O docente deve se comportar como uma autoridade pedagógica, sendo figura ímpar no processo de adaptação do estudante à sua nova etapa de vida. Mas será que isso acontece? Como os professores do Ciclo Básico percebem sua responsabilidade nesse sentido? Como os alunos se comportam e se sentem?

É oportuno assinalar que os alunos, em geral, não vêem, em especial, as disciplinas das primeiras séries como formadoras nem informadoras para subsidiá-los para o próximo Ciclo. As aulas, em sua totalidade, são ministradas teoricamente, seguem o tipo de aulas que se resumem apenas ao uso da palavra, da lousa e do giz, sendo o professor o único ator.

LUCKESI (1991:39) chama atenção para algo importante: *“O ensino repetitivo é, geralmente, verbalístico, livresco e desvinculado da realidade concreta em que estamos. As aulas são construídas por falações do professor*

e audições dos alunos, normalmente desmotivados. O aprendizado é medido pelo volume de “conhecimentos”, informações memorizadas e facilmente repetidas nas provas, nunca refletidas ou analisadas”.

Como se vê, essa característica choca-se com o perfil do jovem de hoje. Os alunos universitários nos cursos de Saúde, Exatas e Humanas estão submetidos a mudanças. A sociedade está alterando o comportamento do jovem de hoje, fascinado pela Internet e outros recursos tecnológicos. Será que os professores têm noção das mudanças que atingem esse estudante universitário? Será que alguém já se perguntou, se ele veio atrás do diploma ou uma boa formação?

Assusta-nos a velocidade com que as informações chegam até os nossos lares por via da Internet. Hoje em dia uma criança, diante do computador, de jogos de vídeo game, vídeo cassete, são verdadeiros ases. Dominam os instrumentos em questão de pouco tempo, ao passo que nós, de uma geração não muito distante, levamos tempo para entender as máquinas da comunicação.

Isto certamente acarreta uma nova postura dos alunos em face do processo de ensino. Estas respostas podem ser confirmadas diante dos últimos resultados do provão - (1997) o Exame Nacional de Cursos, feito pelo Ministério da Educação com alunos que estão concluindo a Graduação. Neste ciclo, 86% dos alunos de direito disseram que as disciplinas estão mal - dimensionadas. No quesito didática, 64% dos alunos de Engenharia Química mostraram insatisfação com os professores (AVANCINI, 1998:5).

Esses são apenas exemplos de uma insatisfação maior e generalizada refletida nas taxas de evasão: 40% dos alunos que ingressam em uma universidade pública desistem no meio do caminho. O marasmo na Universidade tem levado cada vez mais os jovens, de forma desastrosa ao desestímulo. A voz dos

estudantes denuncia: *"Eles fingem que ensinam, e a gente finge que aprende"* (AE; AM).

Esta frase traduz o estado de espírito de uma gama de alunos universitários, que tenta arrumar todo tipo de estratégias para tirar nota, passar de ano, e se aventurar na profissão escolhida, tentando superar o tédio que experimentam na maior parte das aulas a que assistem. É promissor trazer esses dados, para servir de abertura a novos caminhos para estudos que possam reverter este estado de espírito que tem insistido em solidificar uma nação que carece de espírito jovem, de garra. Percebe-se, assim, a importância do papel do professor do Ciclo Básico nessa mediação, favorecendo ao aluno calouro sua adaptação na Universidade, no curso e na disciplina. Para que isso possa acontecer, é necessário que o docente recupere a história de vida dos alunos.

O professor deve constituir-se num orientador, ou seja, deve promover um ensino que não pode ser mecânico, superficial, por meio de uma convivência mais próxima com os discentes, deslocando-se da posição tradicional de locutor exclusivo do saber instituído, para uma prática mais reflexiva e dialógica.

Percebe-se, assim, a importância do papel do professor, a tarefa não apenas de ensinar os conteúdos, mas de fazer os alunos reaprender a pensar, envolvê-los gerando questionamentos, reflexões, oferecer pistas que desencadeiem a dúvida, o desejo, a curiosidade, e alegria no estudo e no conhecimento.

"O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (FREIRE, 1996:97-98).

A preocupação com os resultados do ensino que é proporcionado no Ciclo Básico atende às finalidades gerais, mas nem sempre consegue servir, em toda sua profundidade, uma formação mais crítica. Até que ponto o ensino praticado na Universidade tem

contribuído para superar as persistentes condições seletivas e excludentes da sociedade? Até que ponto os novos desafios - novas tecnologias e processos de trabalho, típicos da sociedade da informação, as novas formas de organização curricular, têm se traduzido em práticas pedagógicas e docentes capazes de efetivar uma educação universitária emancipatória?

Tais dados confirmam e levam-me a refletir sobre a postura dos alunos quando em sala de aula e no Campus. Constatei comportamentos diametralmente opostos nesses espaços. A prática pedagógica do professor em sala de aula era que ditava o ritual dos alunos. Quando centrada no docente, num saber pronto, verdadeiros monólogos, os estudantes se tornavam-se cada vez mais inquietos, quando não caíam em estados de inconsciência próximos do sono, receptores passivos. Difícil de agüentar por cinquenta minutos ou mais a aula. Gradativamente esses espaços eram esvaziados.

Diante deste episódio, procurei prestar mais atenção a esses alunos, fora dos limites da sala de aula. Confesso que me surpreendi, positivamente. São jovens alunos capazes de "criar" seus próprios espaços de interação, espaços cheios de vida, de planos, jovens alegres, a interagirem uns com os outros.

SNYDERS (1995:88), ao criticar a visão de Universidade como puro e simples órgão de preparação profissional, lembra-nos do que se segue: *"A Universidade tem por tarefa, por missão, abrir a cultura do estudante para a vida, não somente em nível corrente, cotidiano, de um e do outro, mas também na altura do mais elaborado, do que há de mais importante nas realizações e esperanças dos homens - e é aí que a cultura há de ter o seu lugar"*.

O papel do docente deve ser o de estimular e desafiar a razão, o de libertar a inteligência do aluno para a sua plenitude de sua possibilidade e, mais do que tudo, para a descoberta apaixonada da aventura de viver.

Há uma diferença marcante entre alunos de Enfermagem e Medicina, conforme evidencia a fala dos docentes: *“Com relação ao número de dependentes, historicamente o curso de Enfermagem é maior que o Curso de Medicina. Esta diferença ocorre pelo tipo de aluno que é recebido pela Universidade. Os alunos de Medicina chegam com um outro nível, diferente dos alunos de Enfermagem”* (P.I).

Os perfis dos alunos ingressantes são bem distintos, especialmente dos alunos de Enfermagem que trabalham, comparados aos alunos de Medicina. *“Os alunos de Medicina estão aqui para estudar e se divertir”* (P.IV).

“Nós pegamos os alunos de Medicina, eles estão preocupados em estudar e tirar nota e passar de ano. É essa a preocupação deles e se divertir, porque eles estão no começo. O aluno de Enfermagem não é assim. É um aluno que trabalha. Nós pegamos muitos dos alunos dormindo em sala de aula, porque estão hipercansados, não produzem a mesma coisa. Não é um aluno descansado. Tem mais dificuldades, e é mais difícil de acompanhar o conteúdo. É bem diferente” (P.III).

A esta situação somam-se outros componentes que igualmente são lembrados como desaceleradores do processo de qualificação do ensino e aprendizagem. O fato de que um crescente número de estudantes não comparece para matricular-se, são reprovados, trancam matrícula ou pedem transferência, são desconcertantes para o Curso de Enfermagem que se propõe a oferecer o melhor ensino possível. Porém são poucos que conhecem o modo como os estudantes vivenciam essas situações.

Esta situação é assim percebida por parte de alguns professores, que pensam que existem muitos estudantes que vêm fazer Enfermagem porque acham que não conseguiriam passar no Vestibular de Medicina, Odontologia, cursos mais prestigiados.

Além disso, a freqüente comparação entre estudantes de Enfermagem e estudantes de outros Cursos de maior prestígio é sempre desfavorável aos primeiros, provocando um sentimento de desvalor, característico das situações de discriminação:

“Os professores do Ciclo Básico dizem: quem precisa saber isso é o aluno de Medicina, porque ele vai fazer diagnóstico” (AE).

“Acham que nós não precisamos saber muito. Vêm a Enfermagem como uma profissão menos importante do que os outros Cursos de Saúde” (AE).

Estas são algumas das diversas situações que o estudante de Enfermagem enfrenta na caminhada diante do Ciclo Básico. Uma outra vertente relevante é com relação ao aluno trabalhador, motivados pela busca de ascensão social. Fazem uma dupla jornada estudo - trabalho, impondo uma sobrecarga algumas vezes desumana.

“Estes alunos, são por vezes estigmatizados pelos professores que os culpabilizam pela falta de motivação, pelo baixo rendimento, subestimando a força das determinações sociais nessa questão. De modo similar, os estudantes rechaçam sua igual responsabilidade no processo, transferindo para os docentes a culpa. Assim, denunciam a falta de didática, o excesso de aulas expositivas, monótonas, distante da realidade e das necessidades do Enfermeiro como fato desmotivador e explicativo de seu fracasso” (SORDI, 1993:2).

Esta fala confirma a trajetória do perfil sócio - econômico dos estudantes de Enfermagem ao longo desses vinte dois anos de vivência no Curso.

“Este perfil tem mudado. Quando eu comecei em 1976, o aluno de Enfermagem da PUC-Campinas tinha um outro perfil. Aí o que aconteceu com a Enfermagem, o nível sócio-econômico das alunas foi

diminuindo, conseqüentemente o nível cultural também, devido a origem” (P.III).

As diferenças dos Cursos de Enfermagem e de Medicina apresentam-se nos padrões e níveis sócio-econômicos apontados, também no desempenho no Vestibular. Será que os alunos bem trabalhados, não conseguiriam superar essas condições desfavoráveis? Por que o estereótipo dado ao aluno de Enfermagem como o de menor êxito nos estudos?

CUNHA (1994:91-92), ao se referir às categorias de profissões liberais, profissões e semi-profissões, informou que, para uma intervenção na melhoria da qualidade dos Cursos de Graduação, *“seria fundamental identificar os mecanismos que obstaculizam as mudanças. “... de que só compreendendo a inserção da Universidade na sociedade é que se poderá estudar as condições da Universidade em crise, do ensino de Graduação também em crise e buscar alternativas para reversão do quadro”.*

Os alunos dos Cursos de Enfermagem e Medicina têm em comum, na qualidade de estudantes universitários, as características do jovem de hoje. Eles diferem quanto à origem social, expectativas e reconhecimento do *status*, pontuação no vestibular.

Os professores verbalizam que os alunos chegam muito imaturos na Universidade, cada dia mais. *“Como professora às vezes sinto um certa tristeza, o aluno chega imaturo. Atualmente esta chegando muito imaturo na idade; não é sem conhecimento claro, é para compreender o que é a sua disciplina no contexto do Curso. Por exemplo a disciplina B, está aqui no Ciclo Básico, eu sei que ele vai precisar na área de especialização, ele não faz essa ponte, ele é imaturo, só tem 17 anos (P.III).*

“Eu brinco e digo que eu dou aula para pré adolescentes. Tem que ser rigorosa na disciplina, tem que continuar a disciplina de um colégio, eu não posso tratá-los de igual para igual, como um adulto. Ele tem que ser colocado dentro de normas rígidas,

horário, prova, depende da turma. ...Eles não sabem fazer esta ponte (P.II).

É oportuno lembrar que a característica do jovem universitário tem sido fator importante para os professores e coordenadores estarem repensando o planejamento das disciplinas em relação ao perfil de aluno. A idade predominante dos alunos do terceiro grau coincide com o fim da adolescência e início da fase adulta. Estes alunos não possuem, em geral, conhecimento ou maturidade suficientes para poderem discernir claramente qual seria sua formação ideal. A escolha dos Cursos só é contestada mais tarde com o fluxo de conhecimentos adquiridos na própria vida Universitária, redundando em desistências ou novas tentativas em Cursos mais adequados à vocação real.

Um outro fator evidenciado pelos professores é o despreparo do aluno em razão da má preparação do segundo grau, ocorrência maior com os alunos do Curso de Enfermagem.

Isso me leva a crer que tal despreparo ele não é especificamente detectado pelo Exame Vestibular, que, por ser apenas classificatório, provoca dificuldades, às vezes insuperáveis, para o acompanhamento acadêmico do Curso por parte dos alunos. Esse fato acaba retendo os alunos nas disciplinas do Ciclo Básico, havendo um acúmulo de dependências, o que desestimula os alunos a prosseguirem os estudos.

Defendo a importância de um fértil debate sobre o perfil da formação necessária para atender este aluno que chega à Universidade com deficiência de conteúdos. É por meio da mudança da postura docente e de sua prática de ensino que será possível resgatar esses estudantes no processo de sua formação. É pela ação preventiva, recuperando e integrando o aluno, sem discriminá-lo dentro de um compromisso ético e humanitário do educador, que poderemos ajudá-lo a assumir sua cidadania.

Se os alunos diferem quanto às particularidades, na opinião dos docentes, são

comuns as necessidades dos alunos ingressantes em ambos os cursos:

"...mostrar, falar para ele que vai ver de novo, aquele básico no 1º ano, só que o enfoque é diferente, pois acaba vendo que é uma revisão do 2º grau, que só mudou o nome, era ciências e agora é fisiologia, acaba vindo aqui para recordar um pouquinho, ele não sabe trabalhar aquilo, ele não melhora o aprendizado, ele continua vindo para cá, ele não sabe raciocinar"(P.II).

Muitas vezes, os professores se esquecem de que exercer seu papel não é uma tarefa muito simples. Acredito que o professor competente é o que conduz os mesmos alunos, ainda que imaturos, indisciplinados, desatentos e desinteressados das aulas, a mudarem suas atitudes quase que naturalmente, libertando-os de todos os obstáculos e levando-os à concretização do conhecimento.

Trata-se, portanto, de um problema de duas faces, o qual só poderá ser resolvido de forma satisfatória, levando-se em consideração os aspectos de cada um dos lados. O diálogo, no entanto, não pode ser excluído neste processo.

Desse modo, acredito, sem demérito ou prejuízo à dimensão técnica do trabalho docente, que melhor seria se o professor se constituísse num orientador, ou seja, se fosse aquele que indicasse caminhos seguros, convidando o aluno para a explicitação das suas necessidades e expectativas. E, no meu ver, a sala de aula é um dos locais propícios para tal proposição.

"Proporcionar para o aluno uma abertura naquilo que ele está sentindo perdido, até em termos de estar fora de casa. Permitir que ele fale das dificuldades que atravessa nesse período. O professor é importante, tem que receber este aluno, tem que ficar preocupado com isso também. O aluno não sabe localizar em que lugar determinadas coisas na Universidade ocorrem tentar localizá-los, mostrando para

o aluno que ele pode estar sendo ajudado nesse sentido"(P.IV).

Há hoje uma busca incessante no sentido de criar idéias e estratégias novas sobre profissional que se deseja formar. Se os professores do Curso dialogam, uma das questões será saber para quem se destina o serviço que prestam. Sabendo-se que sua "matéria prima" é o aluno, cabe indagar: Será que os docentes sabem quem é esse aluno universitário nos dias de hoje? Se ele é politizado, agitado, imaturo? Como é possível atrair o aluno para a proposta de construção do ensino? Que caminho seguir para motivá-lo?

Diante disso, insisto na questão nuclear da situação, ou seja, na importância do próprio professor do Ciclo Básico estimular, de forma hábil, esse aluno a ter expectativas mais positivas. Se eles são diferentes em alguns pontos, é oportuno entender como o docente lida com essas diferenças. Os professores trabalham a criação de plantões de dúvidas, pré-testes, curso de verão: *"No primeiro dia de aula nós passamos um pré teste de avaliação. As perguntas são sobre os objetivos dessa disciplina. ... É em cima das respostas é que vamos trabalhar.*

Assim os professores expressam: *"Eu explico que na primeira semana eu abaixo um pouco e depois eu subo o nível. Vocês que têm que subir, eu não abaixo. Ontem eu falei para a Enfermagem, o aluno que chegou de um supletivo e outro aluno veio de um colégio bom, ambos passaram no vestibular, ambos com conceito. Daqui para frente eles têm que caminhar"*(P.III; P.IV).

"Se eles não souberem, os alunos vêm para o plantão de dúvidas, a frequência é pouca. São poucos os alunos que comparecem, principalmente no início do ano. Aumenta quando é véspera de prova" (P.III).

É preciso tomar consciência dessa diversidade de alunos e o professor deve ter consciência da atitude de respeito, de valorização

do estudante, vítima de uma crise que vem se expandindo no Ensino Superior. Não será demais insistir sobre a imagem social que os docentes têm da Enfermagem e da Medicina como profissões próximas, mas diferentes.

Presente na fala dos professores está contida a idéia de respeito profissional, de valor e reconhecimento do papel importantíssimo dos profissionais da Enfermagem e da Medicina na sociedade. Curiosamente não se poupam críticas ao modelo de formação médica predominante, questionando-se o profissionalismo exagerado do profissional médico.

“A função do Enfermeiro tem que ser desempenhada por uma pessoa muito íntegra, porque é ele que está dia a dia com o paciente, mais que o próprio médico. Eu acho o fator psicológico, emocional, pois o paciente se abre muito mais com o Enfermeiro que com o Médico” (P.III).

“O Enfermeiro é aquele que está junto, com o paciente, para estar administrando a medicação, e para estar acompanhando todo o paciente.... Levando a amizade, o companheirismo, ele está próximo do paciente” (P.IV).

“O Médico é aquele mais distante. Vai lá, ele vê o que está mais distante do paciente. Ambos têm que ter o conhecimento da doença” (P.IV).

É interessante notar que esses professores fazem uma crítica quanto ao Médico, e insistem em dizer que os Enfermeiros é que estão mais próximos do paciente. Nota-se que os docentes estão pouco voltados para a proposta dos Cursos, e muito menos para os Projetos Pedagógicos. Como será que os professores lidam com essas diferenças? Como atuam em sala de aula em favor da reversão desse quadro que criticam? Qual será o tratamento que os docentes realizam em sala de aula diante desta visão dos profissionais Médico e Enfermeiro? Isso afeta a seleção de conteúdos que ministram? Essa questão gera nos professores

uma outra postura de tentar educar eticamente os futuros profissionais Médicos e Enfermeiros? Ou isso é tarefa do curso profissionalizante e ele se exime da responsabilidade de ajudar a formar, concluindo para a fragmentação da proposta de ensino?

Na observação prática não apareceu esse discurso ético nas relações travadas entre professores e alunos.

Devo insistir em que o professor vive no seu cotidiano da sala de aula contradições entre o seu discurso e sua prática. Será que ao Ciclo Básico compete só informações de cunho específico? Ou também implica formação de consciência ético-política?

Por que não iniciar já no Ciclo Básico a ruptura com o modelo tecnicista? Considere-se que ensinar é simultaneamente instigar os alunos a reconhecer, acima de tudo, todas as implicações de seus entendimentos reflexivos que transcendem o mero acúmulo de informações. Suponho que os professores exerçam papel relevante no processo de amadurecimento do estudante e, para tal, é importante a promoção de atividades de ensino que estimulem os alunos a percorrerem este caminho, conhecendo melhor suas potencialidades e utilizando-as plenamente na configuração do seu modo de agir profissional.

1.3 Eixos Condutores da prática Pedagógica dos Professores do Ciclo Básico

Certamente o primeiro encontro com o professor e a disciplina são condições facilitadoras de aprendizagem, a se refletirem sobre os estudantes desde o início do Curso. *“O primeiro encontro do Professor com os Alunos, ou as primeiras aulas são de capital importância para realização de um curso voltado para a aprendizagem dos alunos” (MASETTO, 1992:26).*

Quanto mais admirado o professor é, tanto maior é sua influência sobre os alunos. Ele

instiga o aluno a criar, aponta caminhos para que os alunos busquem as respostas pertinentes, sem que necessariamente tenha que fornecer respostas acabadas.

O educador deve proporcionar condições para que o aluno mostre suas dificuldades, permitindo-lhe que pergunte. Por esse caminho certamente suas habilidades serão gradativamente reveladas. *“o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito”* (CUNHA, 1992:142).

Diante do que observei, lembro que seria oportuno lembrar que o ponto de partida da atribuição do papel ao professor está assentado numa perspectiva de ensino que tem no docente o “detonador” do processo, e, como responsabilidade, mediar seu saber para novas formas de sabedoria com a participação dos alunos.

Nesse mesmo sentido, outro fator apontado como responsável pela qualidade de ensino, vem das sugestões dos professores seguindo as quais deveriam ser feitas reuniões com as empresas privadas, para patrocínio de equipamentos modernos, como outras Universidades fazem com Empresas Multinacionais. As Empresas financiariam os laboratórios para a Universidade em troca de propaganda nos espaços dos laboratórios, por meio de “outdoor”, o que permitiria desfrutar-se de laboratórios de primeiro mundo.

“Financiam ar condicionados, microscópios bioculares e outros equipamentos básicos para desenvolver pesquisas e oferecer para os alunos um ensino com toda a infra-estrutura, com técnicos especializados, não necessitando o docente ficar preocupado se a lâmpada está acesa ou não, favorecendo uma manutenção corriqueira e necessária, ter o material à mão, um ensino prático-teórico de qualidade” (P.III).

“O que nós temos aqui, são laboratórios isolados, com pouco material, quebrado, então eu acho que a PUC-Campinas deve mudar esta infra-estrutura. Estimula os alunos assistirem aula? No meu ponto de vista não” (P.IV).

Uma lousa que não escreve, aqui mesmo no Bloco, está cheio de lousa que não escreve, e o professor falando na frente. Desanima. Eu estou aqui há 20 anos, o aluno está chegando pela primeira vez, não tem nenhum visor, um mapa para saber o local da sala. A primeira impressão que vale” (P.III).

Certamente a Universidade necessitaria criar uma estrutura que lhe permitisse fazer jus ao nome que porta. No papel de observadora, reconheço as pequenas dificuldades que sobrecarregam, por vezes, os professores, prejudicando a qualidade. O que dizer então das grandes dificuldades?

“Parece um labirinto, não tem um visor. Falta administração. Neste Campus temos lixo amontoado, ou muda, ou estas outras Universidades que estão vindo para esta região tiram nossos alunos” (P.III).

Nesse percurso há, ou deveria haver, por parte da Universidade, uma postura mais crítica e reflexiva, na qualidade de comunidade acadêmica, diante dos fatos apontados pelos docentes que, de uma forma indireta, acabam interferindo em sua prática pedagógica. Enquanto isso convive-se nas salas de aula com o jovem de hoje vivendo apenas no mundo da informação. Isso cria uma diferença de ritmo entre a expectativa do aluno e a vida na Universidade, gerando a insatisfação. A Universidade não tem o ritmo da Internet. O aluno quer uma formação profissional rápida, o que não é necessariamente o ideal.

Por outro lado, parece que os alunos não têm muita escapatória, e não hesitam ao afirmar o que se segue: *“Não temos aqui um só professor, mas sim vários que escrevem na lousa sem parar e o aluno tem que copiar. Não*

seria mais proveitoso se o professor tivesse outra estratégia de aula?” (AM).

“Eu não vejo sentido, somos verdadeiros heróis. Não há quem agüente copiar da lousa tanta informação, a troco de quê?” (AE).

Certamente a sala de aula, os laboratórios precisam de infra-estrutura adequada para que o ensino-aprendizagem ocorra com melhor qualidade. No entanto, será que só isso garantiria um ensino de qualidade?

Questiono-me: se não houver um professor apaixonado pela sua prática, compreendendo o seu papel, respeitando o aluno como “pessoa”, como “sujeito”, permitindo-lhe revelar os saberes já trazidos consigo, suas diferenças, suas dificuldades, será que esses espaços físicos e equipamentos modernos ganhariam vida?

Outro aspecto referido como necessário para o ensino de qualidade está na formação de bibliotecas que ofereçam toda sorte de informação para professores e alunos. *“O aluno não frequenta a Biblioteca porque não quer, precisa ser chamada a atenção dele, ou mais que isso, precisa envolvê-lo, o livro não é um objeto de luxo, é um produto utilitário.” (P.II)*

“... Eu não sei como poderia ser chamada a atenção dele para isso, até a apostila que nós usamos para os cursos, nós deixamos exemplares novos, ficam os anteriores também. Se ele não vai lá e não procura pela apostila porque ele não sabe como procurar isso” (P.III).

Há um destaque, relativamente pouco explorado, quanto ao papel das bibliotecas. Não se discute aqui sua validade a meu ver, no entanto, seria o professor o maior articulador para fazer o aluno sentir prazer em complementar seus estudos e conhecimentos nesse espaço físico tão desejado e importante, verdadeira extensão da sala de aula.

Um eixo importante para compreender ou para otimizar as questões do Ciclo Básico seria refletir sobre a prática pedagógica, avaliando-

-se como o professor desenvolve no cotidiano a preparação e execução de seu ensino. É sabido que a prática pedagógica não acontece em um vazio, ela é trabalhada, planejada, implicando opções que vão na direção de conteúdos, metodologias, atitudes e postura do professor e aluno em sala de aula.

A evidência observada mostra a tendência da prática educativa do professor mais centrada na escola tradicional. Quando perguntado aos professores o que é ensino de qualidade, aparece a valorização do planejamento, o conhecimento anterior do aluno, conhecer o perfil do aluno que se quer formar, chamando a responsabilidade também do coordenador de cada curso. No entanto, ainda há uma tendência do docente em conceituar qualidade de ensino como quantidade de conteúdo.

“Eu sou da época antiga é conteúdo. Eu acho que quanto mais conteúdo é melhor. A grande função nossa é conteúdo atualizado” (P.III).

“Sem dúvida nenhuma desenvolver o conteúdo específico da matéria em toda prova, sem grandes fantasias pedagógicas” (P.IV).

“A princípio acho que é o conteúdo, que a gente está precisando passar para o aluno, essa é a principal especificidade. Ele tem que estar aprendendo aquele conteúdo necessário para sua futura profissão” (P.IV).

“O aluno precisa se livrar, não pode ser dependente do professor, para fazer uso de tudo que ele tem disponível para aprender o conteúdo. Eu costumo dizer para o aluno que ele não pode perder aula” (P.II).

Será que qualidade de ensino no mundo em que estamos vivendo deva ser sinônimo de quantidade de informações? Será que o cumprimento formal dos currículo dos cursos em questão não criam uma grade curricular demasiadamente inflexível?

“Em se tratando de ensino, por exemplo, sabemos que os currículos das disciplinas tradicionais, da forma como vêm sendo desenvolvidos, oferecem ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco ou nada relevantes para sua vida profissional, principalmente se torna impossível processar, com a velocidade adequada, a esperada sistematização que a escola requer” (FAZENDA, 1995:15).

Apesar dos professores dizerem que o conteúdo é fundamental, chamo a atenção para isso, e, na qualidade de observadora, fiquei admirada, com “a aula dita monótona”, pois essas aulas estavam centradas em conteúdos, apresentando a realidade como algo estático, acabado.

Em compensação, uma das questões que não vem declarada pelos docentes, é a ocasião em que se faz a seleção dos conteúdos no início do ano letivo. Na análise documental que fiz, as ementas mostram que os programas são absolutamente iguais, só diferem com relação à carga horária dos cursos. O desafio está mesmo em esclarecer o que significa o ensino de qualidade. O professor é a única fonte de conhecimento sistematizado? Será que é aquele que vai sozinho ao encontro das necessidades dos educandos?

Entretanto, com freqüência, o discurso ideológico mascara o que se faz realmente nas salas de aula, sob a alegação de ir ao encontro das necessidades. A necessidade concretamente presente no contexto sócio-econômico em que se vive, é, efetivamente, o primeiro motor da ação do professor.

Uma outra questão chama minha atenção. Um dos sinais gritantes é o conflito do docente demonstrado em forma de desabafo com relação aos alunos que chegam à segunda série. São repetidores de definições, com dificuldades de aplicar o raciocínio de forma mais ampla. Notam-se ações equivocadas de ensino-aprendizagem, chegando o aluno na série seguinte totalmente alienado dos conceitos básicos. Isso me leva a

pensar no grau de desarticulação existente entre as disciplinas do Ciclo Básico, de uma série para outra. Este relato seguinte é ilustrativo do que ouvi.

“Eu passo por problemas sérios, porque o aluno passa pelas disciplinas, viu atividades, e ele chega aqui sabendo as definições, e eu não quero saber as definições, ele tem que entender, eu quero que ele aplique os conhecimentos, eu não quero definições, o que acontece com uma base ele não sabe. Então o professor do Ciclo Básico deveria estar motivando, mostrando para o aluno, passando para o aluno as necessidades desses conhecimentos” (P.II).

Daí a necessária visão interdisciplinar. Como elaborar “projetos conjuntos”, ultrapassando não apenas a paupérrima visão departamental mas, adotando um tratamento interdisciplinar, de modo a envolver várias Unidades diante de problemas tão complexos? Parece ser grande a distância que separa esta abordagem, quando se considera que mesmo a integração das disciplinas num mesmo curso ainda se constitui como objeto não plenamente alcançado.

Nesse sentido, entre desiludido e conformado, o professor do Ciclo Básico busca algumas alternativas didáticas. São formas de ação e tentativas criativas para encorajar os alunos, oferecendo-lhes formas de envolvimento durante a aula. Surge como estratégia por meio da qual se motivam os alunos ao relacionarem o conteúdo programático com a futura profissão.

Por exemplo, realizar um trabalho interdisciplinar sobre as infecções, sobre as causas das doenças e o papel diferenciado, mas complementar, que cabe ao profissional Enfermeiro e ao Médico, na solução dos problemas vivenciados. *“O professor pega esses alunos ingressantes, ele não tem noção ainda do que vai fazer. Mesmo assim eu acho importante a gente estar sempre conectando a disciplina básica com a futura profissão. O papel*

do professor é fazer o aluno ver o seu papel” (P.IV).

As estratégias utilizadas por alguns docentes para motivar os alunos durante as aulas, fazendo que eles participem com exemplos do cotidiano, com exercícios que envolvam a rotina do Hospital, como atuação profissional do Enfermeiro e do Médico, integrando o conteúdo teórico com a prática, é aspecto relevante que leva os discentes a uma participação mais efetiva e interativa, aguçando mais a motivação dos estudantes para adquirirem novos conhecimentos.

Um fato que me sensibilizou ao longo da observação foi sentir e perceber a carga emocional que acompanha os dias em que são realizadas as avaliações da aprendizagem. São momentos impregnados paradoxalmente por fortes emoções, por alegria, tristeza, medo e frustração, desânimo e entusiasmo.

Em minhas observações pude notar que as aulas anteriores e posteriores à avaliação eram esvaziadas pelos alunos. Antes das aulas os alunos ficavam estudando, e, depois da avaliação, iam embora para casa, ou ficavam pelos corredores do Campus, ou seja, “stress antes/depois”. É significativo ao meu ver, esta atitude dos discentes, ou seja, a condição existencial do aluno, a afetividade que mescla todo o processo de avaliação.

O docente é visto como aquele que ensina, aquele que efetivamente tem o poder de julgamento final. Nessa hora, quando exerce o seu poder, rompe-se a parceria com o aluno. Os professores entrevistados são unânimes em dizer que: “A avaliação deve ser contínua”.

Sensível a essa situação, reconheço que a avaliação deve ser contínua, verificando os vários momentos dos estudantes e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto.

Na visão do docente, a avaliação é um grande problema educacional de uma maneira geral. “Eu sou contra a reprovação do aluno por

meio ponto. Seja na conceituação, seja na pontuação. A avaliação a gente deve tirar do aluno aquilo que ele tem de melhor. Os defeitos deve ser deixados de lado” (P.I).

O exemplo de avaliação formal e informal. Parece constituir importante fonte de interesse para os professores uma ação avaliativa, invisível, que ocorre no dia-a-dia na vida dos alunos. Os aspectos formais, como provas, exames, entrega de notas que funcionam possivelmente como verdadeiros rituais, tem uma força específica que, no entanto, pode sofrer influência dos aspectos informais.

Nota-se que é um processo complicado, por meio do qual todos os elementos formais e informais vão se juntando ao longo do tempo até formar, especialmente no final do semestre ou do ano letivo, o conceito que vai decidir se o aluno é aprovado ou reprovado. Até que ponto os resultados da avaliação são utilizados mais como recursos para a própria organização interna da Universidade, do que a serviço do progresso do aluno em sua aprendizagem?

Que dizem os alunos do fazer cotidiano e da avaliação? Como os alunos reagem às avaliações claras ou camufladas que sofrem incondicionalmente?

“Nós assistimos aulas, para depois fazer a avaliação. No entanto, é na avaliação que se tem que provar que você decorou um dia antes, a matéria de dois meses atrás” (AE).

“Ao chegar dias de provas percebemos o nervosismo que bate! Isso porque existe um acúmulo de matérias não sendo possível se preparar em tempo hábil e nem mesmo guardar mentalmente tanta explicação dada pelos professores” (AM).

“Seria bom, se o professor pudesse, assumir um compromisso com o aluno ao passar a matéria. Que não houvesse um diálogo na vertical (de cima para baixo): isso não é uma crítica professores, só estamos tentando mudar. Sabemos

conversar muito bem na horizontal, sem uso de medidas radicais” (AE).

“Costumam nivelar por baixo, igualando os desiguais, com avaliações sem critérios, levando em conta problemas de inter-relação pessoais em detrimento do saber” (AM).

O repúdio à prática negativa da avaliação presente no relato dos alunos é muito significativo e evidencia a postura de indignação e inconformismo que eles tomam ao se referirem à experiência de avaliação.

Uma das sugestões apontadas por mim diante do exposto, em relação à avaliação é justamente a construção de um olhar reflexivo sobre esse fenômeno. Os professores, para participarem dessas discussões, precisam se sentir incomodados diante do panorama da reprovação. As exigências avaliativas, desprovidas muitas vezes de significado, quanto ao desenvolvimento efetivo dos jovens, acabam favorecendo a manutenção de uma Universidade elitista e autoritária.

A programação do conteúdo programático do Ciclo Básico tem que ser elaborada, não cabendo, no caso, tratar os assuntos de forma estanque, fechada e fragmentada. Cabe à Universidade cumprir seu papel social: gerar saber, criar meios de estimular o aluno, mostrando os caminhos para que ele chegasse ao conhecimento e adquiria uma formação mais completa.

A sala de aula, como espaço de encontro, é local de exigências e desafios, devendo ser transformada em um clima de abertura às críticas, com oportunidade para o diálogo, propostas e contrapropostas, questionamentos, tudo em meio ao respeito mútuo, à descontração e afabilidade. Seu mediador? O professor.

A Provisoriedade das Conclusões em Face do Desafio da Transformação

O presente estudo permitiu-me concluir que é necessário um professor consciente

voltado às questões sociais e competente tecnicamente para que possa dar mais luzes à trajetória rumo à transformação, uma vez que não há mudança que não ocorra baseando-se no concreto, na realidade. Esse é o pressuposto que deve permear a prática pedagógica dos dois Ciclos. Não se admite a divisão de responsabilidades em nenhuma ordem: técnica, política, ética, específica ou geral, quando se fala de formação profissional.

A prática pedagógica observada confirmou o grande problema que existe, isto é, a falta de articulação entre os Ciclos. Conheci um lado da questão e fico pensando como será que os professores, por outro lado, pensam sobre o Ciclo Profissionalizante e como recebem o aluno no Ciclo Básico.

O problema é complexo e acaba sendo afetado pelas condições de trabalho e de ensino que envolvem o docente e o aluno. Todos esses fatores acabam por sinergizar e comprometem a qualidade de ensino que se processa. Não é uma questão de certo ou errado, culpados ou inocentes, mas uma série de fatores que vão surgindo que acabam complicando ou melhorando a prática pedagógica do docente e, por conseguinte, o aprendizado do estudante.

Quando o planejamento pedagógico é feito apenas para cumprir uma função burocrática para a coordenação, a direção, a secretaria, as unidades, perde seu sentido, e poderá ser feito de qualquer jeito, pois sequer será lido, sendo apenas um papel a mais. E isso é preocupante na medida em que ocorre de modo desvinculado do compromisso com o Projeto Pedagógico do Curso, esteja ele claramente definido ou não.

Apesar de haver uma valorização muito grande por parte dos docentes com relação ao conteúdo - programático, “quanto mais conteúdo melhor”, normalmente sua elaboração fica um tanto desconexa, desarticulada, levando até a

uma descrença por parte dos alunos. O professor deve estar atento às questões fundamentais da vida, ao invés de, como ocorre freqüentemente, ficar “passando” uma série enorme de conteúdos sem sentido.

Assim, os objetivos das disciplinas e das aulas devem ter estreita ligação com o Projeto Pedagógico de cada Curso e devem ser bem delineados para que possam integralmente atender os perfis profissionais que se deseja formar, e o constante diálogo entre as partes interessadas se impõe como exigência, como direito e dever.

Esta divisão tem separado, dicotomizado a doença e a saúde, o morto do vivo, o técnico do humano. Não tenho as respostas prontas, mas é necessário que se juntem várias cabeças pensantes, esforços que possam estar direcionados para uma mesma direção para fazer acontecer um ensino de melhor qualidade.

Os desafios são muitos. Creio ser necessário um esforço coletivo no reconhecer e refletir sobre as contradições da sociedade em que vivemos, e nela, muito especialmente, sobre as questões relacionadas com a prática pedagógica do docente.

Acredito, então, na comunhão entre o ensinar e o aprender, vendo a formação docente mais como facilitadora que transmissora de conhecimentos, procurando que o aluno assimile o aprendizado de forma que o auxilie na potencialização de sua competência, à medida que desenvolve sua autonomia, autodisciplina e autoconfiança.

Vale lembrar que: “*Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles*” (FREIRE, 1996:127).

A ênfase posta no envolvimento do professor com o seu trabalho pedagógico e com seus alunos como condição essencial para consolidar uma educação verdadeiramente à base da comunicação, do diálogo, em que o discente seja o sujeito central da aprendizagem num processo de construção do saber, está a exigir um novo paradigma de ensino: aquele que procura produzir um conhecimento mediante formas alternativas de ensino, valorizando o conhecimento já existente. Vejo o envolvimento pleno do professor no seu trabalho pedagógico e sua relação com os alunos como uma das bases para minimização dos problemas dos ciclos básico/profissionalizante, asserção essa que norteia esta investigação.

Bibliografia

- AVANCINI, Marta. Evasão em Universidade Pública é de 40%. *Folha de S. Paulo*: São Paulo. 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. et. alli. *Decisões pedagógicas dos professores e as estruturas de poder no campo profissional: o caso de três cursos de graduação da UFPEL. Revista de Educação*, p.91-109, n.3, Pelotas, dez. 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- FAZENDA Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade um projeto em parceria*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. & SHOR. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- LUCKESI Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a Pedagogia do Exame*. Técnica Educação: Rio de Janeiro - V.20 (101): 82-86, jul./ago. 1991.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992. Tese (Livre Docência em Educação), Faculdade de Educação da USP.
- PAOLI, Niuvenius J. Para repensar a Universidade e a Pós-Graduação. *Ensino Superior Brasileiro Transformações e Perspectivas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade: estudo a partir de algumas bibliografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SORDI, Mara Regina Lemes De. *A Prática de Avaliação do Ensino Superior: uma experiência na Enfermagem*. São Paulo: Cortez; Campinas: PUC-Campinas 1995.

ANEXO I**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS REALIZADO COM OS PROFESSORES INVESTIGADOS****Prezado (a) Professor(a):**

Na qualidade de mestranda do Programa de Mestrado em Educação desta Universidade estou desenvolvendo um estudo que tem por título: "DOCÊNCIA NO CICLO BÁSICO: UM FIM EM SI MESMO? ESTUDO DE CASO NA ÁREA DA SAÚDE"

Parte importante do referido estudo concentra-se na questão da Prática Pedagógica dos professores que atuam no Ciclo Básico nos Cursos de Enfermagem e Medicina da PUC-Campinas.

Pretendo não apenas elaborar um diagnóstico a respeito, como também oferecer alternativas para que possamos melhorar cada vez mais as condições ora ofertadas aos estudantes.

Para que o trabalho alcance os objetivos a que me propus, preciso de sua colaboração a fim de responder ao questionário que se segue.

NOME: _____ **DADOS PESSOAIS:** Sexo F () M () Idade ()

REGIME DE TRABALHO: () Horista () Dedicção

Quantidade de horas: () semanais _____

TEMPO DE SERVIÇO: () **FORMAÇÃO:** Superior: **Curso:**

Local _____ Titulação _____

TEMPO DE TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE

ENFERMAGEM () E MEDICINA ()

Produção Científica:

Que significa para você dar aula aos alunos ingressantes na Universidade?

Quais no seu modo de ver as necessidades ou particularidades do aluno ingressante?

Que precisa ter/saber o professor do Ciclo Básico para dar aulas dentro de uma proposta de formação?

Qual a especificidade do trabalho do professor que atua em disciplinas básicas à formação de determinados profissionais?

Que é ensino de qualidade?

Como você passa o conteúdo? A metodologia? Quais os eixos condutores da sua disciplina?

Como você define o papel do professor/aluno/conteúdo/avaliação em sala de aula para que o ensino de qualidade se processe?

Quais fatores interferem negativamente para que a prática pedagógica que você concebe como ideal possa ser processada ?

Como a sua disciplina se relaciona com as demais disciplinas do Ciclo Básico e do Ciclo Profissionalizante? No Ciclo Básico vocês têm reuniões periódicas?

Qual a visão social que você tem do Enfermeiro e do Médico? Qual o contexto deles dentro da Sociedade?

Qual a receptividade dos alunos de Enfermagem e Medicina nas aulas em que você ministra?

PROFESSOR(A) OU EDUCADOR(A)? FACILITADOR(A) OU MEDIADOR(A)?

TEACHER OR EDUCATOR? FACILITATOR OR MEDIATOR?

Maria Lúcia Silva FRUCTUOSO¹

*"É preciso vivenciar o caos
para fazer nascer uma nova estrela".
(Nietzsche)*

Recentemente, pude eu e meus colegas do curso de mestrado em Educação participar da I Jornada de Estudos sobre Metodologia de Ensino na Área de Saúde, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

No primeiro momento, após o convite, confesso que fiquei questionando a validade de tal jornada para os nossos estudos. Me propus então, a participar como observadora para que eu pudesse entender o que estava acontecendo. Paciência, disse eu para mim mesma; você não é tão curiosa?!!! Vá e retire algo de positivo para a sua experiência, não é assim que você tem encarado os vários acontecimentos da vida?

O primeiro encontro se deu em 18 e 19 de maio/1999 quando ouvimos as experiências do Prof. Dr. Nildo A. Batista que abordou os vários tipos de transições registradas no momento atual, quais sejam: epidemiológica, tecnológica e ecológica. A segunda abordagem foi feita pela Profa. Dra. Denise Norato (Unicamp) sobre a interdisciplinaridade, a problematização do processo ensino-aprendizagem, relações professor-aluno e situações de ensino com problemas emergentes, como as habilidades de raciocínio, auto-avaliações, aprendizagem ativa e aplicações práticas. A terceira palestrante, Profa. Dra. Sylvia H. Souza da Silva (Unicamp) abordou os seguintes tópicos: a falta de conhecimentos do(a) professor(a) diante da acelerada mudança, o significado de formação do estudante, ser professor e virar

⁽¹⁾ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas e professora da área de História da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (MG)



**Ponto
de
Vista**

professor, educação continuada e ser professor na área de Saúde.

O segundo encontro aconteceu em 08 e 09 de junho/1999 com as palestras dos Professores Dr. Roberto Q. Padilha e Profa. Mara Q. Quirelli, ambos da Faculdade de Medicina de Marília - SP (FAMEMA), que expuseram sobre a mudança da metodologia ativa implantada na faculdade - modelo Mac - importado do Canadá, que tem como característica a motivação para o aprendizado no aprender a aprender, no raciocínio crítico, no respeito às habilidades profissionais, na promoção e manutenção da saúde através da prevenção e na interação comunitária, pois, como disse o Dr. Roberto, "é muita pretensão querer ensinar a arte para o aluno", e diante de tal colocação fiz a observação para mim mesma, é preciso conduzi-lo à sua própria arte. A arte de criar o seu conhecimento, a sua própria história.

Continuando como observadora nos grupos de trabalho, pude sentir como as questões metodológicas permeiam a inquietação de alguns professores da área de saúde e de alguns estudantes, aqueles que têm mais consciência crítica do seu papel no processo de formação profissional e pessoal. Daí, pasmem, estava eu diante da relação da jornada com as questões da Educação. Como não percebi isso antes? Eu que sempre questioneei a relação professor-aluno, a didática no processo ensino-aprendizagem, percebi, então, o quão voltada para as minhas questões eu estava... A educação está em todas as áreas, dizia pra mim mesma. Você não percebe que um dos problemas do caos que estamos vivendo está justamente na fragmentação, na falta de percepção do todo? Perguntava a mim mesma. Foi um diálogo interno intenso, uma bela reflexão!

Pensei então o quanto somos viciados e fechados em nossa área de atuação. Uma Jornada de Estudos na Área da Saúde não deve estar relacionada apenas aos profissionais dessa área, mas à toda sociedade, pois estamos todos envolvidos direta ou indiretamente com estas

questões. Garantir a interdisciplinaridade é nosso dever, e buscar a transdisciplinaridade é nossa obrigação. Quanta onipotência encarnada na figura do(a) professor(a). Mesmo sendo professor(a), mestre(a) ou doutor(a), somos aprendizes durante toda a vida, mas a máscara que vestimos não nos permite atuar como polos complementares e ficamos totalmente dissociados de uma realidade que é **nostra**.

Ser professor(a) é muito fácil, e temos uma receita que ainda é bem usada: juntam-se muitas informações sobre determinado tema, floreia-se bastante com palavras bonitas e difíceis (que é para impressionar) e preencha-se o quadro negro com muitos escritos. Exija-se então do(a) aluno(a) a cópia perfeita de tudo, sua posição na carteira e na sala, o silêncio absoluto, o não questionamento tolhido com expressões do tipo "quem manda aqui sou eu", "sabe com quem está falando?" "você é burro?" etc, etc... Ou simplesmente, "faz-se de conta" que reaprendeu e incorporou as atitudes de um(a) professor(a) comprometido(a) com o ato de educar pelo processo da mediação, e no final avalia-se cobrando o "seu" (do(a) professor(a)) pensamento sobre tudo e não as reflexões, a arte da construção do(a) seu(ua) aluno(a).

Compreendo por mediação, a participação do(a) professor(a) com intervenções junto ao(à) aluno(a), buscando despertar a curiosidade na busca de significados para os símbolos que se fizerem presentes durante uma relação de descobertas e construção do conhecimento. Há uma grande tendência em se interpretar esta mediação como algo com respostas prontas que bloqueiam a criatividade do ser humano. Da mesma forma acontece com a expressão "professor(a) facilitador(a)", que no senso comum adquire também a conotação de professor(a) que entrega o "saber pronto". Esse conceito, do meu ponto de vista, também não deve ser confundido como "um banalizador de conhecimentos", mas encarado como um condutor de descobertas de significados.

Ser educador, no entanto, passa por questões mais amplas: pela consciência de seu próprio papel de ser humano no mundo. De pessoa que incita sempre no outro a possibilidade de novas descobertas, de desejo de saber, de criar, de estar se unindo em grupos que trocam experiências de aprendizagem significativa, ou seja, de aprendizagem que provoca modificações de comportamento, de atitudes e não apenas como acumulação de fatos isolados, fragmentados.

É ser capaz de mediar a construção do conhecimento pela problematização de qualquer tema, sem contudo facilitar a aprendizagem “dando tudo pronto” como verdade absoluta, pois reconhece o saber como algo inacabado e que se constrói continuamente numa relação histórica com a realidade.

O educador é aquele que se manifesta perante o outro, como uma pessoa passível de sentimentos, de “erros” e “acertos”, de sabedoria unida ao conhecimento e sabe aceitar o(a) aluno(a) como uma pessoa que possui o seu próprio valor, que é digno de confiança e que tem sentimentos que podem perturbar ou promover a aprendizagem, portanto, que é um ser humano merecedor de buscar, experimentar e descobrir aquilo que lhe engrandece o “EU”.

Concordo com os princípios de Carl ROGERS (1977) em relação a aprendizagem. Para ele, o ser humano é capaz de se mobilizar e ser mobilizado para a busca do conhecimento, quando é respeitado como um ser criativo capaz de se transformar e caminhar para o crescimento pessoal através da mediação do educador. Numa reunião de estudo na Universidade de Harvard, em fevereiro de 1958, causou muita polêmica quando apresentou o que haviam lhe pedido - uma demonstração do “ensino centrado no aluno”. No seu relato, ele dizia que não acreditava que alguém pudesse ensinar outra pessoa e que a aprendizagem para ele, ocorre pela *mediação* que o educador deve fazer entre o problema a ser pesquisado e a compreensão do educando.

Ele diz:

“Julgo que uma das melhores maneiras, mas das mais difíceis, para mim de aprender é abandonar minhas defesas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como é que a outra pessoa encara e sente a sua própria experiência. Para mim, uma outra forma de aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado real da minha experiência”.

Não podemos excluir da nossa reflexão e prática a proposta de Rogers. Hoje, diante de tantos problemas que envolvem a Educação, é fundamental rever nossos papéis no processo educacional e desmascaramo-nos de nós mesmos para descobrirmos quem realmente somos e o que queremos construir para nós e para toda a humanidade.

Neste final de século, temos presenciado uma reflexão maior sobre a mudança de paradigmas para a Educação. Acredita-se que muitos profissionais da área estejam reavaliando suas posturas e procurando transformá-las pelo desejo de romper com os paradigmas tradicionais e buscar mais significado para a sua própria profissão.

Esta preocupação pode ser constatada na jornada citada no início desse artigo, pelas considerações como: “é preciso o exercício da humildade para perceber que estratégias precisam ser mudadas”; “deve existir a união entre professores e alunos, pois ambos estão angustiados, e buscar a construção de uma proposta diferente”; “é preciso retomar a humildade de quem aprende”; “precisamos de cursos sobre as teorias pedagógicas para fundamentação e trabalhar o discurso com a prática voltados para a ética e a cidadania na área da saúde”.

No entanto, ainda percebemos que outros ainda resistem, mas é preciso concordar com CUNHA (1998) que *“a mudança do professor é fruto de um processo e que, mesmo havendo*

uma dimensão desencadeadora, ela acontece como resultado de múltiplos fatores”, e para muitos é a longo prazo.

Não podemos esquecer que a própria estrutura social absorve a pessoa num emaranhado de acontecimentos (excesso de reuniões, excesso de aulas, de compromissos extra sala-de-aula, etc) impedindo em muitos momentos que o(a) professor(a) tenha condições de tempo e espaço para as leituras sobre outras concepções pedagógicas ou participação em grupos de estudos. O próprio envolvimento com as questões de ordens econômicas, devido ao achatamento salarial e à recessão experienciada no momento atual, desencadeiam uma série de desequilíbrio psicológico no ser humano impedindo-o que ele amplie o olhar para a reflexão de sua própria prática.

Nesse processo, vejo como necessária uma estrutura de apoio à reflexão do fazer pedagógico pelos especialistas e administração escolar, no sentido de organizar melhor junto ao corpo docente, espaços de discussões com atividades vivenciadas pelos acontecimentos cotidianos. Este tipo de atividade, no meu entendimento, possibilita chegar à estranheza das próprias atitudes, desequilibrando a própria estrutura e sedimentando a transformação pessoal e profissional numa atitude de *ação-reflexão-ação*. Creio que em atividades programadas em que o(a) professor(a) possa se **ver** na ação, conseqüentemente ele(a) poderá refletir sobre e confirmar ou reformular a sua postura diante das mais diversas situações. Mas para isso, é preciso coragem no enfrentamento das próprias fraquezas e falhas e aceitar que o erro faz parte da (re)construção sendo um grande referencial para mais acertos.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano só é possível pelo contato com um grupo cultural que possibilita instrumentos e signos para a elaboração do seu aprendizado e reconstrução

pessoal de suas experiências. Assim, o *outro* tem participação direta na formação da pessoa, tem o poder de fazê-la (re)pensar seu aprendizado e reelaborá-lo conforme o que é desencadeado por seu ambiente sócio-cultural, que interfere e determina o despertar de processos internos.

Nessa perspectiva, somos simultaneamente educadores(as) e educandos(as), pois “*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (FREIRE, 1996), portanto, somos responsáveis pelo processo de desenvolvimento individual e social, e deveremos ser capazes de buscar no *outro* muitas respostas para nossas inquietações e ao mesmo tempo, proporcionar-lhe o equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais através de uma relação verdadeira, a favor da ética e do respeito mútuo.

Admiro a iniciativa dos professores(as) da área de saúde ao buscar na área da educação uma integração que possa indicar-lhes um caminho diferente como possibilidade de reflexão da sua prática docente. É bem verdade, que nem todos se encontram envolvidos e preocupados com a **arte de educar** e sim de formar profissionais, mas penso que a chama se acendeu e poderá, espero, inflamar e alastrar-se inclusive para outras áreas contaminando cada um no despertar de um espírito inovador, a favor de toda humanidade. Destaco aqui, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir**.

*“a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser**” (grifos meus).*

Penso, que aprender a viver juntos, depois de um longo tempo no isolamento do individualismo determinados pela ideologia positivista, seja para nós o desafio maior na

medida em que **juntos** só é possível pelo exercício do despreendimento material, da não vaidade, da solidariedade, do compartilhar, da complementaridade. Diante de tanta violência, da exploração humana, da discriminação, do preconceito, da desesperança, da violação dos direitos humanos, parece ser mesmo impossível tal aprendizado, mas a iniciativa parte de nós mesmos, através de pequenos grupos, como o da área de saúde da PUC-Campinas. Não podemos deixar-nos envolver pela ideologia neo-liberal que nos rouba inclusive o direito de lutar e sonhar com um mundo melhor. É urgente a descoberta de nós mesmos e do outro, pois seres humanos são capazes de fazer a guerra e matar pessoas, mas ao mesmo tempo são capazes de reverter a situação e proclamar a PAZ e transformar as próprias ações.

A tomada de decisão, de querer reencontrar valores é fundamental para a retomada da própria identidade de professor(a), perdida ao longo do tempo, pela desvalorização profissional por não saber substituir e superar a imagem desqualificada que o Estado se encarregou de propagar. Se somos um dos grupos profissionais mais numerosos das sociedades contemporâneas, segundo Nóvoa (1991), porque não revertermos a situação conflituosa em que estamos imersos? É certo, que pela dificuldade de integração e direcionamento dos nossos objetivos, em muitos momentos nos sentimos "perdidos(as)", mas não podemos desprezar o nosso potencial científico e acadêmico. Somos seres criativos e recriar a nossa prática deverá ser para nós, motivo de recondução de nosso próprio saber.

Não podemos perder de vista que a autonomia e autoridade são conquistadas a cada minuto de nossa existência através de

nossas ações. À medida que perdemos os nossos medos de romper com os padrões tradicionais tão arraigados em nossa cultura e enfrentamos o novo, nos tornamos mais conscientes, mais autoconfiantes e ativamos a nossa força interior que nos conduz a mais realizações. Deixemos então o vício da transmissão de conhecimentos e busquemos o reencanto da Educação pela paixão de *educar*.

Bibliografia

- ALVES, Rubem. Os moradores do albergue. *Correio Popular*, caderno C, p-6, Campinas, 13/06/1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DELORS, Jacques e outros. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. 2.ed. Lisboa: Edições Asa, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. 3.ed. São Paulo: Scipione.
- MOUNIER, Emmanuel. *O Personalismo*. 2.ed. Lisboa: Morais Editora, 1964.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

METODOLOGIA DE ENSINO NA ÁREA DA SAÚDE: ESTABELECENDO PARCERIAS COM A ÁREA DA EDUCAÇÃO

TEACHING METHODOLOGY IN THE HEALTH AREA: ESTABLISHING COLLABORATION WITH THE EDUCATIONAL AREA

Josias Ferreira da SILVA¹

"Móveis se encontram nas lojas de móveis. Eles estão lá: prontos, acabados, bonitos. Podem ser comprados. Mas móveis comprados envelhecem. E não têm o poder do criador. Móveis prontos não fazem novos móveis.

Os saberes prontos da ciência e da tecnologia, à semelhança dos móveis, se encontram nos livros e nas escolas. Podem ser aprendidos. Mas, como os móveis prontos, saberes prontos não têm o poder de criar saberes novos.

O poder criador não se encontra nos móveis, produto acabado. Ele se encontra nas oficinas. É ali que os marceneiros inventam, no pensamento, os móveis novos que irão construir artesanalmente. Quem sabe a arte de construir móveis está sempre criando móveis novos.

De maneira semelhante, o poder criador não se encontra nos saberes acabados. O poder criador encontra-se na grande oficina da mente onde acontece a arte de pensar.

A arte de pensar é infinitamente mais importante que o conhecimento de saberes acabados. Porque é só ela que nos permite entrar no desconhecido".

Rubem Alves

I - Qualidade do Ensino Superior numa Sociedade em processo de mudança acelerada

Em um momento em que as tendências mais proeminentes em atenção à saúde e em educação de profissionais de saúde apontam

para mudanças necessárias na organização curricular, na metodologia do processo de ensino-aprendizagem e no próprio enfoque das questões de saúde, torna-se necessário um Projeto Educacional direcionado ao desenvolvimento da qualidade do ensino superior, com ênfase nas questões que

⁽¹⁾ Mestrando em Educação da PUC-Campinas - Bolsista CAPES.

envolvam as relações docência-estudantes-aprendizagem, abrangendo neste processo, docentes e discentes, bem como toda a sociedade, estabelecendo relações que caracterizem o presente contexto sócio-cultural, quer em termos de Brasil, quer em termos internacionais, procurando novos caminhos que possam amenizar as dificuldades que encontramos relacionadas ao Ensino Superior, numa sociedade que hoje mais do nunca, encontra-se em acelerada transformação em todas as áreas do saber, onde até mesmo a tecnologia de ponta, quando apresenta um novo produto, o mesmo já vem destinado a ser obsoleto, como afirma DEMO: *“O exemplo da informática já é paradigmático: cada novo computador é feito para ser jogado fora. Literalmente, morre de véspera. Não há como imaginar um computador final, porque a idéia de produtos e resultados acabados se extinguiu em ciência. E se o ser humano se apegar a tais produtos, também vai para o lixo, como é o caso das máquinas industriais”* (1997: 24).

É extremamente importante, nesta passagem de século, a realização de um projeto que possa atender as constantes aspirações do discente que chega à Universidade, com ampla ansiedade, crendo que, como afirma HOSSNE, *encontrará um lugar “de mudança de vida, com todo o peso que isso significa do ponto de vista emocional, ... O estudante chega bastante vulnerável; fortalecido e, paradoxalmente, fragilizado ao mesmo tempo, por um exame vestibular, para dizer ao mínimo, penoso e sofrido. Escolheu uma profissão, será que está certo da escolha e sabe porque a escolheu?... É justo, eticamente falando, deixar de levar em conta o ponto de partida e ponto de chegada do estudante, ao entrar na Universidade?” E ele mesmo responde: “Éticamente falando, não”.* (1994:76). PERRENOUD afirma que: *“Nenhuma pedagogia, por mais frontal e tradicional que*

seja, é totalmente indiferente às questões, às respostas, às tentativas e aos erros dos alunos” (1999: 91).

Um projeto, bem planejado na Área da Saúde, deverá ter como prioridade, uma metodologia que englobe pesquisas bibliográficas em acervos nacionais e estrangeiros sobre o Ensino Superior em diferentes áreas do conhecimento, visitas a centros de ensino e pesquisas com inovações educacionais positivas, pesquisas junto a cursos de graduação que estejam relacionados à área da saúde (Fac. de Educação, Fac. de Enfermagem, Fac. de Odontologia, Fac. de Ciências Médicas - Farmácia, Fisioterapia, Medicina Nutrição, Terapia Ocupacional etc), além de pesquisa documental sobre os resultados da Avaliação Institucional, com o fim de encontrar um eixo centralizador, apresentando caminhos que contribuam com um programa adequado de ensino na Área da Saúde.

Neste projeto educacional voltado à Área da Saúde, os objetivos principais deverão estar voltados historicamente para a gênese do neoliberalismo, do processo de globalização, da noção de qualidade e de avaliação e os impactos causados na educação; transmitir informações ao pessoal técnico da área da saúde quanto a qualidade do ensino da graduação; contribuir para o avanço da pesquisa educacional na área da saúde; problematizar e repensar os fundamentos do ensino na área da saúde, identificando seus pontos de estrangulamentos e pontos de excelência; criar espaços formais para a discussão coletiva e interdisciplinar dos problemas identificados, com vistas à melhoria do ensino na área da saúde, de modo que todo o corpo docente tome parte ativa nos assuntos tratados no decorrer do projeto, através de uma interdisciplinaridade, propiciando condições para que a Universidade possa se tornar um centro de referência, capaz de oferecer contribuições de intercâmbio entre as inúmeras Instituições de Ensino Superior brasileiras e internacionais.

II - I Jornada de Estudos sobre Metodologia na Área da Saúde

O Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, dando ênfase à formação do profissional com vínculos na Área da Saúde e, tendo em vista sua grande preocupação com a temática em consonância com suas linhas de pesquisas, promoveu sua **I Jornada de Estudos sobre Metodologia na Área da Saúde** (realizado em: 1º Momento: 18 e 19 de maio; e 2º Momento: 8 e 9 de junho/99), enfocando os vários tipos de transições registrados no momento atual: epidemiológico, tecnológico, ecológico etc, os quais ocupam proeminência no mundo do trabalho e no ensino de graduação na Área da Saúde; a interdisciplinaridade; a integração ciclo-básico/ciclo-clínico; ensino ativo; problematização como base do processo ensino-aprendizagem; relações entre ambos os atores, isto é, professores e alunos; situações de ensino, nas quais professores e alunos trabalham com: problemas emergentes, conhecimento funcional (como agir no futuro); habilidades de raciocínio; auto-avaliações; aprendizagem ativa; aplicações práticas; o professor diante do atual processo de acelerada mudança no conhecimento e sua falta de preparo adequado; o significado de formação do estudante: é modelar? É dar forma? É um projeto inconcluso, que nunca termina?; “ser professor” e “virar professor”, isto é, tornar-se professor de modo improvisado; contradições entre o que almejamos - alunos reflexivos e críticos - e as formas segundo as quais agimos; educação continuada como imperativo no momento atual; ser professor na Área da Saúde neste final de século, implica “aceitar um desafio que mobiliza nosso desejo de construir um mundo melhor”.

A **I Jornada de Estudos na Área da Saúde** foi constituída de Grupos Temáticos de Trabalhos, coordenados pelos professores da Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas (Mestrado), abordando temas importantíssimos relacionados à formação do

profissional da Área da Saúde, tais como: “*Relação Teoria e Prática no Ensino na Área de Saúde*”; “*Metodologia e Técnicas de Ensino na Área de Saúde*”; “*Impactos da Avaliação na Formação Profissional na Área da Saúde*”; “*A Qualidade de Aprendizagem e a Produção Discente na Área da Saúde*”; “*A Qualidade de Ensino na Área de Saúde Numa Sociedade em Processo de Mudança*” e, a “*Gênese Histórica do Neoliberalismo, Globalização e Noções de Qualidade e Avaliação*”. Nestes GTs., refletiu-se sobre as características e complexidades contidas neste momento de transição educacional e a complexidade entre os diferentes tipos de transições impostos pela sociedade. Num questionário que elucidava a Análise e Avaliação Sobre o Ensino de Graduação na Área da Saúde e a Universidade no Atual Contexto Sócio-Cultural, os participantes da Jornada (aproximadamente 300 participantes), opinaram sobre questões relevantes para debates e direcionamentos a seguir na escalada científica.

Esta Jornada fez com que um grupo de estudantes, professores e pesquisadores continuassem mensalmente tendo encontros significativos, para debater temas, estudar textos, apresentar propostas, proporcionando a alunos e docentes estarem inseridos em uma proposta educacional muito mais abrangente que uma simples “transmissão de conhecimentos” do ensino tradicional caracterizado por professores ativos e alunos passivos, criando uma nova concepção de educação que possibilite o contínuo aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes de professores, estudantes e profissionais, cada um identificando suas necessidades individuais, elaborando planos para uma melhor condução em suas propostas de estudos, apresentando soluções para uma metodologia de ensino que corresponda a docentes e discentes, temas norteadores do ensino direcionando suas propostas, possibilitando uma adequação que corresponda a uma significativa qualidade no Ensino Superior

na Área da Saúde, selecionando recursos educacionais, apresentando dados e informações relevantes para esta importante fase de transição, realizando um trabalho em equipe e alcançando enfim os objetivos de aprendizagem propostos em cada encontro.

III - Considerações Finais

Contudo, o maior desafio lançado nos encontros continua marcando cada reunião, que é: **o saber pensar e o aprender a aprender**, estimulando e apoiando a grande ebulição de novos conhecimentos, direcionando e consolidando este princípio ativo da auto-aprendizagem, estabelecendo metas, impulsionando a todos que têm participado constantemente de cada encontro, demonstrando que as sugestões apresentadas por alunos que estão prestes a concluir seu curso, bem como a contribuição de egressos e profissionais experientes, irão possibilitar a outros, encontrarem "no caminho do saber" dimensões altamente promissoras, pois como afirma DEMO, *"o que pode ser visualizado como novo e a perspectiva de que o conhecimento, em vez de produzir certezas, é marcadamente uma estratégia de as desmontar. ... Cada teoria nova é feita, não para atingirmos algum porto seguro, mas para navegar em frente. O 'porto seguro' não é um lugar, como imaginou o positivismo das teses verificadas e definitivas, mas uma 'utopia' (não-lugar). ... Pois, utopia realizada deixa de ser"* (1997:18).

No limiar de um novo século, deveríamos ver na Universidade o terreno onde podemos lançar a semente da mudança, onde podemos ter a esperança de realizar um trabalho sério, permanente, eficaz de tal forma que professores e alunos possam conviver harmoniosamente, havendo plena conscientização nos profissionais ligados à Área da Saúde, possibilitando reflexões, tais como: Como posso contribuir para que haja uma melhoria significativa no

Ensino na Área da Saúde? De que maneira posso ajudar para que a sociedade possa ser beneficiada nesta área? Como posso estar inserido no grupo, para que possamos alcançar pleno desenvolvimento em relação à saúde da sociedade como um todo? De que forma posso contribuir para solucionar os problemas relativos a meu grupo de trabalho, com vistas a crescermos juntos rumo ao Século XXI? O que posso fazer para alterar a marcante situação, neste momento de transição, no meio universitário, colaborando para um excelente avanço científico-tecnológico, sem prejuízo dos valores sócio-culturais-éticos de uma sociedade marcada pelo neo-liberalismo? Por que é tão difícil a relação professor-aluno? O que fazer para nortear esta relação? Como avaliar positivamente o quadro atual de mudanças na educação universitária, contribuindo para um progresso ascendente e uma melhoria na qualidade de ensino?

HOSSNE afirma que: *"O professor, durante o percurso como estudante, concordou e discordou, elogiou ou criticou, se entusiasmou ou execrou atitudes de seus professores de então. Ao se tornar professor, nem sempre põe em prática as correções de rumo que desejava que seus professores tivessem feito e também nem sempre consegue adotar e seguir rumos que considerava, então, os melhores. Não raras vezes, o professor adota com mais vigor as atitudes que lhe pareciam (e talvez no fundo ainda lhe pareçam) negativas"* (1994: 77).

Quantas vezes nos deparamos com professores, como Hossne afirma, e os criticamos severamente e, muitas vezes, na sala de aula, já atuando como docente, agimos tal e qual. Já que percorremos o caminho deixado por outros que passaram por ele antes de nós, por que não contribuir para que haja uma melhora significativa no ensino, de tal forma que outros também possam passar por ele com muito mais facilidade, dando prosseguimento num processo de significativo progresso, tendo como resultado uma plena evolução positiva, colaborando para o sucesso e bem estar da humanidade? Seria

muito bom que não só os docentes pudessem enxergar esta longa caminhada da vida, mas que governantes e estadistas pudessem ver que melhorando a condição sócio-cultural daqueles pelos quais são responsáveis, todos, sem exceção, serão beneficiados.

Bibliografia

- DEMO, Pedro. Conhecimento Moderno Sobre Ética e Intervenção do Conhecimento In: "Obsessão Inovadora do Conhecimento Moderno", 17-44, Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Madalena et alii. *Avaliação e Planejamento. A Prática Educativa em Questão*. São Paulo: Artcolor, 1997.
- HOSSNE, William Saad. Relação Professor - Aluno. Inquietações - Indagações - Ética. p. 75-81, in: *R. Bras. Educ. Méd.*, Rio de Janeiro, 49-94, mai./ago., 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANACORDA, Mário A. *História da Educação - da Antiguidade aos Nossos Dias*. 5.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- NORONHA, Olinda M. *História da Educação. Sobre as Origens do Pensamento Utilitarista no Ensino Superior Brasileiro*. Campinas: Ed. Alínea, 1998.
- PAIVA, Vanilda. *Dilemas do Ensino Superior na América Latina*: Campinas, SP: Papirus. 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação Entre Duas Lógicas - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*: Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RICUPERO, Rubens. *A Desordem do Mundo - Jornal Folha de S. Paulo Opinião Econômica* de 01/08/98.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*: 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação Brasileira". In: MENDES, D. T. *Filosofia da Educação Brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- SORDI, Mara Regina Lemes De. *A Prática de Avaliação do Ensino Superior. Uma Experiência na Enfermagem São Paulo*. Cortez/PUC-Campinas: 1995.

CARTA DE RECOMENDAÇÕES DOS EDITORES DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO - SÃO PAULO, 2000

Levando em consideração a importância da sistematização das publicações na área de humanidades e as peculiaridades da produção científica na área educacional, realizou-se nos dias 22 e 23 de agosto de 2000, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o seminário "POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL HOJE".

O seminário se desenvolveu por meio de exposições organizadas em torno de três mesas-redondas, conforme o temário abaixo transcrito. Contou com a presença de mais de cem participantes, a maior parte dos quais editores de periódicos científicos da área de educação, que, na última sessão, apresentaram as recomendações que constam deste documento, para que sejam encaminhadas às associações de pesquisa, às agências de fomento e instâncias avaliadoras, e à comunidade científica em geral.

Temário:

"A produção científica na área educacional e o papel dos periódicos especializados"

Balanço do papel que vem sendo cumprido pelos periódicos na divulgação e no fomento à qualidade da pesquisa; diferentes linhas editoriais; formas de financiamento e inserção institucional dos periódicos.

Expositores:

Maria Malta Campos (Editora da Revista Brasileira de Educação)

Osmar Fávero (Membro da Diretoria da ANPed)

Águeda Bittencourt (Editora de Pro-Posições)

"Qualidade editorial e sistema classificatório dos periódicos"

Análise dos critérios externos de avaliação do conjunto dos periódicos da área; a questão da periodicidade, indexação, exogenia, abrangência e distribuição das revistas.



**Carta
de
São Paulo**

Expositores:

Rosaly Fávero Krzyzanowski (FAPESP)

Rosa Maria Bueno Fischer (Editora de Educação e Realidade)

“Arbitragem da produção científica: a editoração”

Exame dos problemas práticos do processo de editoração; o papel dos editores, do conselho editorial e dos pareceristas ad hoc; critérios e procedimentos de avaliação dos artigos; aspectos científicos e éticos.

Expositores:

Luciano Mendes de Faria Filho (Editor de Educação em Revista)

Ivany Pino (Editora de Educação e Sociedade)

Elba Siqueira de Sá Barreto (Editora de Cadernos de Pesquisa)

RECOMENDAÇÕES:

1. Que as informações sobre indexação de revistas sejam divulgadas o mais amplamente possível, especialmente entre os editores;
2. Que as questões de ordem ética envolvidas em cada etapa do processo de editoração sejam objeto de uma ampla e contínua discussão;
3. Que os critérios adotados na avaliação e classificação das revistas sejam definidos com maior clareza, especialmente por parte da CAPES, levando em conta as peculiaridades da área de educação e as especificidades de cada região, de cada instituição e dos próprios periódicos;
4. Que em tais avaliações as revistas de periodicidade mais larga não sejam desfavorecidas, de modo que por meio de uma política de publicações se estimule a produção e a qualidade da

pesquisa na área da educação em todas as regiões do país;

5. Que seja estabelecido um diálogo entre os editores e a ANPed para se discutir os critérios de classificação dos periódicos e os critérios definidores de “cientificidade” e “fator de impacto”;
6. Que seja examinada uma forma de os periódicos terem participação no COMPED (Comitê dos Produtores de Informações Educacionais).

Subscvem esta Carta as seguintes revistas:

Educação e Pesquisa, revista da Faculdade de Educação da USP

Educação e Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Cadernos CEDES, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Estudos Leopoldenses, série Educação, da UNISINOS

Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas

Teoria e Prática da Educação, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá

Revista de Educação PUC-Campinas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Educação & Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Educação em Revista, da FaE da Universidade Federal de Minas Gerais

Pro-Posições, da Faculdade de Educação da UNICAMP

Contexto & Educação, da UNIJUÍ

Paradoxa - Projetivas Múltiplas em Educação, da UNIVERSO, São Gonçalo, Rio de Janeiro

Cadernos de Pesquisa, da UNIVERSO, São Gonçalo, Rio de Janeiro

Revista de Educação CEAP, do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Salvador, Bahia

Ciência & Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da UNESP-Bauru

Educar em Revista, da Universidade Federal do Paraná

Revista da FAEEBA, da UNEB

Ensaio - Revista em Educação em Ciências - CECIMIG - FE/UFMG

Educação - Revista da FE/Programa de PG - PUCRS

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - INEP

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A **Revista de Educação PUC-Campinas** aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço 1,5 linhas, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. Solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e em inglês. Incluir também três palavras-chave (keywords) que permitam a indexação do trabalho.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contato.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 20 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.

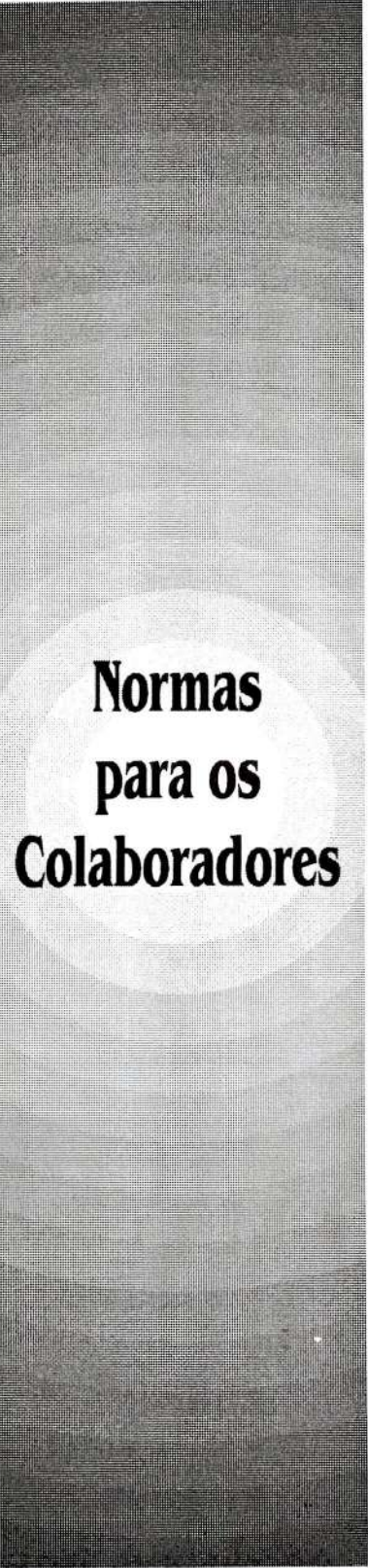
As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número em que seu artigo for publicado.

A **Revista de Educação PUC-Campinas** reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa crescer em qualidade e quantidade.



Normas para os Colaboradores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor

Prof. Jamil Cury Sawaya

Diretora Adjunta

Profa. Marina de Macedo Arruda

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Profa. Mara Regina Lemes De Sordi

Artigos

A Formação do Profissional de Saúde: Subsídios para uma Discussão.

Sylvia Helena S. S. Batista

O Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da FAMEMA:

Implementando a Metodologia Problematizadora de Ensino.

Mara Quaglio Chirelli e Maria Cristina Guimarães da Costa

Um Novo Currículo Médico na FAMEMA: Dois Anos de Experiência

na Mudança em Direção a um Aprendizado Integrado Baseado em

Problema, Centrado no Estudante e Orientado à Comunidade

R. S. Komatsu, J. Venturelli, V. V. Lima,

MB. Zanolli, R. F. Silva e S.C., Padilha

Conhecimentos e Habilidades Docentes Requeridos

para uma Nova Concepção Curricular.

Nildo Alves Batista



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Problematizando o Papel da Avaliação da Aprendizagem nas Metodologias Inovadoras na Área da Saúde.

Mara Regina Lemes De Sordi

Indicadores de Qualidade de Aprendizagem:

Considerações a Partir de Metáforas do Campo da Saúde.

João Baptista de Almeida Júnior

Saber, Agir e Educar:

O Ensino-Aprendizagem em Serviços de Saúde.

Maria Alice Amorim Garcia

O Discurso do Professor do Ciclo Básico sobre

sua Prática Pedagógica Cotidiana.

Mara Villas Boas de Carvalho