UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

**PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA NA DISCIPLINA DE
ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM HOSPITALAR:
uma experiência de desenvolvimento profissional de
professores-pesquisadores**

Josimerci Ittavo Lamana Faria

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental do Departamento de Enfermagem Geral e Especializada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, para a obtenção do título de Doutorado.

Ribeirão Preto – SP
2003

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

**PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA NA DISCIPLINA DE
ADMINISTRAÇÃO EM ENFERMAGEM HOSPITALAR:
uma experiência de desenvolvimento profissional de
professores-pesquisadores**

Josimerci Ittavo Lamana Faria

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental do Departamento de Enfermagem Geral e Especializada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, para a obtenção do título de Doutorado.

Linha de Pesquisa: Educação em Enfermagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lisete Diniz Ribas Casagrande

Ribeirão Preto – SP
2003

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Tratamento
de Informação do Serviço de Biblioteca – EESC - USP

Faria, Josimerici Ittavo Lamana

Prática docente reflexiva na disciplina de Administração em
Enfermagem Hospitalar: uma experiência de desenvolvimento
profissional de professores-pesquisadores / Josimerici Ittavo Lamana
Faria. - Ribeirão Preto, 2003.

307p.

Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto -
Universidade de São Paulo, 2003.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lisete Diniz Ribas Casagrande

1. Prática reflexiva. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Saberes
docentes. 4. Competências para ensinar. 5. Professor-pesquisador.

Data da Defesa: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Esta tese teve, para a sua execução, o auxílio concedido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Bartholomeu e Mércia, que, com atenção, amor, dedicação e carinho, possibilitaram o término de mais uma etapa da minha vida profissional.

Ao meu marido, Renato, pelo apoio, paciência, compreensão e amor, que foram essenciais para a conquista deste título.

Aos meus irmãos, Paulo e Carlos, pelo amor e solidariedade que compartilhamos.

Ao Rafael, Camila, Júlia, Letícia e Carolina, meus queridos sobrinhos, que renovam a cada dia a minha vida.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Lisete Diniz Ribas Casagrande, pela orientação segura deste trabalho, permeada por respeito, competência, compreensão, amizade, carinho e incentivo.

Às professoras e alunos, sujeitos deste estudo, pelo apoio, seriedade e colaboração inestimáveis no desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Rosalina Aparecida Partezani Rodrigues, pelo cuidado especial ao realizar as sugestões no exame de qualificação. Obrigada, também, pelo carinho com o qual sempre me acolheu.

À Dra. Yolanda Dora Martinez Évora, pela leitura cuidadosa do projeto de qualificação, a qual possibilitou contribuições valiosas para a realização deste estudo.

À Maria Auxiliadora Trevizan, pelas contribuições realizadas neste estudo e, também, pelo carinho e atenção com os quais sempre me tratou.

À Dra. Paulina Kurcgant, pelo respeito e entusiasmo que demonstrou em analisar este trabalho, e pelas sugestões que possibilitaram melhorá-lo.

À Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, pela contribuição para a minha formação profissional desde a graduação. Obrigada, também, pela presteza e competência com as quais avaliou e sugeriu o aprimoramento deste estudo.

À Dra. Jomara Brandini Gomes, pela disponibilidade em realizar uma minuciosa leitura e importantes contribuições para a melhoria deste estudo.

À Dra. Zaida Aurora Geraldês Sperli Soler, pelo interesse, incentivo e valorização demonstrados por esta pesquisa, os quais me deram força para percorrer esta jornada.

À Dra. Cláudia Bernardi Cesarino e Maria de Fátima Farinha Furlan, pela compreensão, apoio e incentivo demonstrados, os quais se revelaram fundamentais para que eu finalizasse este trabalho.

À Maria Helena Pinto e Lúcia Marinilza Beccária, por compartilhar comigo esta etapa.

À Vânia Zaqueu Brandão e Vânia Del' Arco Paschoal, pelo tempo que dispensaram para me ouvir e apoiar nesta longa caminhada.

A todas as Docentes do Departamento de Enfermagem Especializada que, direta ou indiretamente, colaboraram com este estudo.

À Elizabeth Bortolheiro de Oliveira, pelo carinho e cuidado com os quais sempre me acolheu em sua residência.

À Maria Celeste Quintero, pela dedicação, carinho e competência na digitação deste trabalho.

À Midori Cristina Okubo, pela atenção e competência na editoração deste trabalho.

À Tânia Aparecida Bonani Isique, que sempre, prontamente, me auxiliou nos empréstimos de livros e periódicos.

À Kethleen Caroline Ferraz Sampaio, cuja sensibilidade e respeito ao próximo a fazem uma pessoa muito especial.

À Maria Cristina Manduca Ferreira, pela eficácia com que me atendeu no esclarecimento de dúvidas relacionadas às referências bibliográficas.

À Maria José Pereira, pelo cuidado a mim dispensado durante todo o período desta jornada.

Aos Docentes e funcionários da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e a todos que, de alguma forma, participaram deste estudo.

SUMÁRIO

p.

RESUMO

SUMMARY / ABSTRACT

RESUMEN

INTRODUÇÃO	1
1 DELINEANDO O QUADRO TEÓRICO	5
1.1 A educação para o século XXI.....	6
1.2 Tendências atuais na formação e desenvolvimento profissional do professor universitário.....	12
1.3 Saberes docentes e profissão de professor	19
1.4 Competências para ensinar na Universidade.....	27
1.5 A prática docente reflexiva	35
1.6 A formação do professor reflexivo	40
1.7 A formação do professor-pesquisador	47
1.8 O professor reflexivo na Enfermagem	52
2 META E OBJETIVOS.....	57
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	60
3.1 O modelo qualitativo da pesquisa	61
3.2 A pesquisa- ação	63
3.3 O local da pesquisa	70
3.3.1 A Disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar	71
3.3.2 A dinâmica de acompanhamento dos alunos em campo de estágio	73
3.4 Os sujeitos da pesquisa	76
3.5 A preservação dos aspectos éticos	78
3.6 O planejamento para a formação do professor-pesquisador	78
3.7 A coleta de dados	79
3.8 Análise de dados	81
3.8.1 A análise de conteúdo	81
3.8.2 Análise temática	83

4 A PRÁTICA REFLEXIVA EM EQUIPE DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES-PESQUISADORES	86
4.1 O paradigma da racionalidade técnica	90
4.1.1 Identidade profissional do enfermeiro docente	91
4.1.2 Práticas docentes na Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar e as consequências na aprendizagem do aluno	103
4.2 O paradigma da racionalidade prática.....	134
4.2.1 Saberes e competências docentes.....	134
4.2.2 Professor-pesquisador: rumo à profissionalidade	172
4.3 Propostas de modificações na prática docente da disciplina.....	181
4.3.1 Planejamento integrado da disciplina.....	181
4.3.2 Capacitação pedagógica da equipe docente	185
5 A PRÁTICA REFLEXIVA EM EQUIPE DOCENTE: REVISITANDO AS HIPÓTESES	188
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
ANEXOS	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	295

RESUMO

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana. **Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores.** 2003. 307p. Tese de Doutorado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Este estudo apresentou como meta contribuir para o ensino da disciplina de administração de enfermagem hospitalar, através de uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores, em um processo crítico-reflexivo sobre a sua prática docente. A trajetória metodológica da pesquisa-ação, foi operacionalizada em duas etapas: na primeira, foram identificadas as situações dilemáticas acontecidas no estágio disciplinar, por intermédio da reflexão sobre a reflexão-na-ação feita por uma professora após a supervisão diária dos alunos; na segunda, foram efetuados os círculos de reflexão por todos os professores que ministraram a disciplina no período da coleta de dados, utilizando como ponto de partida as situações dilemáticas identificadas anteriormente. A análise temática dos dados coletados nos círculos de reflexão revelou que a reflexão realizada entre os pares possibilitou a objetivação dos saberes experienciais dos professores, assim como a construção de novos saberes pedagógicos. Os saberes docentes elaborados durante os círculos de reflexão foram utilizados para propor mudanças na referida disciplina.

Palavra-chave: Prática Reflexiva, Desenvolvimento Profissional, Saberes Docentes, Competências para Ensinar, Professor-Pesquisador.

SUMMARY / ABSTRACT

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana. **Reflective teaching practices in the subject of Hospital Management Nursing: an experience of professional empowerment of teachers-researchers.** 2003. 307p. PhD Thesis. Ribeirão Preto Nursing School. University of São Paulo at Ribeirão Preto.

This study aims to contribute to the teaching of the subject Hospital Management Nursing, through an experience of professional empowerment of teachers-researchers, using a critical-reflexive approach to their teaching practices. The study followed the action-research methods, in two stages: first, the “dilemma” situations teachers faced in the disciplinary training of students, were identified through the reflection about the “reflection-on-action” process, used by a teacher after daily supervision of students; second, all the teachers responsible for the classes during the data collection period, participated of “reflection circles”, using as starting point, the “dilemma” situations previously identified. Thematic content analysis of data obtained on these “reflection circles” revealed that reflection done among pairs turned objective the experiential knowledge of the teachers, and also made possible the construction of new pedagogic knowledge. This teaching knowledge was used to propose a change on the subject of Hospital Management Nursing for a graduation course.

Key-Words: Reflexive practice; professional empowerment; teaching knowledge; teaching skills, teachers-researchers.

RESUMEN

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana. **La práctica docente reflexiva en la disciplina de administración en enfermería hospitalaria: una experiencia del desarrollo de profesores investigadores.** 2003. 307p. Tese de Doutorado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Este estudio tuvo como meta contribuir con la enseñanza de la disciplina de “Administración de Enfermería Hospitalaria”, por medio de una experiencia del desarrollo profesional de profesores investigadores, en un proceso de análisis crítico sobre su práctica docente. La trayectoria metodológica fue la *investigación-acción*, operacionalizada en dos etapas: en la primera, fueron identificadas las situaciones temáticas de dilemas experimentadas durante la práctica de la disciplina, por intermedio de la reflexión sobre la *reflexión en la acción* realizada por una profesora después de la supervisión diaria de los alumnos; en la segunda, fueron efectuados círculos de reflexión por todos los profesores que administraban la disciplina en el periodo de la recolección de los datos, utilizando como punto de partida las situaciones de dilemas identificadas previamente. El análisis temático de los datos recolectados en los círculos de reflexión, reveló que la reflexión realizada entre los pares, posibilitó la objetivización de los conocimientos vivenciados por los profesores, bien como la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos. Los conocimientos docentes elaborados durante los círculos de reflexión fueron utilizados para proponer cambios en la disciplina referida.

Palavras Chaves: Prática reflexiva, desarrollo professional, saberes docentes, competências para ensinar, professor investigador.

INTRODUÇÃO

Oferecer aos alunos uma formação com perspectiva crítico-reflexiva tem sido motivo de diversas discussões entre os enfermeiros docentes do Curso de Graduação em Enfermagem onde atuo há cerca de dez anos. Nos últimos dois anos, uma equipe constituída por professores, alunos e pedagogos elaborou um novo Projeto Político-pedagógico (PPP), cujo perfil do egresso – o profissional crítico-reflexivo, sujeito ativo e apto a desenvolver-se, capaz de exercer seus direitos e deveres de cidadão ao longo de sua vida - requer significativas mudanças no processo atual de ensino e aprendizagem.

Uma das questões que merece especial destaque neste cenário de transição é a capacitação dos professores, com vistas a um exercício docente profissional, congruente com a missão do referido Curso de Graduação em Enfermagem, estabelecido no PPP.

Em um estudo realizado com egressos deste citado curso, foram explicitadas pelos participantes, algumas características que não se coadunam com a formação atualmente desejada, tais como: professores paternalistas, dicotomia entre o ensino e a prática profissional, ensino não contextualizado, avaliação não formativa, relação distante e verticalizada com alguns docentes, pautada no medo (Ittavo, 1997).

Ao longo dos dez anos de existência deste citado curso, muitas mudanças foram implementadas, no entanto ainda destaca-se um ensino tradicional, pautado no tecnicismo e no enfoque predominantemente biológico, situação esta, consoante com estudos realizados por Sordi & Bagnato (1998). Assim, concordo com estas professoras quando afirmam que há um extenso caminho a percorrer para alcançar o ensino desejado.

No que se refere ao ensino da disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar, pelo qual sou responsável, nossos egressos, participantes do estudo anteriormente citado, referem lacunas relacionadas ao gerenciamento de equipes de enfermagem, fato este verbalizado como o que eles “tem mais medo e dificuldade” ao exercer a profissão.

Em uma avaliação sobre esta disciplina, realizada pelos alunos no ano de 2000, muitos citam como aspectos positivos, o domínio que os professores tem do assunto, a interação dos mesmos com os alunos, a estratégia de acompanhamento de estágio (em forma de tutoria). Entre os aspectos negativos, pontuam que: nem todos os docentes possuem clareza para ensinar, há divergência de opiniões entre os professores, há distância entre a teoria e a prática; e assinalam ainda, o fato do ensino de administração em enfermagem se iniciar somente na quarta série da graduação.

Assim, como em outras disciplinas deste Curso de Graduação em Enfermagem, diversas alterações foram efetuadas, considerando-se o processo vivenciado, as opiniões dos alunos, e a dos docentes. No entanto, minhas inquietações relacionadas à real contribuição desta disciplina para a formação integral do futuro enfermeiro, vem aumentando ao longo da minha experiência como professora nesta mesma escola.

Desta forma, decidi investir na busca de maior conhecimento acerca dos fundamentos do processo de ensino- aprendizagem, em especial, no que se refere à formação continuada dos professores, em sua trajetória de contínuo desenvolvimento profissional.

O presente trabalho foi elaborado em seis capítulos. No primeiro, apresenta-se o quadro teórico, com ênfase na educação para o século XXI, nas tendências atuais na formação e desenvolvimento profissional do professor universitário, nos saberes docentes e profissão de professor, nas competências para ensinar na universidade, na prática docente-reflexiva e formação do professor reflexivo, na formação e desenvolvimento do professor pesquisador e o professor reflexivo na enfermagem. O capítulo dois trata da meta e objetivos definidos. A seguir, no capítulo três, mostra-se a trajetória metodológica, onde estão contidos o modelo qualitativo da pesquisa e os procedimentos metodológicos. No quarto capítulo, apresenta-se o desenvolvimento e análise da prática reflexiva em equipe

docente estudada. O quinto capítulo diz respeito ao alcance das hipóteses. No sexto, são realizadas as considerações finais. A seguir, apresentam-se os anexos e, por último, as referências bibliográficas.

Assim, passo a descrever algumas considerações teóricas sobre esta temática.

CAPÍTULO 1:

Delineando o Quadro Teórico

1.1. A Educação para o Século XXI

O século XXI está em seus primeiros anos, e sabemos que as grandes e surpreendentes descobertas e os notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos, ocorridos no final do século XX, possibilitaram imensa velocidade e possibilidade de acesso a fontes múltiplas de dados nacionais e internacionais. Também é fato que existem expectativas e preocupações herdadas do século passado, evidenciados nos diferentes aspectos da globalização, com profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, revelada no aumento do desemprego e nos fenômenos de exclusão social, persistindo as desigualdades de desenvolvimento no mundo.

É fato que neste mesmo período, muitos países saem da estigmatizada classificação de subdesenvolvidos, passando a emergentes, mas nem sempre o nível de vida e de educação de sua população evidencia mudanças importantes. Nota-se que nunca houve na história mundial, mudanças de tal profundidade e magnitude, sendo que, diante desta aceleração no mundo, os países que quiserem prosperar devem se comprometer com a educação e em entender as transformações, porque elas vão ditar as competências dos profissionais, mostradas não só em conhecimentos e habilidades no trabalho, mas também exigidas no caráter e personalidade que serão compatíveis com tais habilidades e conhecimentos (James, 1998).

As mudanças decorrentes dos novos tempos têm repercussão em todos as instâncias de vida em sociedade. Nesse quadro, Gomes & Casagrande (2002) discutem os conflitos educacionais da atualidade, questionando a influência da cultura pós-moderna na educação, a forma como ela se manifesta no cotidiano

escolar, no enfoque da organização da instituição e quanto a alunos e professores. Destacam que atualmente estudiosos de várias correntes filosóficas têm contribuído para aumentar a compreensão dos educadores sobre os jovens, indicando que os docentes devem cumprir o processo pedagógico de forma mais política, de maior encontro entre as percepções e visões de alunos e docentes, que repercutam em melhor qualidade de formação e atuação de ambos.

Jaques Delors, presidente da Comissão Internacional de Estudos sobre Educação para o Século XXI, relata que o mundo hoje está repleto de injustiças, seja no plano econômico ou social, expondo a humanidade a riscos pelos desentendimentos entre grupos étnicos e nações, havendo uma crescente interdependência dos povos pela globalização dos problemas, e destaca que o cerne da questão é aprender a viverem juntos neste mundo globalizado (Delors, 1996).

Para este autor, um dos maiores desafios do século atual, onde as pessoas estão em busca de raízes e referências, é a construção de ideais de paz, democracia, liberdade e justiça social; a educação emerge como o grande trunfo, por possibilitar o desenvolvimento contínuo de pessoas e de sociedades. Para o alcance desta realidade, Delors (1996) destaca que é necessário enfrentar as principais tensões que constituem a essência desta problemática para o século XXI. São elas:

- A tensão entre o global e o local: ser cidadão do mundo sem deixar de preservar as raízes;
- A tensão entre o universal e o singular: considerar a mundialização da cultura e a individualidade de cada pessoa;
- A tensão entre a tradição e a modernidade: a adaptação com a construção da autonomia;
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo: a sociedade quer respostas e soluções rápidas, mas algumas vezes as intervenções devem ser pacientes, intermediadas por negociações entre as reformas e a execução, como por exemplo, no âmbito da educação;
- A tensão entre a competição e o cuidado na igualdade de oportunidades: importância da atualização do conceito de educação ao longo da vida, na busca de conciliar competição com cooperação;

- A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação por parte do homem: preservação dos elementos essenciais da educação básica conciliados a elementos que ensinem a viver melhor;
- Ainda, a tensão entre o espiritual e o material: o mundo tem necessidade de humanismo e valores morais, cabendo à educação a tarefa de despertar em cada um a elevação do pensamento e do espírito para o universal.

Em relatório encaminhado à UNESCO, a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para este século sublinha que a finalidade mais importante da educação, na busca de um mundo melhor e mais justo, é enfrentar estas diferentes tensões, centrando-se no desenvolvimento de indivíduos e comunidades, e enfatiza o conceito de educação ao longo da vida como passaporte para o século XXI. Neste documento, fica ressaltado que, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a Educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: **aprender a aprender ou conhecer** (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente), **aprender a fazer** (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), **aprender a viver juntos** (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e **aprender a ser**, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (Delors, 1996).

Para que a educação seja estruturada nestes quatro pilares do conhecimento, as escolas devem contar com professores capazes de propiciar aos alunos as oportunidades de aquisição de tais aprendizagens. Entende Perrenoud (2002b) que a educação e suas finalidades constituem-se em questão nacional, devendo ficar explicitada a forma como se dará, ou seja, democrática ou como instrumento de reprodução de desigualdades e de sujeição. Para este autor, as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas, de forma que o papel a ser desempenhado pelos professores deve estar em consonância com as finalidades da escola.

Para Freire (1997a) os limites e os espaços na educação são diferentes no passado, no presente e no futuro, mas dependendo do tipo de educação instituída,

alguns dos problemas de ontem podem ser os mesmos de hoje e de amanhã, dependendo da escolha entre uma educação domesticadora, atrelada ao passado de exploração física e psíquica, e de rotina, ou, uma educação libertadora, engajada com o hoje, com o vigente e com as perspectivas e oportunidades do amanhã, na direção da autonomia, da justiça e da liberdade.

A educação transformadora, que vem sendo amplamente discutida desde o final do século XX, não pode ser conduzida por objetivos que explicitem basicamente aquisição de conhecimentos. Pelo contrário, deve estar voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades aprendidos e a produção de novos conhecimentos, realização feita em profunda interação educador-educando. Para tanto, deverão expressar ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos, tendo o professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

A Educação faz parte do sistema sóciopolítico-cultural, econômico e religioso de uma nação, vinculando-se à sua realidade histórica, com valores, opções, prioridades, instrumentos e formas de organização e disseminação próprios. Cavalcante (2000) explica que ao longo de sua história, a Educação brasileira tomou várias formas de organização, dividindo-se em graus de ensino que, dependendo da legislação, receberam diferentes denominações como: primário, secundário e superior, ou 1º, 2º e 3º grau; atualmente, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o ensino se organiza nos seguintes níveis escolares:

- **Educação Básica**, que tem por finalidade propiciar formação comum para o exercício da cidadania e para progredir no trabalho. Inclui a *Educação Infantil*, que busca o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade; o *Ensino Fundamental*, obrigatório e gratuito nas escolas públicas, com duração de oito anos, que objetiva a formação básica do cidadão e o *Ensino Médio*, como etapa final da formação básica, com duração mínima de três anos, habilitando ao prosseguimento dos estudos, e que ainda poderá preparar para o exercício de profissões técnicas.

- **Educação Superior:** ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização, abertas a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, e sido aprovados em processo seletivo.

As questões que envolvem o ensino superior nas últimas décadas mostram um modelo de educação que pressupõe a atuação do professor predominantemente como técnico, isto é, sua ação é evidentemente instrumental, fundada por princípios e técnicas científicas.

No entanto, partindo do princípio que as Instituições de Ensino Superior (IES) são parcialmente responsáveis pela formação de cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes, esta perspectiva prática foi se alterando nos últimos anos, discutindo-se duas correntes bastante distintas, uma com o enfoque tradicional e outra com o destaque para a prática reflexiva.

Enquanto o ensino tradicional nas IES é concebido praticamente sem nenhuma sustentação conceitual e teórica na investigação educativa, propiciando a reprodução de vícios e mitos, o empobrecimento do pensamento pedagógico e do interesse e estímulo de docentes e alunos, a prática educativa reflexiva tem buscado representar um novo papel na educação, com ênfase na investigação, no processo interativo, no planejamento das ações e na tomada de decisões, enfim, na atividade do professor como prático-reflexivo (Pérez Gómez *apud* Cianflone, 1998).

Os avanços científicos e tecnológicos existentes hoje provocaram muitas demandas da sociedade, no que diz respeito à educação, mas frequentemente as escolas e os professores têm se mostrados inadequados para fazer face aos interesses e necessidades da população, pois não têm conseguido acompanhar as profundas mudanças do mundo atual. Por isso, têm sido freqüentes os debates e publicações acerca dos diferentes aspectos que envolvem a educação, nos diferentes níveis de ensino, discutindo-se tanto a premência de mudanças no projeto educativo das escolas, quanto na formação, atuação e desenvolvimento dos que nela ensinam (Alarcão, 2001).

Tratando-se especificamente do ensino universitário, estas instituições devem repensar a forma de convivência que propiciam aos educadores e educandos, com vistas a possibilitar situações favoráveis de desenvolvimento de futuros profissionais

na área específica de conhecimentos e habilidades, mas também no aspecto afetivo-emocional e nas atitudes e valores, proporcionando formação condizente com as necessidades do mundo do trabalho, atrelada, assim, ao cumprimento dos fundamentos científicos, técnicos, éticos e legais da profissão (Masetto, 2002).

Para o alcance desse fim, o professor deve ser capaz de organizar uma pedagogia construtivista, criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos de formação, destacando como posturas fundamentais a prática reflexiva e a implicação crítica. Há necessidade do docente inovar, negociar e regular a prática educativa na sociedade em transformação nesses novos tempos, sendo a prática reflexiva imprescindível para o favorecimento de novos saberes, e sendo a implicação crítica essencial para que os professores possam atender às expectativas da sociedade, envolvendo-se em debates políticos sobre educação (Morin, 2000).

De acordo com esta visão, depreende-se que o ensino nos moldes tradicionais não será suficiente para abastecer as novas, dinâmicas e rápidas mudanças que invadem a vida pública e privada. Então, no mundo atual, o professor deve estar apto a explorar e buscar meios para constante atualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente.

Preconiza-se, assim, uma nova concepção de educação, que oportunize a emersão do potencial criativo, que ultrapasse o aprender a conhecer e o aprender a fazer, para simples fim de ordem econômica, e possibilite a realização da pessoa, que na sua totalidade, aprende a ser (Delors, 1996).

Estas explicações nos levam a pensar em um aspecto essencial: será que os professores estão sendo preparados ou estão aptos para desempenhar com competência sua função, de acordo com as expectativas traçadas para a educação do século XXI? Desta forma, acredito ser pertinente tecer algumas considerações acerca deste assunto.

1.2 Tendências Atuais na Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor Universitário

Como mencionado antes, nos últimos anos e a cada dia com maior intensidade, a sociedade, insatisfeita com a qualidade do ensino e com os resultados dos longos e custosos processos de escolarização, volta a sua atenção para a organização da escola enquanto instituição e para o professor, enquanto profissional diretamente responsável pelo cotidiano educativo na sala de aula e na escola. Acredita Pérez Gómez (1992), que, no centro dos debates e discussões sobre os rumos da educação, está a formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor.

No mundo contemporâneo, o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino, não tem correspondido qualitativamente a um resultado formativo, o que o torna inadequado tanto às exigências da população envolvida quanto às exigências das demandas sociais (Pimenta, 1999).

Outra questão aventada atualmente nos debates sobre educação no Brasil é a política cada vez mais utilizada nos centros formadores de articulação da estrutura curricular com as características do mundo da produção e do trabalho, isto é, educação com fim precípuo de empregabilidade e de subordinação ao capital. As reflexões que emergem do capitalismo global evidenciam a preocupação de educadores com o sistema de regulamentação política e social denominado de acumulação flexível e com a flexibilização do trabalho, apoiada em inovações financeiras, comerciais, tecnológicas e organizacionais, com mudanças importantes no âmbito do vínculo e do contrato de trabalho, em prejuízo dos trabalhadores, repercutindo muitas vezes na adoção de trabalho de parcial, temporário ou de sub-contrato. Os estudiosos discutem, particularmente nas universidades, como articular a função social da educação superior, ancorada no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão com a modernização capitalista do mundo do trabalho (Catani et al., 2001).

A docência universitária nos tempos atuais deve propiciar a formação do profissional cidadão, devendo-se alterar os projetos pedagógicos que privilegiam a formação de técnicos profissionais (Masetto, 2002). Assim, deve haver condições de

capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino aprendizagem seja mais efetivo, no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa. Enfim, que o professor, ao ensinar, saiba para que; ao ensinar, saiba mostrar, fazer, refletir e orientar a prática, aliando conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa.

Consoante com esta percepção, Gonçalves & Gonçalves (2000), ao abordarem o ensino superior, destacam que, freqüentemente, os currículos aparecem como os grandes vilões da baixa qualidade deste nível de ensino. No entanto, para estes autores, provavelmente as falhas sejam maiores na formação dos professores universitários, o que compromete seu desempenho, evidenciado nas deficiências de conhecimentos para trabalhar o conteúdo da disciplina de forma que o discente o apreenda. Apesar dessa constatação, pouca atenção tem sido voltada à formação e desenvolvimento de docentes de nível superior no Brasil.

É certo que nem todos os problemas ligados à educação superior se resolvem ou estão sempre relacionados à capacitação dos professores universitários. No entanto, como já mencionado, a formação e desenvolvimento profissionais do docente universitário para um desempenho didático-pedagógico mais eficiente têm sido destacado por muitos pesquisadores na área da educação.

Os programas de preparação de professores, para que aprendam a ensinar, freqüentemente são desenvolvidos em cursos nos moldes de reciclagem, aperfeiçoamento e educação continuada. Algumas vezes, na busca de melhor qualidade de ensino, estes cursos são propostos ou ordenados pela direção da escola; outras vezes há interesse genuíno de alguns professores. De qualquer forma, esta qualificação só pode ocorrer normalmente se os professores participantes de cursos de formação forem ouvidos quanto aos seus conhecimentos práticos, e o modo como entendem, interpretam e usam sua estrutura de trabalho, ou seja, se forem levados a refletir sobre sua prática (Zeichner, 1993).

No que se refere à formação contínua de docentes, Pimenta (1999) afirma que esta tem ocorrido, via de regra, por intermédio de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Na opinião desta autora, tais programas não alcançam êxito porque não levam em conta o contexto escolar, e assim, pouco contribuem para alterar a prática pedagógica docente.

É possível abstrair dos ensinamentos de grandes estudiosos da educação, que a formação de professores para uma prática educacional efetiva, nos diferentes níveis de ensino, deve levar a uma maior integração entre teoria e prática, propondo-se a reflexão como essência no processo de formação, atuação e desenvolvimento de professores. Também, que a reflexão da prática educativa é muito mais abrangente do que a mera busca de soluções lógicas, ao encarar e tentar resolver problemas. Ela implica em intuição, emoção, paixão, abertura de espírito, sinceridade e responsabilidade para o alcance de sua própria aprendizagem (Schön, 1983; Pérez Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Marcelo Garcia, 1999; Perrenoud, 1999a; entre outros).

A prática docente revela aspectos fundamentais para a formação e desenvolvimento de professores. Perrenoud (1993) é de opinião que faltam instrumentos conceituais na Pedagogia para pensar e avaliar as ações docentes, visto que geralmente a prática pedagógica é apresentada de forma mais consciente e racional do que é realmente.

No sentido de buscar maior conhecimento e fundamentação na literatura, sobre como acontece e/ou como deve acontecer, na realidade atual, a formação, atuação e desenvolvimento de professores, em especial no ensino superior, apresento a seguir algumas considerações sobre aspectos relevantes que envolvem esta temática.

As funções e ações do docente, segundo Pérez Gómez (1992), muitas vezes são desenvolvidas a partir da definição dos conceitos de escola, ensino e currículo. Assim, metáforas e imagens são utilizadas na tentativa de definir o modelo de comportamento do professor, tais como: transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, planejador, sujeito que toma decisões ou resolve problemas, entre outros.

A literatura apresenta diferentes concepções de professor e o seu correlato relativo ao paradigma formativo, no qual está embasado. Explicita ainda que nenhuma das orientações, perspectivas, paradigmas ou tradições de formação de professores abrange a compreensão, na sua totalidade, da complexidade da formação desses profissionais. Assim, são muitas as designações referentes à imagem do professor. Ora é tido como eficaz, competente, outras vezes como técnico ou sujeito que toma decisões, ou ainda, como investigador e sujeito reflexivo. O tipo de

concepção adotada vai influenciar, de forma determinante, os conteúdos, métodos e estratégias propostos para formar professores.

Entre as orientações conceituais para formação de professores, encontra-se: a orientação acadêmica, a tecnológica, a personalista, a prática e a social-reconstrutivista, como descreve Marcelo García (1999):

- A **orientação acadêmica** é a predominante em relação às outras citadas e tem como objetivo principal o domínio do conteúdo, mostrando o professor como um especialista em uma ou mais áreas disciplinares. De modo geral, esta formação consiste na transmissão de conhecimentos científicos e culturais, de modo a possibilitar aos professores tornarem-se especialistas, dominando os conceitos e a estrutura disciplinar de determinada matéria, sendo capazes de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar. Esta orientação, no entendimento de Pérez Gómez (1992) tem duas abordagens: *a enciclopédica*, que ressalta o conteúdo como o conhecimento mais importante que o professor deve adquirir, e *a compreensiva*, que destaca que o professor deve entender a matéria de forma lógica, quanto à sua estrutura, sua história e características, além de também saber a forma de ensiná-la.
- A **orientação tecnológica**, voltada ao conhecimento e destreza essenciais para o ensino, advém da investigação processo-produto. Um dos programas que representa este tipo de orientação, largamente utilizado pela sua versatilidade, é a *Formação de Professores Centrada nas Competências*, desenvolvida em programas, que se constituem em sistemas, onde objetivos são definidos, delineando as condutas que devem ser alcançadas pelos aprendizes, que já as conhecem e as aceitam previamente. A consecução do programa é individual, pois o aluno aprende no seu próprio ritmo. Nesta orientação, o conceito de competência diz respeito a condutas, as quais, ao longo do tempo, tem a sua definição ampliada, assim como a sua flexibilidade e sua adaptação aos programas. É o caso, por exemplo, do *Projeto FOCO* (Formação de Professores em Competências) desenvolvido por Estrela, em Portugal, em que o conceito de competência envolve conhecimentos e atitudes, além de *saber-fazer*. Um outro programa de destaque dentro da orientação tecnológica foi o desenvolvido para formar o professor para tomar decisões, enfatizando-se aqui a importância de

aprender a selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação. Ainda, entre outros, aparece o programa *PROTEACH*, elaborado por Ross, na Flórida, que tem por intenção desenvolver a reflexão dos professores em formação, através da análise dos resultados da investigação sobre o ensino, ressaltando, neste ensino reflexivo, a utilização inteligente das competências e estratégias docentes.

- A **orientação personalista**, na qual o ponto central é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades, onde seu comportamento é visto como conseqüente ao modo pelo qual se percebe e/ou entende uma determinada situação onde está inserida. Então, neste paradigma, a formação de professores é voltada ao caráter pessoal do ensino, em que cada um desenvolve estratégias próprias para aproximar-se e perceber o fenômeno educativo. Em síntese, os programas de formação de professores com base na orientação personalista tem como ponto focal a auto descoberta, a tomada de consciência de si mesmo, o modo pessoal de ensinar.
- A **orientação prática**, abordagem bastante aceita para aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. Nos programas com tal orientação, a aprendizagem ocorre pela experiência e pela observação. O início deste processo acontece com a observação dos bons professores durante um grande período de tempo. Entende-se que tal experiência favorece ao aprendiz a aquisição das competências práticas para saber como atuar em situações reais. Enfatiza-se, nos programas com esta orientação, que as experiências ocorrem com indivíduos que são parte de um mundo social, físico e psicológico, e assim, possuem estruturas conceituais que dão sentidos a elas. Este entendimento leva à constatação de que os indivíduos não aprendem a ensinar de forma mecânica, rotineira e previsível.

“Os professores, portanto, funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo. Nesta perspectiva, é dado um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (Marcelo García, 1999, p.39).

Parece importante mencionar a contribuição de Dewey (1989), pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano, nos estudos sobre a formação de professores, em especial aquela denominada reflexiva sobre a prática. Para este estudioso, o ensino deve ocorrer pela ação e não pela instrução, sendo continuamente reconstituído, segundo a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um.

Ao apresentar as idéias de Dewey, García (1992), Zeichner (1993) e Campos & Pessoa (2000), esclarecem que o mesmo entendia a ação reflexiva como composta por três atitudes: abertura da mente, responsabilidade e entusiasmo.

A pessoa com **mentalidade aberta** não age com preconceitos, parcialidade ou qualquer hábito que a torne limitada, ao considerar novos problemas e assumir novas idéias. Estas características permitem observar e analisar diversos pontos de vista, manter a atenção a todas as posições, examinar a racionalidade subjacente dos fatos apresentados, questionar o que está levando a determinada ação e qual a sua finalidade.

A **ação responsável**, configurada mais como responsabilidade intelectual, assegura a integridade, ou seja, a coerência e harmonia daquilo que se defende, avaliando-se as conseqüências pessoais, acadêmicas, políticas e sociais.

O **entusiasmo** é descrito por Dewey como a predisposição para enfrentar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e espírito de luta, a rotina estabelecida. Está relacionada à não-acomodação perante o que está dado como certo e coerente, examinando-se continuamente os próprios conceitos, crenças e finalidades das ações que realiza, permanecendo sempre aberto a novas posições.

Tomando como referência as análises dos estudos aqui apresentados sobre a formação de professores, depreende-se que, ao desenvolver qualquer atividade didática, o professor carrega consigo um conhecimento prévio. Dentro desta perspectiva, nos explica García (1999, p.4), que Pérez Gómez refere-se a duas abordagens dentro da perspectiva prática: “a tradicional e a reflexiva sobre a prática”.

Na abordagem tradicional, o aprendiz de professor aprende o ofício por tentativas e erros em sua formação. A prática é o elemento fundamental, sendo que neste modelo prevalece a separação teoria x prática, a passividade do aluno é uma perspectiva parcial do ensino, pois não é permitido que os estudantes caminhem além daquilo que observaram.

Na abordagem reflexiva sobre a prática, a ênfase é na formação de professores aptos a refletirem sobre a sua própria prática.

Para García (1999), a formação do professor segundo a concepção reflexiva, pressupõe o seu desenvolvimento para que seja capaz de ser autocrítico, de realizar uma análise do seu ensino e ter grande domínio de competências cognitivas e relacionais. No enfoque da formação docente na abordagem *reflexiva sobre a prática*, este citado autor reporta-se aos estudos realizados em 1987 por Pollard e Tann, explicando que o professor deve adquirir as seguintes competências:

- a) *empíricas*: para saber o que está acontecendo em uma classe, deve saber recolher e descrever dados, as situações, as causas e os efeitos. Os dados são tanto objetivos, quanto subjetivos (sentimentos e afetos);
- b) *analíticas*: necessárias para interpretar os dados descritivos, possibilitando inferir uma teoria;
- c) *avaliativas*: úteis para a emissão de juízos sobre eventos e resultados da educação;
- d) *estratégicas*: para saber planificar a ação e antecipar a sua implementação de acordo com a análise feita;
- e) *práticas*: para estar apto a estabelecer relações entre a análise e a prática, assim como dos fins e meios para alcançar um bom efeito;
- f) *comunicação*: para saber comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas.

Têm sido discutidos também os pressupostos da orientação docente **social reconstrutivista**, bastante próxima da orientação prática, sendo os professores formados para agirem como sujeitos ativos, políticos e comprometidos com sua atuação e com seu tempo. A formação dos professores está voltada para a indagação, com atitude reflexiva diante do próprio ensino, integrando teoria e prática, avaliando-as quanto à sua qualidade, no que concerne às diferenças entre expectativas e resultados (Marcelo García, 1999).

De tudo que foi apresentado nesta seção, observa-se que os pesquisadores da educação, ao abordar a questão da formação de professores para um ensino de maior qualidade, destacam a prática docente reflexiva. São claros ao afirmar que o professor que pensa como ensina está sempre se confrontando com os vários

problemas pedagógicos no dia-a-dia de sua atuação, examinando suas teorias e práticas para si próprio e para a escola, tendo maiores possibilidades de se aperceber de suas falhas e buscar mudar seu comportamento. O professor que age desta forma está sempre tentando entender os valores educacionais, pensando no cotidiano escolar, enfim, está continuamente criando o seu saber.

1.3. Saberes Docentes e Profissão de Professor

Enquanto o entendimento da educação como projeto de transmissão cultural, é recente na história humana, a noção de “saberes docentes” vem acompanhando a evolução do papel de professor, com os significados e características de sua atividade, assim como o processo de formação da sua identidade profissional.

Historicamente, nas diferentes partes do mundo, a socialização das crianças era de responsabilidade da família, apoiada pelo círculo comunitário de adultos. Assim, os grupos humanos utilizavam uma forma de “impregnação cultural” para assegurar a reprodução de características e normas de cada cultura. Isso veio acontecendo até haver a necessidade de se estabelecer a quais pessoas, dentre os membros de uma sociedade, caberia a incumbência de educar as gerações dos mais jovens. Somente a partir do século XV, quando a burguesia introduz novas formas de conceber o homem e o mundo, desencadeou-se a preocupação relacionada à educação, assim como com as instituições voltadas para este fim. Deste modo, a escola tornou-se um local ideal para possibilitar a difusão e a reprodução cultural da sociedade (Chakur, 2001, p.23).

Nóvoa (1991, 1992) faz um estudo abrangente e uma retrospectiva histórica do papel do professor e do corpo de saberes que lhe serviram de base para o desempenho docente através dos tempos, destacando os seguintes aspectos:

- A gênese da profissão de professor ocorre dentro de congregações religiosas, cabendo no início aos jesuítas e oratorianos elaborarem, no transcorrer dos séculos XVII e XVIII, um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente, organizada sob princípios e estratégias de ensino, valorizando muito mais o conhecimento técnico;

- No início, a função docente constituía-se em uma ocupação secundária de religiosos e de leigos, e mesmo ao estabelecer-se a estatização do ensino, não ocorreram mudanças significativas no campo da educação, pois o modelo de professor continuava próximo ao modelo de padre, pois era profundamente influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas;
- Com o tempo, saberes e técnicas docentes, foram sendo produzidos também por teóricos e especialistas externos ao mundo dos professores, fazendo com que a missão de educar fosse substituída pela prática de um ofício, e a vocação cedeu lugar à profissão. O exercício docente, como uma atividade secundária, tornou-se inviável, visto que os professores necessitaram estar mais presentes e ativos no cenário educacional, para aperfeiçoar técnicas e instrumentos pedagógicos, devido ao alargamento dos currículos e à implementação de outros métodos de ensino, concebendo-se o trabalho docente como um conjunto de práticas;
- Pela necessidade de estarem mais presentes, muitos professores assumiram a docência em tempo integral. Ocorreu, então, a funcionarização, implementada pela estatização e partilhada pelos professores, e que favorece a elaboração de um projeto assegurando aos professores um estatuto de autonomia, mas também seu controle pelo Estado;
- Estabelece-se o processo de profissionalização da atividade de professor, a partir do século XVIII, que possibilitou a definição de um perfil de competências técnicas, a licença para ensinar como um suporte legal ao exercício da atividade docente, colaborando para delimitar o campo profissional e favorecendo os professores no direito exclusivo de exercício profissional;
- Surgem então as escolas normais, para preparação de professores, que propiciam a substituição *definitiva do “velho” mestre-escola pelo “novo” professor de instrução primária*. As escolas normais, ao estabelecerem o sistema normativo da profissão, calçado na produção e reprodução dos saberes docentes, contribuíram para legitimar a profissão de professor e consolidar um espaço profissional, daí emergindo um espírito de corpo solidário e a reflexão sobre esta prática, pensando nos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer;

- Ao longo do século XIX, a imagem do professor é consolidada, e a prática da profissão, mais amplamente discutida. Nestes debates, a partir da metade deste século, os professores têm uma imagem dual, isto é, não são burgueses nem miseráveis, não devem saber demais e nem pouco, não podem ser pobres, nem ostentar a riqueza, não devem exercer o trabalho com independência, mas é importante que usufruam de certa autonomia, entre outras explicações.

No início do século XX, torna-se visível a feminização do professorado, acentuando as perplexidades na prática da profissão e provocando o isolamento sociológico dos professores, que contribuiu para a consolidação da solidariedade entre os mesmos e também, para a emergência da sua identidade profissional. Chakur (2001) acrescenta que o início do século XX foi época de glória para os professores, cujo prestígio era impulsionado pela crença nos poderes da escola. Porém, as consequências das duas guerras mundiais foram desastrosas no que se refere à crença no potencial da escola e de uma educação nova, que pudessem manter a rota do progresso, superando as desigualdades sociais. Desde então, a profissão docente vem sofrendo depreciação e crescente desprofissionalização, visíveis nas características de formação, na padronização de tarefas e nos salários ínfimos, principalmente.

Vê-se que o conceito de profissionalidade docente é constantemente retomado e reelaborado ao longo da história, o que permite afirmar que, ao submetê-lo à análise, se faz necessário considerar o momento e a realidade social que lhe dão sentido.

Diante deste cenário, a relação dos professores com os seus saberes leva a importantes questionamentos, tais como os proferidos por Nóvoa (1991, p.25): *“Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?”*

Nesta mesma linha de pensamento, Chakur (2001,p.32) afirma:

“... desde que retemos como saber de referência àquele que se liga à nossa identidade, cabe, então, perguntar qual saber é mobilizado pelos professores em sua ação pedagógica e se tal saber não é apenas consumido, mas também, produzido pelo professor?”

A identidade de um profissional é constituída levando-se em conta: os significados que a sociedade atribui à profissão e sua constante revisão; a revisão das tradições; a reafirmação das práticas que resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades da realidade; ao confrontar teorias e práticas já existentes; pelo significado que cada professor confere à sua atividade docente cotidiana, e ainda, considerando as relações dos professores com seus pares, escolas, sindicatos, entre outros (Pimenta, 1999).

Os saberes dos professores constituem um campo novo para a pesquisa, ainda muito pouco explorado pelas ciências da educação. A formação dos saberes e a produção deles são dois pólos complementares e inseparáveis, o que concerne a uma função muito valiosa do saber estratégico do professor (Chakur, 2001; Tardif, 2002).

Em se tratando da realidade brasileira, o contexto atual é bastante significativo quanto às interferências sofridas pela educação institucionalizada. A exemplo desta assertiva, Chakur (2001) cita: as propostas de ciclos de progressão continuada, presentes desde o âmbito da Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais que traduzem essas propostas, guiados por certa perspectiva teórica, os exames nacionais de avaliação escolar e universitária, e as avaliações internas que as escolas devem fazer dos seus professores.

Depreende-se, do exposto até aqui, que os saberes docentes ora são compreendidos como desvalorizados e ora são considerados como socialmente estratégicos (Chakur, 2001; Tardif, 2002), ou como ambíguos (Nóvoa, 1991).

Congruente com esta assertiva, Linhares (2000, p.36) complementa que as fontes destes saberes são diversas, conformando uma articulação da formação escolar, pedagógica, continuada e exercida, com as experiências da vida: familiar, cultural, comunicacional e política. De acordo com o entendimento desta autora, há uma tendência em considerar os saberes docentes como *“um conjunto de conteúdos e métodos em que se apóia o processo sistemático de ensinar e aprender. Ou de aprender a ensinar?”*

Para Tardif (2002), os saberes da prática docente integram diversos saberes: da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os disciplinares, os curriculares, e os experienciais, os quais podem ser sucintamente explicados como:

- Os **saberes profissionais**: são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica e erudita, que quando incorporados à prática docente, transforma-na em “*prática científica, em tecnologia da aprendizagem*”. A prática docente mobiliza ainda, os saberes pedagógicos: aqueles provenientes de doutrinas ou concepções sobre a prática educativa, por meio de “*reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação da atividade educativa*”, que oferecem “*um arcabouço ideológico da profissão*”, e também, “*formas de saber-fazer e técnicas*”. (p.38)
- Os **saberes disciplinares** são os socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária, integrados à prática docente por intermédio da formação inicial e contínua dos professores, relacionados às várias disciplinas cursadas na universidade. São transmitidos de forma independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.
- Os **saberes curriculares** são os saberes sociais da instituição escolar, concretamente explicitados sob forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que categorizam e apresentam o “*seu modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita*”. (p.39)
- Os **saberes experienciais**, chamados também de práticos são específicos dos professores, elaborados no exercício de sua prática docente, considerando a rotina do trabalho e o conhecimento do contexto no qual ele ocorre. Emergem e são validados pela própria experiência, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus** e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

* *Habitus* – “conjunto de esquemas que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida”. De acordo com Bordieu *apud* Perrenoud (2002a, p.39), *habitus* pode ser definido como: “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos”.

Da análise desses conceitos emerge a compreensão que à profissão docente é conferido o status de prática erudita que se articula com os diferentes saberes: sociais, que são transformados em saberes escolares por intermédio dos saberes disciplinares e dos curriculares, os saberes provenientes das ciências da educação, os pedagógicos e os experienciais.

Já Pimenta (1999) destaca três tipos de saberes que contribuem para a construção da identidade dos professores:

- Os **saberes da experiência**, do professor, em um primeiro nível, são adquiridos desde a época de alunos, quando tem contato com diversos professores, cuja experiência pode ser significativa ou não para a sua vida, podendo contribuir para a sua formação humana. Em um outro nível, os professores podem adquirir os saberes da experiência por intermédio da reflexão sobre a sua prática cotidiana, mediatizada pelos pares. Aqui se destacam os processos de reflexão sobre a própria prática, evidenciados por muitos estudiosos da educação (Schön, 1992; Pérez Gómez, 1992; Marcelo García, 1992, 1999; Zeichner, 1993; Pimenta, 1999; Campos; Pessoa, 2000; Chakur, 2001; Gomes, 2001; Feldman, 2001).
- Os **saberes do conhecimento**, relativos aos vários campos do conhecimento, como física, matemática, etc.; e se constituem em um consenso entre os futuros professores, que sem eles, dificilmente ensinarão bem. No entanto, poucos professores realizam questionamentos, tais como: qual o significado destes conhecimentos para si próprio ou para a sociedade contemporânea, qual a sua relação com o mundo do trabalho, ou qual a relação entre os vários conhecimentos? Também não estão despertos para entender, ainda, como as escolas trabalham tais conhecimentos ou quais resultados alcançam. Buscando uma melhor forma para possibilitar o entendimento acerca dos saberes do conhecimento, são relevantes os estudos realizados por Edgar Morin (2000) para explicitar a importância da não redução do conhecimento à simples informação e, também, para deixar claro que, para conhecer, se faz necessário trabalhar com as informações, classificando-as e analisando-as de forma contextualizada. Assim, o conhecimento relaciona-se com a inteligência, a consciência e a sabedoria. Neste aspecto de análise, Pimenta (1999, p.22) sublinhou:

“... Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização”.

Entende-se, do exposto, que o fato de conhecer significa estar ciente do poder que o conhecimento exerce na produção da vida material, social e existencial da humanidade, daí a importância de criar condições mais adequadas de produção do conhecimento. Diante disso, como fica o papel da escola e dos professores? Ao considerar-se que *conhecer* não se reduz a obter informações, os enunciados de Pimenta (1999) revelam que o papel da escola e do professor é de mediação entre informação e aprendizes, propiciando o desenvolvimento do processo de reflexão, com vistas à aquisição de sabedoria, indispensável ao desenvolvimento permanente do ser humano.

- Os **saberes pedagógicos**, onde se destaca a *“flutuação da pedagogia enquanto ciência, que ao restringir-se ao campo aplicado das demais ciências da educação perde o seu significado de ciência prática da prática educacional”*. Quanto a esta afirmação, fica claro que os saberes na formação de professores têm sido enfocados de forma desarticulada, sendo que, conforme a época, um se sobrepõe aos demais. Então, exemplificando: houve época de predomínio de saberes pedagógicos - os temas relacionados à interação professor-aluno, motivação, entre outros, se destacavam; em outros tempos, houve o predomínio da ciência psicológica - saber ensinar se constituía em uma psico-pedagogia; em outra época, direcionou-se maior atenção à tecnologia - foram as técnicas de saber ensinar, o cerne da pedagogia, e ainda houve um período em que os saberes científicos predominaram em relação aos demais - ganha importância, a didática das disciplinas (p.80).

Pimenta (1999) acredita que os **saberes da experiência** foram aqueles que menor valor tiveram ao longo da história da formação de professores, ressaltando que o retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação começarem a considerar a prática dos formandos como ponto inicial e final, isto é, reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

Este entendimento possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores, tendo em vista que a prática deve ser tomada como referência para a formação, e a reflexão sobre ela pode constituir o seu *saber fazer* partindo do seu *fazer*, pois, é na ação que se produzem os saberes pedagógicos. Deve haver a superação da tradicional fragmentação dos saberes docentes (da experiência científicas e pedagógicas). Deste modo, os profissionais da educação, sabendo sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar meios e instrumentos para interrogar e rever sua prática, produzindo os saberes pedagógicos na ação (Pimenta, 1999).

A noção do saber docente tem sentido amplo, englobando conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Para o professor atingir fins pedagógicos, necessita se basear também em sua vivência, nos juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que assimilou e interiorizou. Isto lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro, onde valores, normas, tradições e experiências anteriores são elementos e critérios pelos quais o professor emite juízos profissionais. A prática partilhada de saberes docentes ainda ocorre em diversas situações, em que os professores trocam informação uns com os outros sobre diversos aspectos, como por exemplo: do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer ou organizar uma aula, ou sobre os alunos, partilhando de um saber prático sobre o exercício da profissão (Tardif, 2002).

Das explanações sobre o saber docente, compreende-se que é constituído de diversos saberes adquiridos em instituições de formação, relacionados às especificidades da formação profissional, assim como sofrem influência das características dos currículos e da prática cotidiana. Ainda, o saber do professor é heterogêneo, sendo que esta condição se deve tanto à natureza dos saberes, como da relação do corpo docente frente aos demais grupos *produtores e portadores* de saberes e das instituições de formação.

Diante dos fatos e aspectos que se associam aos saberes curriculares, disciplinares e de formação profissional docente, visualiza-se ainda que os professores poderiam lutar e impor seus saberes da prática cotidiana para serem conhecidos e reconhecidos por outros grupos produtores de saberes.

No entanto, no entender de Tardif (2002), o reconhecimento de uma nova profissionalidade do professor só será alcançado com a manifestação dos docentes sobre seus saberes, sobre sua formação e sobre seu desenvolvimento no exercício da profissão. Este mesmo autor ressalta:

“... o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2002, p.39).

De tudo que se apresentou sobre saberes docentes, ficou em destaque que eles são plurais, exigindo a associação entre os saberes experienciais curriculares e disciplinares, que orientam a ação docente. Assim, o exercício da profissão de professor constitui-se em um verdadeiro desafio, nos tempos atuais. Nos debates acadêmicos, tais questões sempre vêm à tona e se questiona quais competências são necessárias para o exercício complexo e polêmico desta profissão. Na busca de respostas para esta questão, e de melhor fundamentação sobre a temática, apresentamos a seguir algumas considerações acerca deste assunto.

1.4 Competências para Ensinar na Universidade

Perrenoud *et al.* (2001, p.212) afirmam “*se soubéssemos dizer exatamente em que consiste o ofício de professor, poderíamos sem rodeios nos preocupar com as competências que ele comporta*”. No entanto, o ofício de professor tem características singulares, que se relacionam e devem se adaptar a contextos sócio-políticos e a sistemas educativos mutáveis e variados. Para estar apto a ensinar, o professor deve dominar saberes, isso é incontestável. Entretanto, as discussões se fazem quanto à extensão dos saberes que devem ser dominados, à natureza do domínio de que tipos de saberes o professor deve ter domínio e, ainda, aos seus vínculos com a didática. Os saberes, sejam eles eruditos ou comuns, privados ou compartilhados, são parte dos recursos utilizados na ação competente, no entanto,

por si só, não bastam. A noção de competência não descarta a importância dos saberes, porém, compreende ainda a sua aplicação (Perrenoud, 2001).

Perrenoud (2001, p.21) cita a definição de competência elaborada por Le Boterf, que deixa claro o significado de competência na ação profissional.

“... A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do saber para mobilizar. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas e capacidades relacionais...)”. (Le Boterf apud Perrenoud, 2001, p.21).

Considerando o entendimento de Le Boterf, Perrenoud chama por competência:

“... A capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas. Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura”. (Perrenoud, 2001, p.21).

O percurso para a aquisição de uma competência é compreendido por ensaios e erros, momentos de hesitação, decisões inconscientes, inferências e raciocínios explícitos. É difícil identificar, entre as competências de um professor, aquelas que são separáveis de sua pessoa, pois elas não se limitam àquilo que se adquire na formação profissional, já que toda história social e psicológica do sujeito é formadora. Em qualquer reflexão sobre competências docentes, ressaltam-se os seguintes questionamentos (Perrenoud et al., 2001, p.217):

- *A que tipo de profissional se refere? Um erudito, um intelectual, um artesão, um artista, um prático reflexivo, um pesquisador?...*

- *Quais são as funções prioritárias atribuídas aos professores em um sistema escolar? Transmitir saberes? Formar para a autonomia? Educar para a cidadania?*
- *Que liberdade e autonomia têm os professores para responderem eles mesmos a tais questões e, conseqüentemente, para definir as suas competências?*

Cada professor tem sua história de vida, de formação e de atuação profissional. Deste modo, nenhum professor desempenha sua prática exatamente como os outros, mas cada um pode contribuir para a profissionalização de suas atividades, desenvolvendo competências para sua prática docente mais efetiva.

O fato dos professores assumirem a sua formação contínua, é um dos sinais mais seguros para a profissionalização de seu ofício. A prática da autoformação deve resultar, idealmente, de uma prática reflexiva e voluntária no desenvolvimento de competências. Assim, Perrenoud (2000a, p.178-9) acredita que cada professor pode contribuir para a evolução de seu ofício, despendendo esforços nas seguintes ações:

“... centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem; diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação; desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos; entregar-se a uma ética explícita de relação pedagógica e ater-se a ela; continuar sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas; questionar-se refletindo sobre a sua prática, individualmente ou em grupo; participar na formação inicial de futuros professores; trabalhar em equipe, relatar o que faz, cooperar com os colegas; inserir-se em um projeto de instituição ou uma rede e engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos.”

O professor, ao submeter-se a tais orientações, pode ampliar as suas competências adquiridas e construir outras novas. Contudo, deve ter claro que obstáculos surgem e só poderão se superados por intermédio da “reflexão, de um trabalho sobre si, da construção de novos saberes e de novas competências”.

Perrenoud (2000a, p.20-1) realizou um árduo estudo acerca das competências que delinearão a atividade docente do ensino fundamental, enunciando-as em 10 grandes famílias, as quais apresento no seguinte quadro:

Competências de Referência	Competências Mais Específicas a Trabalhar em Formação Contínua (Exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem • Trabalhar a partir das representações dos alunos • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projeto de conhecimento
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i> • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno

continua

continuação

Competências de Referência	Competências Mais Específicas a Trabalhar em Formação Contínua (Exemplos)
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões • Formar e renovar uma equipe pedagógica • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais • Administrar crises ou conflitos interpessoais
6. Participar de administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição • Administrar os recursos da escola • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairros, associações de pais, professores de língua e cultura de origem) • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate • Fazer entrevistas • Envolver os pais na construção dos saberes
8. Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetos do ensino • Comunicar-se à distância por meio da telemática • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede) • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo • Acolher a formação dos colegas e participar dela
11. Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)

Ao adotar como definição de competência “*uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*”, Perrenoud (2000a, p.15) esclarece quatro aspectos desta definição:

1. As competências, por si só, não são “saberes, savoir-faire ou atitudes”, e sim a mobilização, integração e orquestração de tais recursos.
2. A “mobilização” acontece em situações singulares, portanto é pertinente somente em “situação”, mesmo que se possa realizar analogias com outras já ocorridas.
3. O exercício da competência passa pelos “esquemas de pensamento”, que se constituem em operações mentais complexas, que possibilitam “determinar (de forma mais ou menos consciente e rápida) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação”.

Estudo de Le Boterf, publicado em 1997, indica que as competências profissionais são constituídas tanto em formação, como “*ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra*” (*idem, ibidem, p.15*).

Masetto (2002), ao discorrer sobre as competências docentes no ensino superior no Brasil, relata que nas últimas duas décadas tem havido grandes movimentos sobre a atividade docente, revelando-se significados e valores até então pouco considerados e destacando que a docência universitária exige competências próprias e profissionalismo, com a finalidade de contribuir efetivamente para colocar na sociedade cidadãos corretos e profissionais competentes.

Ressalta-se que neste novo milênio, com o avanço tecnológico em velocidade nunca antes vista, e a atual sensibilização da sociedade para os valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se mobilizam em rever as características de seus profissionais, no que se referem a seu perfil e competências construídas no decorrer de sua formação.

Entre as várias características que os profissionais, de forma geral, devem possuir para o novo milênio, destacam-se, para esse autor: a capacidade de buscar e utilizar novas informações, saber comunicar-se (nacional e internacionalmente), usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida, desenvolver a crítica, desempenhar a profissão de forma contextualizada e em equipe.

Desta forma, o ensino superior, tenderá a reorganizar os seus currículos para atender a essas novas exigências, vitais ao exercício profissional competente. Tais

reformulações devem sinalizar revisões quanto à flexibilização e a dinamização curriculares, a formação profissional concomitante com a formação acadêmica, *“revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional, a desestabilização de currículos fechados, acabados e prontos”*, a ênfase na formação permanente que deve ter início nos primeiros anos de graduação e persistir ao longo da vida profissional (Masetto, 2002, p.17).

Diante desta época de transições, Masetto (2002) questiona: qual o papel do professor universitário nesta conjuntura? Tenta discutir e identificar quais são as “competências específicas para uma docência no 3º grau”, que são descritas a seguir:

- 1) **Competência em uma determinada área do conhecimento:** domínio dos conhecimentos básicos (obtidos durante o bacharelado), e experiência de campo em determinada área (adquirida em alguns anos de atividade profissional). Este domínio cognitivo deve ser constantemente atualizado, exigindo-se do docente a participação em programas de educação continuada, de reciclagem, de desenvolvimento (eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento e especialização); realização de pesquisas (por meio de seus estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos e experiências, apresentação em eventos científicos, publicações).
- 2) **Competência na área pedagógica:** no mínimo, o professor deve construir o conceito de processo de ensino-aprendizagem, entender o seu papel como conceitor e gestor do currículo, compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, e conhecer sobre a tecnologia educacional (teoria e prática básicas). Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ter clareza quanto aos seus significados, como por exemplo: o que é aprender atualmente; como aprender de forma que haja maior fixação e eficácia; que teorias embasam as discussões acerca da aprendizagem, como aprender no ensino superior, que princípios da educação de adultos são válidos nesta etapa, como conseguir a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes, como estabelecer relações entre as disciplinas; como aprender por toda a vida?
- 3) **Competência para o exercício da dimensão política:** considerar que o docente é um cidadão e um profissional, que participa da vida em sociedade, que deve ser

comprometido com seu tempo, dirigir suas ações e opções conscientemente, ter, enfim, uma visão crítica de homem, de mundo, de sociedade e de educação, estando aberto para participações e conquistas.

Vasconcelos (2002, p.92), corroborando o entendimento sobre competências do professor universitário, anteriormente descrito, sintetiza os diferentes aspectos que deve ter um profissional completo para exercer a função docente:

1. **formação técnico-científica**, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado;
2. **formação prática**, ou o conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando para exercer;
3. **formação política**, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais;
4. **formação pedagógica**, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada.

Verifica-se que, no Brasil, são relativamente recentes as discussões sobre os enfoques pedagógicos que se articulam com questões diferentes da essência da formação de profissionais, no âmbito dos conhecimentos e habilidades e de outras influências externas ao contexto educacional. No entanto, também é verdade que tais debates e estudos têm se aprofundado, assim como mudanças nos projetos pedagógicos das IES, de um lado por exigência legal e, de outro, legitimados pela preocupação de docentes e estudiosos com a análise mais aprofundada da educação e formação de profissionais.

Zeichner (1993) explica que, principalmente nos últimos anos, várias idéias estão sendo colocadas e estão ganhando espaço no campo educativo, colocando-se em evidência o professor, a profissão, a profissionalidade docente, suas decisões e práticas pedagógicas. Mostra-se como um esforço de destacar a figura do docente, propondo-se uma série de princípios teóricos ao ensino reflexivo, de se exercitar, na prática pedagógica dos docentes, uma atuação sistematicamente reflexiva, investigando-se como ensinam, para a partir daí melhorarem paulatinamente seu modo de ensinar, representando uma estratégia de responsabilizá-los pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Para que possamos avançar na análise da formação do docente universitário, apresentamos a seguir algumas considerações sobre a prática docente reflexiva e a formação do professor reflexivo e do professor-pesquisador, que têm fomentado debates e mobilizado educadores, envolvendo as instituições formadoras, vários professores e estudiosos do assunto.

1.5. A Prática Docente Reflexiva

O enfoque sobre a prática reflexiva surge no início da década de 80, como uma crítica à racionalidade técnica, aos seus limites e lacunas, possibilitando a busca de outras alternativas sobre o papel do professor como profissional. Entre as propostas que emergiram, na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula, destacam-se segundo Pérez Gómez (1992): o professor como investigador (Stenhouse), o ensino como uma arte (Eisner), o ensino como uma arte moral (Tom), o professor como profissional clínico (Clark e Griffin), o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões (Clark e Peterson), o ensino como um processo interativo (*Holmes Group Report*), o professor como prático reflexivo (Schön), etc.

Grandes estudiosos da educação, já bastante mencionados neste estudo, destacam que o ensino reflexivo teve na base o trabalho de John Dewey (1859-1952), pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano, que refutava as práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e a submissão. Seus estudos impulsionaram e divulgaram o movimento da Escola Nova, influenciando de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo (Campos & Pessoa, 2000).

Zeichner (1993, p.20) descreve com propriedade as contribuições de Dewey neste contexto, principalmente quanto à necessidade dos professores encontrarem o equilíbrio entre o que merece ser submetido à reflexão e o que não deve passar de ações de rotina. Tal entendimento leva a despender um peso mais preciso entre a *“arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado como verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade”*. Em suma, o cerne da

questão está em quanto o professor estabelece e tem consciência de suas metas e quanto é subserviente aos objetivos alheios.

Também Zeichner (1993) tem uma vasta obra na abordagem da valorização da autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente. Este professor universitário trabalha na Universidade de Wisconsin, EUA, com formação de professores desde a década de 70, sendo que grande parte de suas investigações são voltadas à maneira como os professores aprendem a ensinar, e ao modo de ajudar os professores a aprenderem a ensinar. Ele defende arduamente a causa da profissionalização dos professores e também, em paralelo, luta por uma sociedade mais justa e decente. Este educador oferece valiosa contribuição no que se refere ao ensino reflexivo, no que destacamos as seguintes partes:

- A essência do ensino reflexivo é tornar o que é tácito, espontâneo e inconsciente, passível de ser transmitido a outros professores. A tomada de consciência sobre o seu conhecimento tácito propicia ao professor expressá-lo, e assim, pode submetê-lo à crítica, à análise e, com isso, melhorá-lo. Pode ainda favorecer aos iniciantes da profissão, a apropriação de aspectos sutis e complexos do ensino.
- Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela. Estes processos favorecem ultrapassar os princípios da racionalidade técnica que situam as teorias nas universidades e a prática nas escolas. Assim, possibilitam o reconhecimento do saber da prática docente, que Schön (1983) nomeou de “conhecimento na ação” ou das práticas existentes nas universidades.
- Em toda ação do professor está implícita uma ou outra teoria, quer ele tenha consciência ou não. Na medida em que ele pensa acerca do seu ensino cotidiano, estará criando saber.
- Ao expor e examinar as suas teorias e práticas, o professor, consigo próprio e para os seus pares, pode perceber melhor o que não é satisfatório. Ao discutirem em grupos de professores, a possibilidade de aprender uns com os outros, é ampliada, obtendo uma palavra a mais sobre o desenvolvimento de sua profissão.
- Existe uma prática reflexiva, na medida em que os profissionais critiquem e desenvolvam teorias práticas, isto é, ao refletirem “sozinhos e também em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”.

- O conceito de ensino reflexivo na formação de professores, pressupõe que oportunidades devem ser favorecidas para que os aprendizes de professor interiorizem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, ancorando-se na disposição e capacidade de estudarem a maneira como ensinam e assim, buscar melhorá-la.

Outro autor de destaque na corrente da prática docente reflexiva é Schön (1983, 2000), que defende este ensino como uma forma de investigação e experimentação para a aquisição de legitimidade, valorizando a experiência e a reflexão na experiência.

O professor Donald Schön desenvolveu atividades relacionadas às reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais junto ao MIT (Instituto de Tecnologia de Massachussets, Estados Unidos da América), até 1998, e propõe uma formação de maneira diferente da ditada pelos currículos normativos, onde a ciência é apresentada em primeiro lugar, seguindo-se a sua aplicação e, posteriormente a realização do estágio, para que o aluno aplique o conhecimento técnico profissional. De acordo com o entendimento de Schön, a formação nestes moldes torna o profissional incapaz de responder às situações emergentes no dia-a-dia de trabalho, pois ele não dispõe de respostas técnicas previamente elaboradas para todas as situações, que muitas vezes ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência (Pimenta, 2002).

Os estudos deste expoente do movimento da prática reflexiva foram inicialmente voltados para as áreas de desenho, arquitetura e engenharia, e estão explicitados em suas obras *The reflective practitioner* (1983) e *Educating the reflective practitioner* (1987). No seu primeiro livro, o autor defende uma “nova epistemologia da prática”, que se centra no saber profissional, a partir da *reflexão na ação* realizada pelo professor ao vivenciar situações de conflito, únicas e imprevisíveis. No segundo, Schön argumenta que a formação de profissionais de nível universitário deveria ser realizada segundo a “formação tutorada”, nos moldes do que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física, desenvolvendo-se a *reflexão na ação*.

De acordo com Schön (2000), o desenvolvimento da aprendizagem deve ser realizado no *aprender-fazendo*, mediado pelo diálogo do tutor com o aluno. Nesta

relação, o professor, ao observar o desenvolvimento do estudante, vai dosando suas orientações verbais e as demonstrações, de acordo com as atitudes do estudante, que ora o escuta, ora o imita. Neste processo interativo, o aluno aprende a prática de um prático, praticando, havendo uma *reflexão na ação* de ambos.

A prática docente-reflexiva exige que o professor não se limite às investigações produzidas na academia, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia-a-dia do exercício profissional (Schön, 1992).

Pimenta (2002) enfatiza que os dilemas e conflitos que emergem da prática profissional do professor refletem a necessidade de uma formação contínua, mas não aquela configurada em meros treinamentos ou capacitações, mas valorizando-se a pesquisa e a articulação entre a academia e as escolas.

O conceito da prática pedagógica reflexiva, nos tempos contemporâneos, é o mais utilizado pelos pesquisadores e estudiosos no assunto, seja no que se refere à análise do trabalho docente, seja na formação de professores. Assim, sua popularidade tornou-se imensa, de forma que a conexão pensamento-ação/reflexão-prática e a proliferação do termo prático-reflexivo tem percorrido as discussões sobre a temática da educação e as reformas no ensino, inclusive no Brasil (Geraldi et al., 2000).

Nos Estados Unidos da América existem diferentes tradições da prática do ensino reflexivo. Liston & Zeichner (1997) descrevem quatro, que são mais evidentes:

1. a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber delas para o desenvolvimento da compreensão do aluno;
2. a tradição de eficiência social, que incentiva a implementação de estratégias provenientes da investigação;
3. a desenvolvimentalista, onde o professor reflete sobre os seus alunos, voltando-se para os interesses, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno;

4. a tradição de reconstrução social, onde a reflexão é voltada aos aspectos sociais e políticos da escolaridade e a análise das ações dos professores em ação, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária (Zeichner, 1993, p.24).

A opção por cada uma destas abordagens dá-se de acordo com o estabelecimento de prioridades sobre a escolaridade e sociedade, que tem relação com determinada filosofia educacional e social. Assim, o bom ensino deve voltar-se aos elementos centrais das citadas tradições: *a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as conseqüências sociais e os contextos do ensino* (Zeichner, 1993).

Ao articular sua posição quanto à prática docente reflexiva, Zeichner (1993) pontua como essenciais as tendências democrática e emancipatória, que devem considerar as decisões do professor relacionadas as situações de desigualdade e injustiça. Neste caso, evidencia-se o compromisso da reflexão como prática social, importante estratégia para a criação de condições visando a mudança institucional e social.

A compreensão de Liston & Zeichner (1997), citadas por Geraldi et al. (2000), quanto à prática docente reflexiva, ressalta o caráter dialógico da reflexão e a consideração da condição da produção do trabalho docente para a compreensão da sua prática.

Em uma prática reflexiva, o professor: direciona a sua atenção tanto para dentro como para fora de sua prática, considerando as condições sociais nas quais ela se desenvolve; se preocupa com a democracia e a emancipação, assim como com as desigualdades e injustiças em sala de aula; se compromete em refletir em conjunto com seus colegas (Zeichner, 1993, p.26).

Depreende-se do exposto até aqui que as propostas de Zeichner diferem das de Schön, embora ele reconheça e evidencie a importância da “reflexão na ação” e “sobre a ação do professor” acerca de sua atuação profissional ao ensinar; tal aspecto possibilita a produção de “uma espiral de apreciação, ação, reapreciação, que adiciona textura e substância à compreensão de Dewey sobre a ação reflexiva:

“... uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. A ação

reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento” (Geraldi et al., 2000, p.248).

Zeichner (1993) e Pimenta (2002) ressaltam o esvaziamento do sentido da reflexão e do conceito de professor reflexivo, pela massificação e uso inadequado do termo. A preocupação com o movimento é relatada por muitos estudiosos da área educacional quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente

“... para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão” (Pimenta, 2002, p.22).

Depreende-se do exposto que a prática docente reflexiva exige comprometimento do professor na sua formação e atuação, assim como de tornar-se um pesquisador ao investigar e divulgar sua prática docente-reflexiva. São estas as considerações que apresentamos a seguir.

1.6. A Formação do Professor Reflexivo

A formação de professores, nas últimas décadas, tem sido desenvolvida sob influência da concepção de ensino como uma intervenção tecnológica, que concebe este profissional como um técnico-especialista, o qual deve implementar, com rigor, normas e regras derivadas do conhecimento científico. A eficácia do professor, neste

modelo de ensino, é alcançada na medida em que é capaz de solucionar os problemas encontrados na prática, utilizando os princípios gerais e conhecimentos científicos advindos da investigação, valorizando os componentes científico-culturais, isto é, conhecimento do conteúdo a ensinar e do psico-pedagógico, ou da atuação eficaz em sala de aula (Pérez Gómez, 1992).

O conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores devem ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas (Alarcão, 1996, p.177).

Nos anos 90, a expressão “*professor reflexivo*” foi largamente difundida no cenário educacional, havendo certa confusão entre a utilização do termo enquanto adjetivo, capacidade inerente ao ser humano, e o conceito de movimento teórico de compreensão do trabalho docente (Pimenta, 2002, p.18).

Pimenta (2002) entende que a transformação da prática docente deve se dar numa perspectiva crítica, vinculada ao contexto institucional em que há importância da adoção de uma postura reflexiva articulada a contextos mais amplos, compreendendo o ensino como prática social concreta.

Vários estudos tem sido realizados, como visto, depreendendo-se deles propostas e/ou implementações de inovações acerca da formação profissional de professores. Uma especial inovação refere-se ao desenvolvimento do professor baseado numa perspectiva do ensino como prática reflexiva, utilizando a investigação para subsidiar a tomada de decisão e resolução de problemas (Zeichner, 1992).

A formação de professores reflexivos envolve os seguintes aspectos: não despreza as investigações produzidas por terceiros, mas os aprendizes devem ser críticos e capazes de participar da criação de investigação; utiliza as investigações feitas na academia e pelos professores de forma equilibrada; os aprendizes estudam a própria atuação na sala de aula (Zeichner, 1993).

Para deixar claro o entendimento sobre o professor reflexivo, em estudo intitulado “*Promoting reflexive practice in teacher education and designing educative practicum experiences for prospective teachers*”, Liston e Zeichner *apud*

Geraldi *et al.* (2000,p.252) propõem cinco características-chave a serem desenvolvidas pelos professores:

- *“Examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;*
- *Estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;*
- *Estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;*
- *Tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança;*
- *Assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;*
- *Procuram trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos”.*

Pimenta (1999) entende que o trabalho docente contém múltiplos aspectos, que seu dia a dia é permeado de situações de intencionalidade e problematizações, de enfrentamento de atividades de ensino complexas, que produzem um cenário de tentativas sugestivas para renovar as estratégias usadas e que podem levar a uma didática inovadora.

O conceito do professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores, que, para melhorar seu ensino, refletem sobre sua experiência; é o que explica Zeichner (1993), ao relatar que a maneira como o conceito de professor tem sido empregado nos Estados Unidos da América, pouco tem incentivado o verdadeiro desenvolvimento de professores, ao contrário, tem consolidado de forma sutil, a manutenção da sua subserviência a interesses alheios, minando a intenção de emancipá-los.

No entendimento deste referido autor, a formação do professor reflexivo deve: considerar as teorias e os saberes da prática docente nas investigações sobre a sua prática; fornecer oportunidades aos professores para questionarem e decidirem sobre os aspectos inerentes ao que deve ser ensinado e por quê; levar em conta as condições sociais do ensino, as quais influenciam o trabalho docente; realizar a reflexão como prática social (dialógica).

Marcelo García (1992) acredita que Donald Schön foi um dos autores que mais difundiu o conceito de reflexão, defendendo que, por intermédio da reflexão, os

profissionais (práticos) podem aprender a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. A importância da contribuição de Schön consiste, principalmente, na descrição realizada por ele sobre o ensino, como uma atividade que conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido por intermédio da interação com a prática (Marcelo García, 1992, p.60).

Para Schön (2000), o professor que se opõe à racionalidade técnica, isto é, a ações submissas de aplicação de valores, normas e decisões político-curriculares, pode reelaborar seus saberes e sua prática de forma reflexiva. Consoante, Nóvoa (1992) acredita que a formação crítico reflexiva de professores repercute em três processos na formação docente: desenvolvimento pessoal (ao interferir em sua vida), desenvolvimento profissional (ao produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (ao refletir positivamente na escola).

As obras de Schön, que se reportam à formação de professores como à de profissionais, tornam explícita a sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três idéias essenciais: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O **conhecimento-na-ação** traz consigo um saber. Este saber, presente nas ações profissionais, vêm constituído de entendimentos de fatos, teorias aceitas, que possibilitam ao professor agir no seu meio (Schön, 1992). Porém, o conhecimento-na-ação não é constituído somente de *saber escolar*, ele vem carregado de formas de agir frente a acontecimentos do cotidiano, de como foram resolvidos, revelando então, algo de *espontâneo, intuitivo, experimental*, onde o conhecimento situa-se na ação em si, e o revelamos por meio de ações espontâneas e habilidades (Campos & Pessoa, 2000, p.196).

O conhecimento mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia é o conhecimento na ação: é tácito, implícito, interiorizado, configurando-se em um hábito. Ele não precede a ação, está presente nela.

Este conhecimento não é suficiente para os profissionais resolverem situações que extrapolam a sua rotina. Diante de novas ocorrências, estes precisam criar, construir novos caminhos e soluções, processo este elaborado através da reflexão-na-ação.

A **reflexão-na-ação** acontece quando, ao observar e refletir sobre determinada ação, pode-se descrever um conhecimento que está implícito nesta ação; este movimento requer estratégias e um sistema lingüístico para interpretá-la. Ao refletir, podem despertar novas idéias ou pistas para resolução de uma situação. Campos & Pessoa (2000) referem que, para Schön, a **reflexão-na-ação** acontece durante a ação presente, ou seja, é um momento de *pausa*, onde em meio a uma ação, pára-se para pensar e reorganizar as idéias sobre aquilo que está sendo feito. Esta reflexão acontece em situações inesperadas, em que não se encontra uma resposta imediata; então, há um posicionamento frente a esta situação, onde se pensa criticamente sobre o pensamento que levou à situação-surpresa, e durante este processo, há a reestruturação de estratégias de ação; este movimento pode ser desencadeado sem haver uma descrição verbal.

Este processo possibilita a construção de um repertório de experiências que são mobilizadas para resolver situações similares, os que constitui o conhecimento prático. No entanto, quando surgem situações que este conhecimento criado não consegue superar, se faz necessário buscar uma maior compreensão, por intermédio da identificação de suas origens, da análise, problematização, diálogo, elaborando possíveis explicações, considerando outras perspectivas, apropriando-se de outras teorias, enfim, desenvolvendo uma investigação. Este movimento é denominado reflexão sobre a reflexão-na-ação (Pimenta, 2002, p.20).

A **reflexão sobre a reflexão-na-ação** se produz em uma descrição verbal, realizando-se a *reflexão sobre a reflexão da ação passada*. Assim, ao refletir sobre a ação pregressa, julgando-a e compreendendo-a, pode-se desencadear novas soluções, podendo influenciar ações futuras (Campos & Pessoa, 2000).

Pérez Gómez (1992) entende que a reflexão sobre a reflexão-na-ação é a análise realizada a *posteriori* por um indivíduo acerca das características e processos da sua própria ação, ou seja, os vestígios de ações anteriores guardados na memória, são descritos, analisados e avaliados. Assim, o profissional prático, ao distanciar-se dos condicionamentos da prática, para realizar a reflexão sobre a reflexão-na-ação, pode realizar nova compreensão da mesma ao analisá-la, possibilitando a sua reconstrução.

Esta nova compreensão da realidade, elaborada por intermédio da reflexão, possibilita o que Freire (1994), considerando o estudo de Pinto (1960), chamou por *consciência transitiva crítica*, aquela que leva à interpretação dos fatos e fenômenos de um contexto, de forma bem fundamentada, segundo as suas correlações causais.

“O distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise possibilita uma maior aproximação dela”. O paradoxo é caracterizado pela maior apropriação da prática, quanto mais é realizado o exercício de distanciar-se dela, para propiciar a análise reflexiva. Este autor afirma ainda, *quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me...* (Freire 1997a, p.44).

Este educador explica que é por intermédio da *práxis* autêntica, ou seja, a ação e reflexão, que é possível a apropriação da realidade. Desta forma, este educador entende *práxis*, como *reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo* (Freire 1997b, p.38). Então para este autor, não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, não podem ser dicotomizadas.

Pérez Gómez (1992) compreende o processo de refletir sobre a reflexão-na-ação, como um aspecto essencial para a formação do profissional, pois neste processo as características da situação em pauta, assim como os procedimentos utilizados para diagnosticar e definir tal situação, a determinação de metas e estratégias, e o que é primordial, segundo o mesmo, os esquemas de pensamento, convicções, teorias implícitas e os modos de representar a realidade utilizadas pelo sujeito, ao enfrentar situações incertas e de conflito, são exteriorizados e submetidos à análise individual ou coletiva.

Marcelo García (1999) explica que, na formação do professor reflexivo, o pensamento e a ação podem ocorrer no mesmo momento ou não, e, tendo em conta os estudos realizados por Weis e Lowden refere quatro formas de reflexão:

- A **introspecção**, realizada à distância da ação acontecida, onde o professor realiza a reflexão de forma pessoal e interiorizada, considerando pensamentos e sentimentos experienciados, relativos a uma atividade de seu dia-a-dia.
- O **exame**, estando o professor mais perto da ação, sendo que nesta forma de reflexão, o professor se referencia a acontecimentos passados, presentes ou futuros.

- A **indagação**: através da investigação-ação, os professores analisam a sua prática, identificando meios para melhorá-la. Há uma intenção de possibilitar aperfeiçoamento e mudanças, tanto nos seus processos de ensino e aprendizagem, como de outros aspectos relacionados. A formação de professores orientada para a indagação, desenvolve-se por intermédio do afastamento das situações relativamente estáticas, adotando uma atitude reflexiva diante do próprio ensino, questionando aspectos geralmente entendidos como válidos. A partir daí, assumem o compromisso de transformar tais situações.
- A **espontaneidade**: esta forma de reflexão é a que mais se relaciona com a prática, tendo sido designada por Schön de reflexão-na-ação (2000) e diz respeito ao que o professor pensa quando está ensinando, o que possibilita a ele improvisar e solucionar problemas. Marcelo García (1999) destaca que este processo pode ser facilitado pela auto-análise, *coaching* (tutoria) ou entrevistas de estimulação de memória.

Dentre os estudos aqui apresentados, são destacados os pressupostos de formação de professores com reflexão voltada para a indagação, onde teoria e prática devem estar integradas, visto que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor. Os programas de professores orientados para a indagação, evidenciam a necessidade de ir além dos pressupostos estabelecidos, e longamente difundidos, da racionalidade técnica, que levaram à dicotomia e à ênfase nos aspectos teóricos, em detrimento dos elementos da prática (Marcelo García, 1999).

Com a utilização do conceito “reflexão-na-ação”, propicia-se ao professor a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção profissional e ainda, a realização da “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, possibilita a investigação de sua prática de ensino, levando-o a implementar mudanças na mesma. Neste sentido, a formação de professores, centrada na investigação, indica a necessidade de estimular a pesquisa a partir das práticas docentes (Zeichner, 1992).

A revalorização das modalidades práticas propiciou mudanças na relação com as escolas, no trabalho dos professores e nas ações pedagógicas, favorecendo novas perspectivas sobre currículo e profissionalização. O entendimento desta questão possibilitou o que genericamente é conhecido como movimento de formação do

professor reflexivo, do professor como pesquisador e do uso da pesquisa-ação (Feldman, 2001).

Consoantes com o exposto até aqui, muitos estudiosos da educação atualmente voltam sua atenção para a formação do professor-pesquisador sobre o qual, a seguir, realizo algumas considerações.

1.7. A Formação do Professor Pesquisador

Nos últimos anos, ao discutirem uma prática docente efetiva, muitos estudiosos da educação têm destacado a pesquisa como componente necessário à formação, desempenho e desenvolvimento de docentes. Sua importância é totalmente reconhecida, aparecendo em projetos, planos e leis governamentais, mas também são mostrados como evidentes o desconhecimento de como e se efetivamente a pesquisa ocorre no cotidiano escolar (Lüdke et al., 2001).

A melhoria das escolas não pode depender da produção de conhecimento somente de pesquisadores vinculados à universidade, e sim, deve contar com a pesquisa realizada pelos professores (Zeichner, 1993). No entanto, ainda se perpetua a falta de respeito pelo “conhecimento prático dos bons professores”, pois a definição da base de conhecimentos necessários para o ensino, ainda é realizada sob o ponto de vista dos investigadores, sem considerar a opinião dos professores. No que diz respeito à emancipação dos professores, para que sejam sujeitos na produção do conhecimento e não somente consumidores das investigações realizadas pelos que estão alheios à sala de aula, a participação dos docentes ainda não é uma realidade visível.

A proposta de Schön de formação profissional baseada numa epistemologia da prática, - constituída das três idéias anteriormente citadas: conhecimento na ação (uso de metáforas, intuição, analogias), a reflexão na ação (diálogo com a situação no exato momento em que se depara com fenômenos imprevisíveis) e a reflexão sobre a reflexão na ação (análise *a posteriori* sobre os processos de atuação), - reafirma a competência pessoal desenvolvida por intermédio da reflexão acerca da experiência vivida, consolidando o processo reflexivo como “*forma de investigação e não como descoberta do já existente*” (Valadares, 2002, 189).

A idéia dos professores se desenvolverem profissionalmente com base na pesquisa vem sendo divulgada desde a década de 60 por *Lawrence Stenhouse e John Elliott*, segundo relata Pereira (2000).

Antes de Schön, Stenhouse propôs que o agir do professor deveria ser consoante ao de um artista, que utiliza a criatividade e a liberdade, para experimentar diversas maneiras para expressar a sua idéia de ensinar (Pereira, 2000; Lüdke et al., 2001). Ele tornou-se conhecido a partir de 1967, quando foi criado, na Inglaterra, um Conselho de Escola com o objetivo de fornecer subsídios para a efetivação da reforma curricular e dos exames, priorizando os alunos com capacidade escolar “média” ou “inferior” (Pereira, 2000).

A contribuição de Stenhouse para um projeto intitulado *Humanities Curriculum Project*, voltado portanto, às matérias de humanidades, foi organizar o modelo curricular surgido nos movimentos das referidas escolas, que tinham como ponto de partida os temas da vida diária, para fundamentar o planejamento dos conteúdos curriculares. Os princípios defendidos neste projeto eram, entre outros: trabalhar questões controversas nas aulas; dar preferência ao diálogo no lugar da instrução; a não utilização da autoridade pelos professores, para fazer seus pontos de vista prevalecerem como verdades absolutas; respeito aos pontos de vista divergentes; os professores deviam assumir a responsabilidade pela qualidade da aprendizagem.

Ancorados nestes princípios, ao professor cabia criar e utilizar as estratégias que consideravam pertinentes, considerando o contexto em que estava inserido. Esta liberdade de ação possibilitava a concretização da idéia de Stenhouse, de que, por intermédio de suas próprias reflexões, os professores poderiam modificar as suas práticas. Então, a partir de Stenhouse, a Pedagogia concebida como a intenção de desenvolver princípios e procedimentos de forma prática, concreta, constitui necessariamente um processo reflexivo.

No entendimento de Stenhouse, como explica Dickel (2000), ao buscar a emancipação, o professor adota a perspectiva do pesquisador, fortalecendo as suas capacidades e aperfeiçoando sua prática. Para este educador, o currículo é o foco mais importante da pesquisa do professor, pois é o meio através do qual se transmite o conhecimento na escola.

Refuta-se, assim a pesquisa que remete à tradição experimental e analítica (*paradigma clássico: experimento-controle-generalização*), que apresenta resultados que podem ser criticados utilizando-se critérios técnicos, pois acredita-se que os estudos baseados em experimentos realizados em laboratórios, ou em pequena escala, não são aproveitados pelos professores, visto que “*eles não se repetem em sala de aula*” (Dickel, 2000, p.53).

Stenhouse faleceu prematuramente, porém deixou uma importante e vasta obra, que foi inspiradora de uma verdadeira escola, centrada no *Center for Applied Research in Education* (Care), que favoreceu a democratização da pesquisa e enfatizou a importância da participação dos professores em sua realização (Dickel, 2000). No “Care”, até hoje, atuam renomados pesquisadores, tais como John Elliott, que tem se destacado por defender a idéia do professor como pesquisador de sua prática, instituindo o conceito de *action research* (Lüdke, 2001), que busca a compreensão das situações experienciadas na prática docente rotineira, constituindo-se em um processo fundamentalmente educativo, pois o professor investiga a sua própria atuação (Dickel, 2000).

Esta forma de pesquisa colaborativa pressupõe o desenvolvimento do professor, especialmente para tornar-se capaz de transformar, reflexivamente e discursivamente, a sua própria prática, o que era chamado anteriormente, na literatura sobre pesquisa-ação, de automonitoramento. A colaboração e a negociação estabelecidas entre especialistas e práticos, caracterizaram a forma inicial do que posteriormente foi designado como pesquisa-ação. Nesta pesquisa colaborativa, os especialistas predispunham-se a entender e corresponder à visão dos professores acerca de quais propostas poderiam ser implementadas em sua unidade, legitimando assim a intervenção externa na escola. No entanto, esta forma de pesquisa-ação, inicialmente implementada, causou tensões entre as duas partes da parceria para o seu desenvolvimento, que foi desencadeada pela questão: “quem controla o que pode ser considerado como conhecimento sobre a prática educacional?”

Pereira (2000) cita Elliot ao explicar que o trabalho do docente, desenvolvido em contingências não estruturadas, requer uma intervenção acertada em situações em que a imprevisibilidade é uma constante, devido à complexidade, ao dinamismo e à própria abrangência das ações educativas. Assim, Elliott refuta programas de

formação e atualização de docentes que desconsiderem o conhecimento profissional adquirido na experiência do dia-a-dia. Estes programas são incongruentes com o desenvolvimento de docentes reflexivos capazes de decidirem o que é melhor para a sua prática profissional.

O pesquisador deve assumir o papel de facilitador de pesquisas, nas quais os professores exercessem o maior controle no que diz respeito aos caminhos e tentativas de melhoria da sua prática. Desta forma, são parceiros ativos na produção e disseminação do conhecimento (Elliott, 2000; Pereira, 2000).

Elliott (2000, p.143) esclarece que não faz sentido falar em pesquisa-ação educacional como processo inovador de experimentação curricular, sem falar em desenvolver professores que podem *experimentar* com as suas práticas. Ressalta ainda, que o objetivo maior da pesquisa-ação, no seu entendimento, é desenvolver mais a *prática do que o praticante*.

A formação do professor-pesquisador, no contexto atual, é uma possibilidade para que o professor possa direcionar o seu trabalho, comprometendo-se em buscar uma sociedade mais justa, tendo como repercussão deste modo de ser, alunos aptos a criar um mundo diferente deste em que vivem (Dickel, 2000).

A idéia de professor-pesquisador, defendida também por Freire (1997a, p.32) e destacada por Campos & Pessoa (2000), “não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, porque pesquisador”.

Apesar da rejeição proferida por Schön (1983, 1992, 2000) acerca da racionalidade técnica, esta é ainda muito bem articulada, e a teoria ainda é considerada por muitos como residindo exclusivamente nas universidades e a prática nas escolas (Zeichner, 1993, p.57). Contudo, o interesse pelo professor pesquisador vem crescendo já há algum tempo no cenário internacional, e também no Brasil.

No Brasil, poucas instituições de ensino superior (IES) têm se preocupado em desenvolver pesquisas, produzir e socializar conhecimentos, definindo-se mais por ser um sistema formador de profissionais para o mercado de trabalho, isto porque, as IES estão distribuídas, em nosso país, em universidades, centros universitários,

faculdades, etc. , e, somente as primeiras têm como compromisso o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, a própria organização do sistema escolar cerceia uma formação diferenciada e preocupada com a investigação.

Ouve-se, no cotidiano de trabalho na docência universitária, que as mudanças e avanços do mundo atual exigem das IES que produzam conhecimento e investigação, assumindo nova produção. Discute-se que as IES que não possuem um setor de pesquisa em desenvolvimento, atualmente, ou não pensem em formá-lo rapidamente, logo ficarão fora do diálogo científico atual.

A pesquisa aparece na literatura internacional recente como uma prática fundamental na formação e no desenvolvimento profissional do professor, assim como nas propostas de reestruturação curricular. Vale destacar, neste aspecto, a contribuição de Keneth Zeichner, que, como visto, desde a década de 90 vem publicando e debatendo sobre o movimento do prático-reflexivo, que para ele é o mesmo que a *prática orientada pela pesquisa*. O professor como pesquisador aparece, em princípio, como uma proposta a ser implementada, com a pesquisa sendo considerada atividade fundamental na docência, nos diferentes níveis de ensino (Lüdke et al., 2001).

De tudo que foi apresentado até aqui sobre a educação e a formação e desenvolvimento de professores, fica claro que, no novo século, não é mais possível formar profissionais com o ensino voltado à racionalidade técnica, tão contestada nos dias atuais. Viu-se, também, que a prática docente contém múltiplos aspectos, que não estão descritos teoricamente e que podem levar a um ensino tradicional ou inovador. O dia a dia do professor é constituído por situações permeadas de intencionalidade e problematizações na busca de soluções, enfrentamentos de atividades de ensino-aprendizagem complexas, que formam um cenário de tentativas sugestivas para renovar as estratégias utilizadas.

Este entendimento configura uma articulação possível entre pesquisa e formação docente, valorizando o que Schön e Alarcão reconhecem como *professor reflexivo*, aquele que se encontra em processo contínuo de formação, ou seja, de auto-formação, uma vez que sempre “*reelabora os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas diárias nos contextos escolares*” (Pimenta, 1999, p.29). Neste processo, nos explica esta autora, onde há o confronto e as trocas

de experiências, os professores vão elaborando os seus saberes, “*refletindo na e sobre a prática*”.

Muitas dificuldades na prática docente vêm ocorrendo em cursos da área da saúde, como o de Enfermagem, onde atuamos, o qual está requerendo ajustes em seu projeto pedagógico e na prática docente, de modo a propiciar melhores condições de formação aos alunos e de inserção no mundo do trabalho a seus egressos. Entendemos que, para propiciar um ensino de melhor qualidade, atendendo às necessidades de alunos e de professores, as novas formas de prática docente que estimulem o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo são características essenciais, de modo a atender às exigências contemporâneas no ensino em enfermagem. É sobre o que discorreremos a seguir.

1.8. O Professor Reflexivo na Enfermagem

Vários estudos na área da Enfermagem pontuam o ensino voltado ao tecnicismo, tais como: Meyer (1992), Saupe (1994), Patrício (1995), Sordi & Bagnato (1998), Nimtz & Ciampone (1999), Espiridião & Munari (2000), Loureiro & Cezar Vaz (2000).

Dicotomia entre a teoria e a prática é citada por estudiosos da área da enfermagem: Meyer (1992), Saupe (1994), Bogado & Oliveira (1996), Ittavo (1997), Sordi & Bagnato (1998), Sanna et al. (1999), Bernardes (2000).

Fica claro, nestes diferentes estudos, que a concepção de prática docente reflexiva na enfermagem tem repercutido com grande popularidade, e que são muitas as propostas de formação de professores ou de reestruturação curricular que utilizam esse conceito como elemento estruturador. Percebe-se, nos dias atuais, que está destacada no cenário educacional, a “cultura reflexiva”, uma forma de educar pessoas como o mundo precisa, representando uma nova postura frente às situações educativas, a qual depende muito do desenvolvimento da capacidade de auto-análise e reflexão dos professores, na busca de uma prática docente que considere tanto os aspectos de capacitação docente em conhecimentos e habilidades, mas também baseada na ética e no respeito à autonomia dos educandos.

Tratando então especificamente da prática pedagógica de docentes de enfermagem, os dados obtidos por Saupe (1994) revelam que normalmente existe um processo de ensino-aprendizagem tradicional, que vem predominando há décadas, norteado por normas que devem ser seguidas sem questionamentos.

Deste modo, as alterações no processo de formação de enfermeiros no Brasil tornaram-se necessárias porque vinham reproduzindo um processo de ensino-aprendizagem semelhante ao de outras áreas de formação profissional, sem se envolver muito com a aprendizagem significativa, fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Acreditamos que também na enfermagem tem ocorrido o que Masetto (1998) destaca: via de regra ocorre na docência no ensino superior problemas como organização curricular fechada, estanque, com disciplinas conteudísticas, com ênfase em assuntos técnicos, pouca abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade, pouco incentivo à pesquisa, com metodologia de ensino centrada em aulas expositivas, predomínio de cumprimento a um programa pré-estabelecido, avaliações por meio de provas e outros métodos tradicionais, e corpo docente que, mesmo titulado com mestrado ou doutorado, não possui competências como educador, quanto à área pedagógica e à perspectiva político-social.

Nos últimos anos, a questão do sistema educacional, principalmente o universitário, tem sido destacada em eventos e publicações em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, discutindo-se particularmente as condições vigentes na instituição escolar, seu projeto político-pedagógico, as características de seu corpo docente.

A atuação de docentes da enfermagem, numa perspectiva crítico-reflexiva, vem mobilizando algumas instituições de ensino, em especial de nível superior. O propósito é construir um modelo curricular, de metodologia e um processo de formação articulado com o mundo do trabalho, que rompa com a dicotomia teoria/prática, com uso de estratégias pedagógicas inovadoras, com ensino contextualizado, proporcionando aprendizagem significativa e um futuro profissional mais crítico e comprometido com as questões profissionais e sociais (Chirelli, 2002).

O processo da prática reflexiva entre enfermeiros docentes, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, também tem merecido muitas discussões e algumas pesquisas em nosso meio, principalmente pela constatação da necessidade de transformações filosóficas e pedagógicas que venham a atender as expectativas da cultura no novo milênio, como está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394/96 (LDB), que entre as finalidades principais da educação superior, destaca a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.

Emanadas da LDB, surgem as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), que fornecem a cada área de formação profissional, as bases para o exercício da profissão, definindo o perfil e competências a serem alcançados, e ressaltando a necessidade da flexibilização dos currículos de graduação, de forma a permitir projetos pedagógicos inovadores, formando pessoas mais críticas, reflexivas, ativas, dinâmicas, adaptáveis às demandas do mundo do trabalho.

Chirelli (2002), ao pesquisar o processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo, destaca que, na opinião de alunos, isso pode representar uma mudança na prática de enfermagem, no que diz respeito à postura do profissional como enfermeiro crítico, que tem competência para sustentar seu fazer, assumindo postura de enfrentamento dos problemas identificados e de igualdade de condição de atuação junto à equipe de saúde, situação que não é vista com frequência na realidade profissional vivida pelo enfermeiro. Esta autora acrescenta que sua experiência de um projeto pedagógico na graduação em enfermagem, onde se desenvolve a reflexão, propicia que enquanto profissionais, sejam capazes de questionar a prática instituída, através da reelaboração constante da competência formal e política.

A nosso ver, a formação do professor reflexivo na enfermagem vai exigir uma série de redefinições na prática docente, em especial quanto ao desenvolvimento de certos saberes e competências que Masetto (2002) destaca como necessários no contexto do processo de ensino-aprendizagem efetivo:

- Uma interação entre professor-aluno voltada para a consecução dos objetivos educacionais propostos, de co-responsabilidade pelo aprendizado, de parceria, de equipe, de diálogo e respeito entre pessoas adultas. Tal forma de relacionamento seria propício para que professores e alunos trouxessem suas vivências,

experiências, conhecimentos, interesses, problemas, para que fossem tomados como referências na análise das questões, servindo de encaminhamentos e pistas para ações competentes. Assim, a relação docente-aluno deixaria de ser vertical e de imposição cultural, para tornar-se construção em conjunto, de conhecimentos significativos, de habilidades humanas e profissionais, de valores éticos, políticos e sociais, juntos pesquisando e construindo o conhecimento;

- Alteração no espaço físico e circunstâncias do ambiente de ensino-aprendizagem, permitindo maior interação, participação, em espaços físicos que possam interessar e motivar os alunos. O processo de ensino-aprendizagem deve ser definido buscando o desenvolvimento da aprendizagem nas áreas de conhecimento, habilidade e atitudes, estando a arte de ensinar, em planejar as atividades que integrem em si mesmas as três áreas;
- Redefinição dos objetivos da própria aula, para que se torne uma oportunidade de debate entre professor e alunos, com análise de leituras e informações trazidas pelo grupo. O planejamento é conjunto, as atividades são negociadas, com momentos de exposição, de síntese, de descobertas, de reflexão, enfim;
- Implantação de técnicas participativas, devendo o docente refletir sobre como introduzir novas técnicas que possibilitem a relação professor-aluno mais efetiva, onde ambos trabalhem e construam o conhecimento juntos, criando motivação para o envolvimento dos alunos. A alteração de técnicas de ensino-aprendizagem exige que o docente aprenda um conjunto razoável de técnicas, tenha domínio de sua aplicação, saiba fazer adaptações e até criar novas técnicas, planejando seu uso de acordo com os objetivos da aula ou do conteúdo teórico ou prático a ser ministrado.
- Alteração do processo de avaliação, que precisa ser pensado, planejado e realizado de forma integrada e coerente ao processo de ensino-aprendizagem proposto, assumindo o erro como oportunidade de crescer, de uma retro-informação, que provém do professor, do aluno, dos outros alunos, e de outros elementos que possam estar participando do processo. Tal comportamento ajuda o aluno a aprender, a motivá-lo a aprender cada vez mais, superando a tensão e o medo em favor de uma possibilidade de crescer.

Temos buscado, nos últimos anos, ao estudar a prática docente em enfermagem, revelar alguns estudos que abordem o processo crítico-reflexivo na formação de docentes e de profissionais, de forma a aprofundar nossos conhecimentos sobre a temática de revitalização da docência universitária no ensinar e no aprender, tendo em conta nossa própria experiência e preocupações enquanto docente de um curso de graduação em enfermagem.

Considerando as inquietações acerca do ensino da Disciplina de Administração em Enfermagem e o referencial teórico apresentado, propõe-se neste estudo a seguinte meta e objetivos.

CAPÍTULO 2:

Meta e Objetivos

Meta:

- Contribuir para o ensino da disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar, através de uma experiência de desenvolvimento profissional de professores pesquisadores, em um processo crítico-reflexivo sobre a sua prática docente.

Objetivos:

1. Identificar como ponto de partida para a reflexão de professores pesquisadores, situações dilemáticas ocorridas na prática docente de supervisão do estágio da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar.
2. Utilizar as situações dilemáticas identificadas, para uma experiência de desenvolvimento profissional de docentes da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar, objetivando os seus saberes experienciais, nos círculos de reflexão, bem como construindo novos saberes pedagógicos.
3. Utilizar os saberes docentes elaborados durante os círculos de reflexão, para propor mudanças na disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar, em um processo de pesquisa-ação.

CAPÍTULO 3:

Trajetória Metodológica

3.1 O Modelo Qualitativo da Pesquisa

A opção metodológica para o desenvolvimento deste estudo, foi o modelo qualitativo de pesquisa. As idéias centrais deste estudo requerem uma aproximação da realidade experienciada pelo enfermeiro docente e seus alunos, com vistas a compreender as práticas docentes utilizadas no estágio da Disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar.

Wilson, Bogdan, Hymes e Lofland acreditam que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas por antropólogos, primeiramente, e a seguir, por sociólogos, e só posteriormente na investigação educacional (Trivinões, 1994).

Segundo este autor, o interesse pelos aspectos qualitativos da educação surgiu por volta da década de 70, nos países da América Latina. Os programas com tendência qualitativa emergiram em contraposição à *atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas, os mesmos princípios e métodos das ciências naturais*. O avanço das idéias facilitou o confronto de novas e diferentes formas de entender a realidade, elaborando-se, na área da educação, novas alternativas metodológicas.

As questões inerentes à investigação qualitativa em Educação são trabalhadas extensivamente por Bogdan & Biklen (1994), que apontam e discutem os fundamentos e contextos de origem, suas peculiaridades e limites. Estes autores, ao discutir o conceito de pesquisa qualitativa, apontam algumas características básicas, tais como: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; a pesquisa qualitativa é descritiva;

os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não com os resultados e produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem deste tipo de pesquisa.

Assim, segundo as características da pesquisa qualitativa evidenciadas por Bogdan & Biklen (1994), e explicitadas por Lüdke & André (1988), o método propicia ao pesquisador, um contato direto com a situação onde os fenômenos acontecem, sendo que estes são influenciados pelo seu contexto. São considerados todos os dados da realidade como importantes; há uma preocupação do pesquisador ao verificar um problema, de saber como este se manifesta nas atividades, nos *procedimentos e interações cotidianas*, pois neste estudo, se faz presente a tentativa de *capturar a perspectiva dos participantes*.

Para Minayo (1994, p.17) a pesquisa qualitativa possibilita o encontro de respostas para questões muito particulares, cuja atenção volta-se a um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trata-se de um universo constituído por crenças, aspirações, motivos, significados, valores e atitudes.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a *compreensão dos seres humanos e da natureza de suas transações consigo mesmos e com seus arredores*. Para tal, utiliza-se de inquisições sistemáticas, onde aos pesquisadores, permite-se coletar e analisar conteúdos narrativos ou com pouca estruturação, os quais podem encontrar uma riqueza de dados subjetivos e percepções dos sujeitos estudados. Assim, ainda na compreensão destes autores, é importante para este tipo de pesquisa, a existência de um grande envolvimento do pesquisador para melhor apreensão das experiências reveladas pelos sujeitos investigados (Polit & Hungler, 1995).

Trivínõs (1994) ressalta que o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva, será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador. Corroborando esta assertiva, Minayo (1994) refere que o pesquisador preocupado com a abordagem da pesquisa social qualitativa, ao imergir na realidade que pretende investigar, deve preocupar-se em ter domínio do instrumental teórico e ser insistente, considerando ao mesmo tempo, os conhecimentos teóricos e as informações de campo.

Esclarece-se que neste estudo foi utilizada a pesquisa-ação, cuja opção foi devida a uma enorme vontade de iniciar um processo de mudança e inovação nas práticas docentes, no ensino da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar, no contexto em que atuo, e também por concordar com o entendimento de Pereira (2000), quando explica que a prática educativa deve ser criada por professores-pesquisadores, que refletem as suas próprias práticas, trabalhando-as dialogicamente com seus colegas, porém não ignorando a influência de estruturas curriculares.

Este tipo de pesquisa, atualmente, assume uma evidente importância, especialmente por possibilitar um percurso para a superação do binômio: teoria-prática e educador-investigador.

A seguir são apresentados os pressupostos do estudo de caso e da pesquisa-ação.

3.2. A Pesquisa-Ação

O termo foi originado nos estados Unidos, na psicologia social, por *Kurt Lewin* na década de 40 (Haguette, 1999, P.111). Os princípios da pesquisa-ação publicados por seu autor em 1946, foram: “*o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social*” (Pereira, 2000, p.162); é, pois, com *Lewin* que esta metodologia se aprimora e se firma, como um conceito de intervenção na vida social, cujo objetivo é de transformá-la (Haguette, 1999, p.113).

Ao longo dos anos, as pesquisas ativas assumiram diversas concepções e práticas, as quais muitas se distanciaram ou até se opuseram à proposta inicial de *Lewin* (Chizzotti, 1991), o qual descreveu a pesquisa-ação “*como um posicionamento realista da ação, sempre seguida de uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados*” (Pereira, 2000, p.162). Esta autora esclarece que, apesar de surgirem vários movimentos a partir da década de 60, com diferentes tendências, todos apresentam em comum, a essência que caracteriza o uso do termo pesquisa-ação: a preocupação com a melhoria da prática.

A pesquisa-ação é uma pesquisa social, na qual ocorre uma ampla interação do pesquisador e pesquisados, sendo ambos ativos no processo de levantar os problemas a serem solucionados e as soluções, considerando o contexto social onde está ocorrendo a situação, objetivando sempre, além da implementação de uma ação concreta, o aumento de conhecimento ou nível de consciência do grupo em questão (Thiollent, 1994). Propicia ao investigador um contato direto com a realidade do sujeito pesquisado, compartilhando experiências, que através do diálogo levam à compreensão e reflexão desta realidade, fatores estes imprescindíveis em um processo de transformação (Thiollent, 1994).

Ora, desta forma, a pesquisa-ação é uma experimentação em situação real, sendo que há interferência consciente por parte do pesquisador, e a sua especificidade consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (Thiollent, 1994). Corroborando esta assertiva, Chizzotti (1991, p.100) explica que esta trajetória qualitativa propõe uma ação deliberada do pesquisador, almejando uma mudança da realidade, focando um campo restrito, parte de um projeto mais global, que deve submeter-se a uma disciplina para alcançar os produtos do conhecimento.

De acordo com a mesma autora, em sua trajetória, esta pesquisa tem a intenção de conhecer e atuar ao mesmo tempo, com o propósito de mudança no contexto concreto, e para tal, estuda as condições e os resultados da experiência realizada. Explica ainda que *“um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação”*, constitui a principal característica dessa abordagem, em que cada espiral inclui: tornar clara e diagnosticar uma determinada situação; desenvolvê-la e avaliar a sua eficiência; ampliar a compreensão da situação resultante, e iniciar novamente os mesmos passos para a nova situação prática (Pereira, 2000, p.162).

Este tipo de investigação, como método de abordagem real, em que a intervenção é a principal característica, pode acontecer de várias formas: como ações integradoras que propiciam: auto-regulação do objeto de estudo (indivíduo ou grupo social), ou mudanças não radicais, e também, lutas por transformações revolucionárias (Haguette, 1999, p. 116-7). Na área da educação, possibilita a integração entre: *“ensino e o desenvolvimento do professor, desenvolvimento do*

currículo e avaliação, pesquisa e reflexão filosófica em uma concepção holística de prática reflexiva educativa” (Pereira, 2000, p.167).

Ao trilhar este caminho, o pesquisador da área da educação deve procurar o conhecimento existente, convertendo-o em hipóteses-ação, buscando a relação entre o contexto particular, a teoria e a ação, com o intuito maior de compreender e melhorar a prática educativa. Assim, neste estudo, onde o problema a ser pesquisado surge na prática, os agentes-sujeitos da pesquisa e a situação se modificam, em um *“processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida”* (Pereira, 2000, p.163).

Do ponto de vista metodológico, ao planejar uma investigação utilizando a pesquisa-ação, não há uma maior preocupação quanto a seguir rigidamente uma ordenação de fases, podendo ser divididas em uma situação inicial, e a seguir, o delineamento dos objetivos, o planejamento das ações e, após, a execução e avaliação destas ações (Thiollent, 1994, p.47). De acordo com este autor, é importante definir o ponto inicial, denominado fase exploratória, e o ponto de chegada que é o da divulgação dos resultados, pois durante o percurso pode haver uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função dos acontecimentos.

Então, é permitido um vaivém na situação de investigação, e se faz importante um referencial teórico de acordo com o setor pesquisado, direcionando e permeando todas as fases no decorrer da pesquisa. Desta forma, a pesquisa-ação se concebe de modo amplo e flexível, não se modelando a priori, mas se desenhando na relação entre os elementos implicados nela (Pereira, 2000, p. 163).

De acordo com Thiollent (1994), são apresentadas a seguir as etapas que constituem a trajetória metodológica de uma pesquisa-ação.

A *fase exploratória* consiste em sondar o campo de pesquisa, quem são os interessados, quais as suas expectativas, estabelecendo assim, o que tradicionalmente é chamado *diagnóstico* da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Paralelamente à realização deste primeiro levantamento, todas as informações impressas podem ser efetuadas.

Após o levantamento de todas as informações iniciais, o pesquisador e os participantes estabelecem os principais *objetivos* da pesquisa, que dizem respeito aos

problemas identificados como prioritários, ao campo da investigação, aos atores e ao tipo de ação que se pretende focar durante o processo de investigação.

A designação do *tema* ocorre com o delineamento, de forma precisa, de um problema prático e da área de conhecimento a serem abordados; uma vez definido, é utilizado para oferecer pistas para a identificação e seleção de áreas de conhecimento disponíveis e relacionadas a ele. A formulação do tema pode ser de *forma descritiva*, cuja estrutura de raciocínio é argumentativa, ou de *caráter normativo* cuja estrutura de raciocínio é deliberativo. Quando há definição das diretrizes de ação, contrariamente à visão tradicional, as propostas de ação ou as decisões a serem tomadas dentro de uma ação preexistente, não são obtidas a partir de uma simples *leitura de dados*. O pesquisador não assume uma posição neutra, assim como, os atores da investigação.

A partir da seleção do tema e dos problemas iniciais, o marco referencial mais amplo é adotado para nortear a pesquisa e, principalmente “*atribuir relevância a certas categorias de dados a partir das quais serão esboçadas as possíveis soluções*” (Thiollent, 1994, p.52). Então, o papel da teoria está em criar idéias, diretrizes ou hipóteses para guiar a pesquisa e as suas interpretações.

A formação anterior do pesquisador na área do problema pesquisado é essencial para possibilitar uma definição adequada da investigação, que é entendida como o modo de seleção do problema de acordo com o marco teórico-conceitual utilizado.

O uso do raciocínio hipotético não é excluído, no entanto na pesquisa-ação trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação, cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como suposição (quase-hipóteses) e, num segundo momento, objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas. Este autor defende que é perfeitamente cabível a formulação de quase hipóteses dentro de um quadro de referência diferente e principalmente qualitativo e argumentativo.

As diretrizes na trajetória metodológica da pesquisa-ação dizem respeito a determinadas instruções relativas à maneira de tratar os problemas da situação investigada e aos modos de agir diante deles. Vale sublinhar que estas instruções possuem uma característica bem menos rígida do que as hipóteses, porém

desempenham uma função semelhante, sendo que a forma de raciocínio hipotética não é dispensável no desenvolvimento da pesquisa. Ao chegar nos resultados do estudo, as instruções podem ser alteradas, abandonadas e substituídas por outras ou serem fortalecidas.

A coleta de dados pode ser realizada de formas variadas; entre as técnicas indicadas, destaca-se o uso de dinâmicas de grupo, que, de acordo com Haguette (1999, p.111) é considerada a técnica de excelência da pesquisa-ação. Podem ser utilizadas ainda, as entrevistas coletivas, a entrevista individual aplicada de modo aprofundado, a observação participante, os diários de campo, a história de vida, entre outras. Alguns pesquisadores recorrem ao uso dos questionários convencionais (usados juntamente com as técnicas anteriores), assim como ao acesso às informações contidas em artigos de jornais e arquivos (Thiollent, 1994, p.64).

A formulação de um *plano de ação*, de acordo com o entendimento deste mesmo autor, constitui uma exigência essencial, pois os *principais participantes são membros da situação ou da organização sob observação*. A ação corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para realizar a solução de um determinado problema. Dependendo do tipo de atuação e da problemática estudada, existem vários tipos de ação, cujo teor pode ser cultural, técnico, educativo, entre outros.

Thiollent (1994, p.43) esclarece que, no que diz respeito à conscientização e à comunicação, as transformações se difundem por intermédio do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão. O que é transformado são as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade. Este autor explica ainda, que não há critérios únicos para apreciar o alcance das transformações, quando se trata de pesquisa-ação, pois acredita que cada situação apresenta singularidades em relação a outras. Os resultados alcançados em termos de transformação, podem até ser tangíveis ao serem avaliados, quando estes contêm ações com dimensão objetiva, como uma “*produção ou manifestação coletiva, nas quais podem ser identificado o número de pessoas mobilizadas*”, por exemplo.

O mesmo autor, reportando-se as explanações de Paulo Freire, ressalta que a *ação é acoplada à esfera subjetiva*, e, portanto é necessário diferenciar os diversos graus na tomada de consciência, quando, segundo Paulo Freire (1980), citado por

Thiollent (1994, p. 43), duas noções, no mínimo, devem ser esclarecidas: a primeira, a tomada de consciência, que se refere à uma *aproximação espontânea*, com ausência de caráter crítico; a segunda, a conscientização, que se refere à tomada de consciência com um desenvolvimento crítico, o que permite ao indivíduo, o “*desvelar da realidade, que incide ao nível do conhecimento numa postura epistemológica definida e contém até elementos de utopia*”.

A divulgação dos resultados aos participantes da pesquisa exerce um *efeito de síntese* das informações coletadas, e, é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção, pois visa promover uma visão de conjunto. O conhecimento dos resultados “*pode gerar reação e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação*” (p.71).

A pesquisa-ação proposta e trabalhada por Zeichner com professores dos diferentes graus de ensino e alunos de graduação, a que já nos referimos anteriormente neste trabalho), considera o professor como sujeito do processo de produção do conhecimento. Zeichner (1993, p.14-5) apresenta três dimensões no seu entendimento sobre a pesquisa-ação: a do desenvolvimento profissional em oposição à racionalidade técnica, ou à dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento; a da prática social e política; e também como um caminho para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores.

Geraldi *et al.* (2000, p.256) entende que, para Zeichner, uma importante parte do conhecimento cotidiano do professor não é clara para ele, pois é conhecimento tácito, implícito e rotineiro, podendo assim ser “*trabalhado e vivido sem que sejam compreendidos os seus fins e intenções*”. Contudo, quando o professor realiza a reflexão sobre a prática, a sua compreensão é ampliada, ocorrendo “*análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos*”, o que poderá possibilitar o entendimento do significado e opção por outras ações. Desta forma, ao se pensar e refletir sobre as atividades da prática docente, há a criação de saberes. Assim, a reflexão, produto de um árduo trabalho, propicia a teorização.

Estes autores explicam que esta teorização é o que Zeichner (1993, p.21) denomina “teorias práticas do professor”, na medida em que este profissional reflete

“na” e “sobre a ação”, sobre “seu ensino e as condições sociais que o produzem, colocando em outro patamar a relação entre teoria e prática” (p.256).

Outro aspecto citado por Zeichner (1993, p.23), e explicado por Geraldi *et al.* (2000, p.259), é a importância da execução da pesquisa-ação em grupo, pois possibilita a superação da tendência individualista, e principalmente, porque “é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros”. Estes autores ressaltam que “os professores vêem que os seus problemas têm relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais”.

Outra questão ainda é o critério de mudança imediata da prática como critério de validade da pesquisa. Geraldi *et al.* (2000, p.260) explicam os critérios de legitimidade das pesquisas desenvolvidas pelos professores, utilizando as explanações proferidas por Zeichner em 1997, em uma conferência realizada na Reunião Anual da ANPed, em Minas Gerais, e em uma entrevista concedida por ele ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Continuada (GEPEC), nesta mesma ocasião.

Assim, estas autoras referem o entendimento de Zeichner relacionado à “clareza da pesquisa apresentada, ao critério de subjetividade e ao conceito de validade dialógica”. Quanto à *clareza da pesquisa*, ela ocorre na articulação clara e sistemática de idéias, para expressá-las de forma inequívoca. O critério de *subjetividade* diz respeito à voz e à existência do pesquisador em seu trabalho, formando as suas marcas visíveis e articuladas com o contexto socio-econômico-político e cultural.

No que se refere ao *critério de validade dialógica*, a questão a ser verificada é se a pesquisa promoveu a reflexão através do diálogo, no debate entre as pessoas. Então, aos professores devem ser propiciados *espaços interativos*, para que tenham a possibilidade de refletir de maneira “*diferente da sua rotina diária*” (idem, ibidem, p.260).

Outra questão relacionada a este critério, é a implementação de mudanças imediatas na prática. Com relação a este aspecto, as autoras explicam ainda que não é justo julgar as pesquisas pelas mudanças ocorridas, pois elas até podem acontecer, mas deixa claro que a intenção primeira dos professores envolvidos neste tipo de

estudo, *é buscar uma compreensão mais ampla e profunda do seu trabalho*. Assim, no entendimento das autoras, fica claro que o critério proposto por Zeichner é “*o vínculo com a prática, e não necessariamente, a mudança*” e explica: “*esta nem sempre é factível nas condições de produção do trabalho pedagógico*” e a ignorância deste aspecto fundamental pode levar ao risco de haver uma ilusão quanto ao que foi realizado em termos de reflexão (idem, ibidem, p.261).

3.3. O Local da Pesquisa

Este estudo foi realizado junto à Disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar, de um Curso de Graduação em Enfermagem, inserido em uma Faculdade de Medicina localizada numa cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

O seu desenvolvimento aconteceu nos anos de 2001 e 2002. No ano de 2001, esta pesquisa foi operacionalizada no primeiro semestre, no período do estágio curricular da disciplina, em que os alunos são subdivididos em três turmas. Com a primeira turma foi realizado um estudo piloto, com o intuito de verificar a viabilidade de alcançar o primeiro objetivo do estudo: a identificação de situações dilemáticas experienciadas pela professora-supervisora do estágio; após a constatação desta viabilidade de operacionalização, foi desenvolvida, com as outras duas turmas, a primeira etapa do plano de ação, em que a professora-tutora realiza a reflexão sobre a reflexão na ação docente, ocorrida na experiência diária com os alunos sob a sua responsabilidade em campo de estágio, e, a partir deste relato, são identificadas algumas situações dilemáticas. Esta fase ocorreu no período de abril a de junho de 2001.

No que se refere ao critério de representatividade necessário para o rigor metodológico, justifica-se a escolha de desenvolver esta etapa do estudo com uma única situação, a da professora da disciplina e supervisora do estágio e os seus alunos - ancorando-se nos dizeres de Bourdieu *apud* Minayo (1994, p111):

“Todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe são produtos de condições objetivas idênticas. Daí a possibilidade de se exercer na análise da prática social, o efeito de universalização e particularização, na medida em que eles se homogeneízam, distinguindo-se dos outros”. (1973, 180).

O estágio da disciplina é desenvolvido junto a um Hospital de grande porte, onde ocorre o ensino prático dos graduandos do Curso de Graduação em Enfermagem e da Faculdade de Medicina, e também dos residentes e dos alunos de cursos de aprimoramento de diversas áreas. O acompanhamento dos alunos pelo professor, sujeito deste estudo, foi realizado junto a uma Unidade de Internação, de 92 leitos, onde a maioria dos pacientes é das clínicas de Cardiologia, Cirurgia Vascular, Otorrinolaringologia, Hematologia, Cirurgia Cardíaca, Neurologia e Ortopedia e contam com o atendimento de uma equipe multidisciplinar.

A equipe de enfermagem é constituída por enfermeiros, auxiliares e técnicos escalados em dois postos de enfermagem localizados no meio dos quartos, os quais estão dispostos ao longo de um grande corredor.

A segunda etapa do plano de ação foi realizada no período de abril a setembro de 2002, é operacionalizada com a realização dos Círculos de Reflexão, efetuados em oito encontros entre as três professoras da referida disciplina e a pesquisadora. Foram utilizadas salas de aula ou anfiteatros da Faculdade de Medicina, previamente reservados para este fim, com o objetivo de usufruir um local privativo, sem interferências de outras pessoas ou de ruído.

3.3.1 A Disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar

A disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar é desenvolvida no 7º semestre do Curso de Graduação em Enfermagem, sendo primeiro ministradas as aulas teóricas (90 horas) e após, é desenvolvido o estágio supervisionado (130 horas) junto ao hospital de ensino.

As disciplinas profissionalizantes, assim como as do ciclo básico, não são desenvolvidas de forma integrada. O planejamento do ensino da disciplina de

Administração de Enfermagem Hospitalar é realizado pelas professoras que a ministram, considerando o plano anterior, as sugestões realizadas pelos alunos do ano anterior e também as dos professores. A organização do plano de ensino inclui os seguintes componentes: identificação da disciplina, carga horária, ementa, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo, estratégias de ensino, bibliografia, cronograma e avaliação.

Após as aulas teóricas, que são desenvolvidas com o total de alunos (cerca de 60), eles são divididos em três grandes grupos que se revezam nas seguintes disciplinas: Administração de Enfermagem em Unidades Básicas de Saúde, Doenças Transmissíveis, Enfermagem Psiquiátrica e Administração de Enfermagem Hospitalar. O estágio da disciplina de Administração é desenvolvido em 25 dias para cada grupo, que é constituído por aproximadamente 20 alunos, que são alocados em duplas junto às unidades de internação do Hospital de Ensino, respeitando-se a proporção de leito/aluno. A carga horária de estágios é distribuída no período da manhã (6 horas) e um plantão noturno (12 horas), e tem a seguinte ementa: “a disciplina enfoca aspectos acerca do gerenciamento dos serviços de enfermagem, resgatando a evolução histórica da administração e administração em enfermagem, abordando a importância do relacionamento interpessoal na gerência, o planejamento e organização dos serviços de enfermagem e a alocação de recursos humanos e materiais, bem como noções de custos, negociação e gestão pela qualidade total”.

Os alunos escolhem o colega e a unidade em que desejam desenvolver o estudo prático; no caso de haver mais de uma dupla que deseja o mesmo local, a princípio, os alunos tentam resolver os impasses sozinhos, não conseguindo um acordo, o professor interfere, esclarecendo possíveis dúvidas e em último caso, realiza-se o sorteio; cada professor fica responsável por uma ou duas unidades, do início ao término do estágio. Procura-se realizar uma divisão equitativa de alunos, porém não rigorosamente igual para cada professor.

O cronograma do estágio é apresentado no 1º dia do mesmo, sendo que nesta ocasião, é solicitado aos discentes que o leiam com atenção, observando as datas, horários e atividades. Neste momento, além do esclarecimento de dúvidas, incentiva-se a verbalização de sugestões, que de acordo com a viabilidade e pertinência, são contempladas. Esta negociação é realizada, via de regra, somente no 1º dia de

estágio, assim o cronograma é alterado quando necessário e depois entregue à representante do grupo.

As atividades do estágio iniciam-se com a passagem de plantão efetuada pelos enfermeiros do turno da noite, em torno das 6:45 horas, finalizando-se da mesma forma, quando o plantão é relatado ao turno vespertino, em torno das 12:45 horas e tem como objetivo geral: conhecer as atribuições administrativas do enfermeiro e refletir criticamente sobre o trabalho administrativo do mesmo em unidades hospitalares.

3.3.2. A Dinâmica de Acompanhamento dos Alunos em Campo de Estágio

A disciplina é planejada para permitir ao aluno maior liberdade de atuação, mantendo-se o professor em uma posição de apoio ou “tutoria”, sendo que este exerce a supervisão direta apenas quando solicitado ou quando identifica a necessidade de realizá-la. O objetivo desta relação é oportunizar ao aluno, o exercício, na prática, dos conteúdos desenvolvidos previamente, estimulando-o a refletir e decidir frente às situações que a realidade apresenta.

Cada professor, supervisor de estágio desta disciplina, entra em contato com o enfermeiro da Unidade, antes do início do estágio, com a finalidade de esclarecer os objetivos do estágio e o cronograma planejado para que os alunos possam desenvolver as atividades junto à Unidade de Internação.

Ao iniciar o estágio, o aluno se apresenta à Chefia de Enfermagem da Unidade e demais membros da equipe de enfermagem e de outras equipes de saúde. A partir daí, tem a liberdade de atuar junto à estas equipes. Vale esclarecer, que os enfermeiros, administrativos e assistenciais, contribuem com a aprendizagem do aluno, ora como referência de um exercício profissional, ora como tutor no ensino de ação desenvolvidas junto ao paciente ou equipe de saúde.

O professor acompanha diariamente o grupo de cerca de 6 alunos sob a sua responsabilidade, ora o questiona, outras vezes somente o observa, realiza explicações detalhadas quando necessário, demonstra algo nunca vivenciado por ele,

procurando sempre buscar situações que possibilitem a conquista de uma visão mais ampla e crítica da realidade que estão experienciando.

São realizadas visitas aos clientes/ pacientes, estimulando o aluno a refletir e a exteriorizar o conhecimento, desde a limpeza dos quartos até os cuidados que devem ser realizados, discutindo-se prescrições de enfermagem planejadas e implementadas, atribuições da equipe de enfermagem, relação custo x benefício das atividades implementadas.

As situações de ensino e aprendizagem são diversificadas, podendo estar relacionadas à estrutura da unidade de internação, aos recursos materiais ou humanos da unidade, à rotina de funcionamento, à dinâmica do relacionamento interpessoal, à qualidade da assistência de enfermagem e dos serviços desenvolvidos, ou à interação com os diversos serviços de apoio, entre outras. O professor deve possibilitar ao aluno, por intermédio da problematização, da discussão em comum, da volta ao conteúdo teórico, oportunidades para que ele amplie sua visão do todo e das atividades que direta ou indiretamente influenciam o planejamento, implementação e a qualidade dos resultados da assistência oferecida ao usuário daquela unidade onde ele está estagiando.

Cabe ao professor ainda, observar cada aluno individualmente, quanto às suas atitudes, quanto às suas habilidades e também ao seu conhecimento para realizar as diversas atividades nas unidades de internação. O processo de avaliação deve então ser realizado diariamente, oferecendo ao discente o *feedback* de suas ações e progressos de seu desenvolvimento.

A cada semana, há a discussão sobre um tema, sendo o aluno orientado a direcionar os seus estudos para ter subsídios, tanto teóricos, quanto advindos da experiência nas unidades de internação, para discutir com os colegas e o professor.

Então, cada professor, responsável em média por seis alunos, discute com os mesmos, os temas já previamente descritos no cronograma do estágio. Essas discussões acontecem em uma sala, onde deve haver uma certa privacidade para que discentes e docentes troquem idéias, esclareçam dúvidas e busquem alternativas de ações para melhoria da prática profissional.

As discussões não têm um dia fixo para acontecer, somente é delimitado o período, que normalmente compreende uma semana para cada grande tema: recursos

humanos, recursos materiais, entre outros, podendo ser realizada em uma única discussão ou em várias. A idéia é partir de situações da prática experienciada pelo aluno, realizando-se uma análise da mesma, considerando para tal, o conteúdo teórico abordado em sala de aula.

Este exercício exige do aluno, um papel ativo na sua aprendizagem, pois ele deve saber o que acontece na unidade de estágio, ora observando, outras vezes perguntando aos profissionais que ali atuam, e, além do conhecimento “da prática experienciada”, ele deve buscar subsídios junto ao conteúdo teórico desenvolvido para efetuar uma análise desta e possivelmente, propor alternativas de ação.

Constitui também uma atividade do estágio, o desenvolvimento de um estudo que é estruturado da seguinte forma: os alunos são subdivididos em quatro subgrupos, constituídos por representantes das diversas unidades do estágio. Cada subgrupo desenvolve um tema, que retrata uma situação-problema, comum, de preferência, a todas as unidades que estão estagiando. Cada subgrupo tem como “orientador”, um dos professores da disciplina que tem as seguintes atribuições: explicar detalhadamente como deve ser desenvolvido o estudo e subsidiar o grupo quanto à busca do conteúdo teórico relacionado ao problema identificado e ao uso das ferramentas da qualidade para o seu desenvolvimento, assim como sanar eventuais dúvidas apresentadas.

São pré-agendados dois encontros com todos os alunos de um grupo de estágio (cerca de 20), sendo que no primeiro, realizam a coleta de informações sobre a causa da situação-problema observada por cada aluno integrante do grupo, nas unidades onde estão alocados; no segundo, apresentam a análise do problema, utilizando o Diagrama de *Ishikawa*¹ e um plano de ação para resolver a situação em pauta. Estes encontros acontecem em sala de aulas, pois são utilizados recursos, tais como: quadro negro, giz, retroprojeter ou multimídia, além de possibilitar a acomodação de todo o grupo.

Então, os alunos identificam um problema comum nas unidades de estágio, que deve ter o seu processo melhorado com a utilização do método PDCA² (Gestão

¹ Diagrama de Ishikawa = ferramenta da qualidade que tem por objetivo mostrar com clareza, em diversos níveis de detalhamento, quais são as causas que contribui para o surgimento de um determinado efeito. (Nogueira, 1999, p.77)

² PDCA = método gerencial utilizado na gestão pela qualidade total. (Nogueira, 1999, p.32)

da Qualidade Total), a seguir, no primeiro encontro em sala de aula, realiza-se o *Brainstorming*³ com os seus colegas para o levantamento das possíveis causas do problema. Posteriormente, no segundo encontro em sala de aula, apresenta-se as possíveis causas do problema, a análise destas causas com a utilização do Diagrama de *Ishikawa* e o Plano de Ação⁴, com as contra-medidas indicadas para a melhoria do processo.

No primeiro encontro, cada subgrupo apresenta uma síntese do problema identificado, ressaltando a opinião de alguns autores, estudiosos do assunto, operacionalizando a seguir, o *Brainstorming*. Assim, espera-se que todos os alunos contribuam com a resolução do problema.

No segundo encontro, cada subgrupo apresenta a resolução do problema e, espera-se que os demais alunos analisem o que foi planejado pelos colegas (do subgrupo) para que possam, ora concordar e, outras vezes, sugerir outras ações (contra-medidas) e/ou outras maneiras de executar as ações apresentadas pelo grupo.

Desta forma o estudo é desenvolvido com a colaboração dos colegas e dos professores, que nestes encontros verbalizam opiniões, refletem junto com os alunos, discutem e oferecem sugestões; após esta etapa é realizada a redação final do estudo que é entregue após o término do estágio.

3.4. Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram três professoras da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar e os alunos que cursaram a mesma no período em que os dados foram colhidos.

Como já descrito, este estudo aconteceu em duas etapas, a primeira, onde somente uma professora realiza a reflexão sobre a reflexão na ação, para possibilitar, por intermédio do seu relato, a identificação das situações dilemáticas; a segunda, três dos professores da disciplina e o pesquisador participam dos chamados

³ Brainstorming = técnica cujo objetivo é gerar o maior número possível de idéias em relação à determinado assunto. (Nogueira, 1999, p.77)

⁴ Plano de Ação = estratégia para bloquear as causas fundamentais do problema. (Nogueira, 1999, p.32)

“Círculos de Reflexão”^{*}, onde a partir das situações dilemáticas vividas por um dos professores, este, juntamente com seus pares refletem sobre a mesma, objetivando assim o saber experiencial dos docentes desta disciplina.

Vale explicar que ao iniciar esta pesquisa éramos quatro docentes nesta citada disciplina, e a escolha da professora para desenvolver a primeira etapa do estudo foi devida à sua disponibilidade e à menor experiência no ensino da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar.

Na segunda etapa, os círculos de reflexão iniciaram-se com a participação de duas professoras e a pesquisadora, e a partir do terceiro encontro houve a contribuição de mais um colega. Este fato se deu porque uma das docentes, neste ano de 2002, está em outro país realizando um curso. A participação parcial de uma das professoras foi devido a sua contratação para o Curso de Graduação de Enfermagem ter acontecido no mês de abril de 2002.

A participação dos alunos ocorreu com a gravação permitida por eles, dos círculos de discussão realizados com a professora – tutora do estágio supervisionado. Algumas das situações dilemáticas foram discutidas utilizando-se frases verbalizadas pelos mesmos ou referidas pela professora.

Como já foi citado, o primeiro grupo de estágio participou do estudo piloto, os demais, segundo e terceiro grupos colaboraram com o estudo propriamente dito.

Os alunos participantes do estudo apresentaram faixa etária que variou de 21 a 31 anos de idade; dos alunos, participantes da pesquisa propriamente dita, que ficaram sob a tutoria da professora - tutora, que participou da primeira etapa da pesquisa, 13 deles são do sexo feminino e somente um do sexo masculino.

Dentre as características das professoras, a faixa etária variou de 36 a 41 anos, sendo todas do sexo feminino, o tempo de formação em enfermagem variou entre 14 e 19 anos, e todas possuem experiência em gerenciamento de Serviços de Enfermagem e/ou Unidades Hospitalares; o tempo de experiência como professora no ensino da graduação em enfermagem, variou entre menos que um ano até 7 anos, a experiência como docente da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar variou entre menos que um ano e três anos.

^{*} Círculos de Reflexão: neste estudo, referem-se aos círculos de discussões em grupo com os professores; técnica de abordagem qualitativa, que possibilita a exteriorização de opiniões, entendimento sobre algo, valores e relevância relacionados à um determinado tema.

3.5. A preservação dos Aspectos Éticos da Pesquisa

Este projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição que mantém o Curso de Graduação em Enfermagem onde se realizou esta pesquisa.

Todos os sujeitos desta pesquisa foram informados pelo pesquisador, com a apresentação dos objetivos a que se propunha tal estudo, assim como a forma de realizá-lo. (Anexo 1)

Vale esclarecer que no desenvolvimento deste estudo houve três tipos de participações diferentes: a do aluno, que contribuiu, permitindo a gravação de discussões realizadas com a professora - tutora, durante o estágio supervisionado; a da professora - tutora, que realizou a verbalização das situações dilemáticas por intermédio da reflexão sobre as reflexões na ação; e a desta referida professora com as outras colegas e a pesquisadora – professoras da disciplina de Administração que participaram dos Círculos de Reflexão.

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, todos os nomes próprios utilizados na transcrição dos discursos, são fictícios.

3.6. O Planejamento para a Formação do Professor Pesquisador

O plano de ação elaborado para propiciar a formação do professor pesquisador contém duas etapas; a primeira visa alcançar o primeiro objetivo do estudo: - identificar as situações dilemáticas ocorridas com um dos professores de Administração em Enfermagem Hospitalar durante a supervisão do estágio, a partir do processo reflexivo (reflexão sobre a ação). E a segunda, visa possibilitar o desenvolvimento dos dois outros objetivos: - utilizar as situações dilemáticas identificadas, para uma experiência de desenvolvimento profissional de docentes da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar, objetivando os seus saberes experienciais, nos círculos de reflexão, bem como construindo novos saberes pedagógicos; - utilizar os saberes docentes elaborados durante os círculos de

reflexão, para propor mudanças na disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar, em um processo de pesquisa-ação.

Para o desenvolvimento da primeira fase do plano, buscamos nos pressupostos de Donald Schön, as bases para fundamentar e nortear a investigação cujas diretrizes ancoram-se no conhecimento sobre a prática do professor, que no exercício de sua profissão, encontra situações singulares de conflito e incertezas, nomeadas neste estudo, como *situações dilemáticas*, que referem à situações de ensino prático, na qual a pessoa sente dúvida, incerteza, insegurança ou desconforto ao tomar uma decisão e/ou implementar uma ação.

Para operacionalização desta etapa, a professora – tutora do estágio, deve realizar a reflexão sobre a reflexão na ação, logo após o acompanhamento diário de seus alunos. Assim, ela verbaliza os dilemas encontrados, os motivos que a levaram a tomar uma determinada decisão e/ou agir de determinada maneira diante da situação ocorrida, e a seguir, faz a reflexão sobre as suas ações e repensa novamente ou busca outras alternativas de ação.

Na segunda etapa, as professoras da disciplina e a pesquisadora realizam a reflexão em grupo, a partir das situações dilemáticas identificadas na primeira etapa deste estudo.

Em ambas as etapas, a interação do pesquisador com os professores é norteadada pelo entendimento que o ser humano está em contínuo processo de formação, portanto erros e acertos são parte de uma convivência e contextos que interferem em suas ações e, são também, susceptíveis à interferências. Desta forma, o seu papel é facilitar a exteriorização das experiências acontecidas e o entendimento dos professores, sujeitos do estudo, buscando compreender as dificuldades encontradas, assim como os motivos explicitados para a implementação ou não de uma ação, buscando assim o estabelecimento de uma relação franca e dialógica.

3.7. A Coleta de Dados

Para realizar a coleta de informações acerca da reflexão sobre a reflexão-na-ação, foi solicitada à uma docente, sujeito deste estudo, a descrição verbal gravada

das situações vivenciadas, em um momento posterior ao acompanhamento diário dos alunos sob a sua supervisão. A seguir, foi realizada a reflexão sobre o que foi relatado.

Para facilitar a sua descrição, foi elaborado um roteiro contendo as seguintes informações:

- Descrever o que aconteceu durante o estágio;
- Relatar as situações acontecidas;
- Descrever as situações dilemáticas que surgiram e as soluções implementadas;
- Descrever quais foram as razões que a levaram a tomar a decisão;
- Refletir sobre a ação implementada e dizer se faria a mesma coisa novamente.

As respostas da docente a todos esses itens foram gravadas e o conteúdo das gravações, incluindo os círculos de discussão realizados com os alunos, foi transcrito seguindo orientações descritas por Bogdan; Biklen (1994) para as entrevistas, os quais sugere um cabeçalho contendo a identificação do informante, a ordem em que foi realizada a gravação, principalmente quando se trata de múltiplos sujeitos, e títulos que sumariam o material. Indicam ainda, que para cada fala de uma determinada pessoa, seja iniciada uma nova linha, sendo anotado do lado esquerdo a identificação do sujeito. Refere também, que os comentários do pesquisador podem ser incluídos. (Anexo 2)

Os discursos dos professores participantes dos ‘círculos de reflexão’, citados anteriormente, também foram gravados e transcritos atendendo à essas mesmas orientações. (Anexo 3)

Os dados coletados e utilizados nas categorias emergidas na análise do conteúdo foram submetidos, ainda, às técnicas preconizadas por Meihy (1996, p.57-59), citadas por Gomes (2001), as quais, destinam-se “à *mudança do estágio da gravação oral para o escrito – deve trazer a público um texto trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto*”, preservando, no entanto, o sentido intencional atribuído pelo sujeito do estudo.

Após esta etapa, os dados foram submetidos à análise, utilizando-se para tal, a metodologia da análise de conteúdo, seguindo as considerações citadas a seguir.

3.8. A Análise dos Dados

3.8.1. A Análise de Conteúdo

O início do desenvolvimento da Análise de Conteúdo aconteceu em meados do século XX, nos Estados Unidos. Nesta época o rigor científico invocado era o da medida. Assim, esta técnica científica de tratamento de dados é caudatária das metodologias quantitativas.

De acordo com Bardin (1977, p.15), o primeiro nome que referencia o termo “Análise de Conteúdo” é o de H. Lasswell, um estudioso que realizou a análise de material de imprensa e de propaganda, sendo a sua principal obra: *Propaganda Technique in the World War*, publicada em 1927.

Berelson, *apud* Minayo (1994, p.200), um dos expoentes teóricos da Análise de Conteúdo nos Estados Unidos, a define como *uma técnica para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los*.

Destaca-se nesta definição o vocabulário positivista utilizado pelo autor, sublinhando-se a relevância concedida ao aspecto quantitativo. Minayo (1994) explica que, historicamente, a análise de conteúdo oscila entre o rigor da suposta objetividade dos dados numéricos e a fecundidade da subjetividade; assim, entende esta autora que a grande importância desta técnica é a de *impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para as interpretações mais definitivas*.

Após a Segunda guerra Mundial, os próprios criadores da técnica entendem que o rigor matemático não pode *substituir a percepção de conteúdos latentes e intuições não passíveis de quantificação* (Minayo, 1994, p.202).

Assim, a partir dos anos 50 e principalmente na década de 60, novos debates são realizados, discutindo-se aspectos antes *intocáveis*. Neste cenário, são colocados em cheque *a minúcia da análise de frequência* como critério de objetividade e cientificidade, e é indicada a interpretação mais profunda mediante *a inferência*, na tentativa de ir além do alcance meramente descritivo manifesto na mensagem (idem, p.203).

Segundo a mesma autora, estas discussões atualmente ainda são presentes; de forma geral, pode-se afirmar que os métodos de Análise de Conteúdo correspondem aos objetivos de *ultrapassar a incerteza*, ou seja, a leitura ser válida e generalizável, e ao enriquecimento da leitura, para possibilitar a produtividade e pertinência. De acordo com Bardin (1977, p.29), estas considerações abrangem duas orientações metodológicas, que se confrontam e se complementam: a verificação prudente e a interpretação brilhante.

Parafraseando, Minayo (1994, p.203) complementa que, para atingir um nível mais aprofundado, ultrapassando os significados manifestos, a Análise de Conteúdo, em termos gerais, relaciona

“... estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. E ainda, realiza a correlação da superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem”.

Bardin (1977, p.44) corrobora este entendimento quando afirma que esta técnica estuda o significado das unidades lingüísticas, estabelecendo correlações com as estruturas sociais, visando o *conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.*

Atualmente, a Análise de Conteúdo é a expressão comumente utilizada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 1994, p.199). Segundo Bardin (1977, p.42) ela constitui-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O seu objeto é a palavra, ou seja, a prática dela por determinados emissores. A técnica possibilita a compreensão do que está por trás das palavras, busca outras realidades através das mensagens. De acordo com Bardin (1977, p.42), a análise de

conteúdo é um conceito historicamente construído, cujo significado vai além de um procedimento técnico, adequando-se a um diversificado campo de aplicação.

Várias técnicas foram desenvolvidas para apreender o significado das comunicações, assim, considerando os objetivos deste estudo, entende-se que a Análise Temática é a mais adequada.

3.8.2. Análise Temática

Bardin (1977, p.153) refere que, além desta técnica ser cronologicamente a mais antiga, é a mais usada. Ela é operacionalizada por intermédio de *desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos*. Explica este autor, que o desenvolvimento da análise temática, ou categorial, é rápido, eficaz e aplicável à discursos diretos, ou seja, às manifestações.

O entendimento sobre *tema* para Minayo (1994, p.208), está ligado a uma afirmação acerca de um feixe de relações, e pode ser representado graficamente por meio de uma palavra, frase ou resumo.

Para Bardin (1977, p.105), *tema* é uma *unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisada segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura*. Explica esta autora, que podem ser feitos recortes dos textos, em *idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significados isoláveis*.

Desta forma, segundo o mesmo autor, ao realizar a análise temática, descobre-se *núcleos de sentido que constituem* uma comunicação. A presença ou a frequência com que estes aparecem, podem ter algum significado para o objetivo analítico almejado, ou seja, pode-se realizar a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso, ou verificar a presença de determinados temas a qual aponte valores de referência e maneiras comportamentais contidas nele Minayo (1994, p.209).

O tema, via de regra, é utilizado como unidade de registro para estudo de diversos aspectos, tais como: motivação de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. Explica Bardin (1977, p.106) que toda resposta a questões

abertas, dados obtidos pelas entrevistas, sejam elas diretivas ou mais estruturadas, individuais ou grupais, entre outros, podem ser, e são geralmente, analisados tendo o tema como base.

Para operacionalizar a análise de conteúdo, indica-se o seu desdobramento em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e por último, o tratamento e interpretação dos dados obtidos (Minayo, 1994).

A pré-análise consiste na organização dos materiais que serão trabalhados. Segundo Bardin (1977, p.95), esta fase é intuitiva e tem o objetivo de operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, para possibilitar o desenvolvimento seguindo um esquema preciso, das operações que virão a seguir no planejamento da análise.

Nesta etapa, realiza-se a leitura flutuante, cuja finalidade é a de ter um contato exaustivo com o material, possibilitando uma leitura progressivamente mais sugestiva, capaz de ir além da sensação inicial desordenada. Assim, segundo Minayo (1994, p.209), o material gradativamente vai constituindo o *corpus*, ou seja, é organizado para posteriormente ser submetido aos critérios de:

“... exaustividade (abrangendo todos os aspectos definidos no roteiro); representatividade (que contenha a representação do universo pretendido); homogeneidade (que obedecem os critérios precisos de escolha); pertinência (os documentos devem ser adequados aos objetivos do trabalho).”

Outra tarefa a ser contemplada nesta fase é a formulação de hipótese e objetivos. Minayo (1994) entende que as hipóteses iniciais devem ser estabelecidas, porém estes pressupostos devem ser flexíveis, a tal ponto de permitirem que outras hipóteses possam emergir na exploração do material.

Nesta fase pré-analítica, são estabelecidas as unidades de registro, ou seja, as palavras-chave ou frases; a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro); os recortes; a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise (Minayo, 1994, p.210).

A exploração do material *“consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente*

formuladas” (Bardin, 1977, p.101). Então, nesta fase, realiza-se a transformação de dados brutos, visando o alcance do núcleo de compreensão do texto.

Nesta etapa, as frases significativas identificadas na pré-análise, serão recortadas, em seguida, é realizada a classificação e agregação dos dados, assim como a escolha das categorias que serão indicadas para comandar a delimitação dos temas (Minayo, 1994, p.210).

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, segundo esta autora, concretiza-se ao colocar as informações colhidas em evidência, para a partir daí, serem propostas as inferências e fazer posteriores interpretações previstas no quadro teórico, ou abrir novos caminhos, servindo de base a uma outra análise em torno de novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

CAPÍTULO 4:
A Prática Reflexiva em Equipe
Docente: uma experiência de
desenvolvimento profissional de
professores-pesquisadores

Neste capítulo, apresentamos os dados colhidos nos círculos de reflexão, realizados pelos professores da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar. São mostradas as falas dos docentes produzidas durante a Reflexão sobre a reflexão na ação da Bías e nos oito encontros, as quais possibilitaram a emersão de categorias e subcategorias.

Para a realização dos “círculos de reflexão” pelos docentes da disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar, foram selecionadas pela análise de conteúdo oito situações dilemáticas experienciadas pela professora Bías e relatadas em sua reflexão sobre a reflexão na ação, como explicado anteriormente.

A **primeira situação** refere-se à utilização exclusiva de uma sala de reuniões, junto ao Hospital de Ensino, por uma equipe médica: a professora Bías e outros profissionais foram proibidos de utilizá-la. Tal fato gerou uma situação de conflito entre a citada professora e alguns profissionais médicos e enfermeiros.

A **segunda** situação refere-se à “passagem de visita” aos pacientes, a qual a professora realiza junto com os alunos sob a sua tutoria. Retrata a dificuldade dos alunos em realizar um “raciocínio lógico” para identificar o que é prioridade para o direcionamento das ações do enfermeiro.

A **terceira situação** reporta-se ao relacionamento interpessoal da professora e aluno com a equipe de enfermagem da unidade de estágio, em que uma auxiliar de enfermagem foi agressiva com a professora, na presença de seus alunos.

A **quarta situação** diz respeito à estratégia adotada pelas professoras da disciplina, para alocar os alunos nas diversas unidades de estágio, a qual favorece aos discentes trabalharem com os colegas que tem maior vínculo afetivo.

A **quinta situação** refere-se a uma aula sobre parada cardíaco-respiratória realizada pela professora, atendendo a um pedido da enfermeira responsável pela unidade de internação. Essa atividade não estava prevista no cronograma da disciplina, o que gerou uma situação conflituosa para a docente.

A **sexta situação** refere-se a uma discussão sobre “recursos materiais”, realizada entre a professora e os alunos sob a sua supervisão; tal discussão teve uma participação dos discentes que não atingiu a expectativa da professora.

A **sétima situação** refere-se ao desenvolvimento de um trabalho por um grupo de alunos que apresentam dificuldade para a sua realização em equipe e frustração quanto ao *feedback* proferido pela docente após a apresentação para os seus colegas de estágio.

A **oitava situação** refere-se ao processo de avaliação dos alunos em campo de estágio, mostrando divergências entre aluno e professor quanto ao entendimento do instrumento de avaliação.

As frases verbalizadas pelos professores nos diversos momentos podem ser localizadas conforme os seguintes códigos:

- Reflexão sobre a reflexão na ação da professora Bías: RSRA - Bías
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 1: SD 1
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 2: SD 2
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 3: SD 3
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 4: SD 4
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 5: SD 5
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 6: SD 6
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 7: SD 7
- Reflexão entre os professores sobre a Situação Dilemática 8: SD 8

Os registros das informações (as quais possibilitaram a identificação das situações dilemáticas refletidas em equipe docente (Anexo 3)), obtidas na reflexão sobre a reflexão-na-ação realizada pela professora Bías (Anexo 2), foram de fundamental importância para dar uma melhor compreensão do contexto em que surgiram os dilemas. Acreditamos ser importante sublinhar que os dados aqui revelados representam uma aproximação da prática docente dos enfermeiros,

professores da referida disciplina, assim como dos significados a ela designados, estando cientes de que não é uma prática dada, e sim construída e passível de superações.

Dessa forma, passamos a discorrer acerca da compreensão de determinados aspectos da realidade, constituintes da prática docente, cômicos de que esses devem ser considerados como uma forma de conhecimento parcial, possibilitados por intermédio da utilização de esquemas teóricos que permitiram o seu desvelamento.

Ao realizar a pré-análise, após a organização do corpo do estudo, foram elaboradas, por intermédio da leitura flutuante das falas dos professores, algumas hipóteses emergentes, além das iniciais que ofereceram um certo direcionamento a esta pesquisa, as quais citamos a seguir:

- O processo reflexivo entre os pares possibilita a objetivação dos saberes experienciais dos professores;
- As situações dilemáticas selecionadas para a reflexão também se constituem em dilemas para os demais professores da disciplina;
- O processo reflexivo grupal permite aos professores a identificação de estratégias utilizadas na supervisão do estágio, e a visualização de incongruências entre o que se deseja alcançar com a sua utilização e o que está acontecendo na realidade;
- A reflexão grupal possibilita aos professores identificar a necessidade de se organizarem enquanto equipe pedagógica, e não continuar com ações isoladas, exercendo a docência de forma individual dentro de uma mesma disciplina;
- O processo reflexivo torna evidente a necessidade de maior integração ensino-serviço, a fim de possibilitar um processo de ensino-aprendizagem menos dicotomizado;
- A construção de novos saberes pedagógicos possibilita mudanças na disciplina;
- A reflexão acerca dos dilemas evidencia a necessidade de haver a capacitação pedagógica dos professores desta disciplina.

Do procedimento de análise de dados, emergiram três categorias e algumas subcategorias, as quais apresentamos no quadro a seguir:

Apresentação das Categorias da Análise Temática: visão geral.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
a) O paradigma da racionalidade técnica	1) Identidade profissional do enfermeiro docente da Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar. 2) Práticas Docentes na Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar e as conseqüências na aprendizagem do aluno.
b) O paradigma da racionalidade prática	1) Saberes e competências docentes 2) Professor-pesquisador: rumo a profissionalidade
c) Propostas de modificações da prática docente na disciplina de Administração em Enfermagem.	1) Planejamento integrado da disciplina 2) Capacitação pedagógica da equipe docente

4.1. O Paradigma da Racionalidade Técnica

Nesta categoria, estão reunidas as subcategorias: Identidade profissional do enfermeiro docente da Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar e Práticas docentes na Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar e as conseqüências na aprendizagem do aluno. Na revisão da literatura que norteou a elaboração deste estudo, ficou evidente que o ensino é um fenômeno complexo, permeado por diferentes situações, muitas vezes, dilemáticas; esse ensino demanda uma prática docente efetiva, uma maior integração entre teoria e prática e uma relação interpessoal mais aberta, humanizada e de co-responsabilidade no alcance da aprendizagem.

No entanto a forma de ensino e aprendizagem, em muitas áreas profissionais, inclusive na enfermagem, tem revelado a predominância de um modelo de comportamento do professor nos moldes tecnicistas, isto é, como transmissor de conhecimentos, técnicos, organizados, que determina e toma decisões na resolução dos problemas identificados, com ação instrumental, embasados em princípios e técnicas científicas.

Assim, no modelo tecnicista, também denominado racionalidade técnica, distinguem-se duas formas de atuação docente. Na primeira, na resolução dos

problemas, são aplicados, rotineiramente, princípios, regras, normas, regulamentos e técnicas relativas à profissão. Na segunda, quando as situações não são comuns, e os problemas não são claramente definidos, não se ajustando então às teorias e técnicas existentes, aplicam-se, durante a prática, procedimentos de pesquisa, aprendidos na teoria, segundo as regras do método científico (Nóvoa, 1991).

Cianflone (1998), a partir de estudo de Habermas, publicado em 1987, explicita a crítica à racionalidade técnica, entendendo que, neste modelo, a atividade prática reduz-se à racionalidade instrumental, na análise dos meios para atingir certos fins, deixando de lado o caráter moral e político na definição desses fins, que estão presentes em qualquer ação profissional com o intuito de resolver problemas humanos.

4.1.1 Identidade Profissional do Enfermeiro Docente

Nesta subcategoria, estão reunidos alguns trechos dos relatos dos docentes referentes à identidade profissional, que, em seu bojo, destacam-se aspectos fundamentais, como: a questão da influência dos modelos e das vivências como aluno; a inserção dos enfermeiros na docência sem formação pedagógica; aspectos inerentes à não-profissionalidade (submissão, ações individuais e reprodução acrítica do “sistema instalado”).

Antes de apresentar esses aspectos emergidos dos discursos dos docentes, explicitamos o conceito utilizado neste estudo, sobre identidade profissional. De acordo com Pimenta (1999, p.18), a identidade profissional não é algo dado, e sim “*processo de construção do sujeito historicamente situado*”. Dessa forma, segundo a citada autora, a profissão de professor, assim como outras, desenvolve-se em determinado contexto histórico e político, em resposta às expectativas emergentes de uma determinada sociedade, adquirindo, assim, um estatuto de legalidade.

Nóvoa (1991, p.18) afirma que o processo de profissionalização dos professores é um “*percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e recuos*”. Em virtude do caráter dinâmico relacionado à construção da identidade profissional, Nóvoa (1992) propõe a denominação *processo identitário*.

Embora a evolução da atividade de ensino, de ofício à profissão, tenha acontecido no século XIX, a formação para exercê-la foi um processo gradual (Perrenoud, 2002a). Em um primeiro momento, acreditava-se que somente o domínio de saberes a serem ensinados era suficiente e, aos poucos, de forma desigual nos diversos estabelecimentos de ensino; uma maior atenção é voltada ao domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas a uma real formação profissional.

No ensino superior, tal componente da formação continua praticamente inexistente (Perrenoud, 2002a). Nas instituições de ensino superior, incluindo as universidades, os professores, via de regra, ingressam na carreira docente sem qualquer formação no campo do ensinar. (Pimenta & Anastasiou, 2002). Assim, aprendem o exercício da profissão por tentativas e erros, imitação ou intuição.

Neste estudo, essas questões podem ser identificadas nos relatos dos professores, como, por exemplo, a imitação.

“Gozado, como é louco, vem na cabeça... eu tive a mesma conduta profissional, de como dar aula da minha professora mais brava, que é gerente agora do hospital de lá. Eu não gostava dela porque ela era assim, porém o grupo gostava, porque ela era muito boa, ensinava bem, você vê... Mas eu não gostava, tanto que quando foram escolher o professor homenageado eu não votei nela. Porque lá só pode escolher três professores, são somente três, não é livre como aqui.” (RSRA – Bías – 25/05/2001)

Notamos nesta frase anteriormente citada que, mesmo não considerando um modelo positivo nos aspectos relacionais, esta professora foi influenciada por ele, talvez pela crença de que a sua antiga professora “ensinava bem”, pois, inclusive, foi homenageada pela classe.

Outro relato também destaca o entendimento de Pimenta & Anastasiou (2002) sobre o que fato de que o professor carrega consigo as experiências que, enquanto aluno, foi filtrando ao longo de sua vida, com relação ao que funciona bem ou não. Dessa maneira, os professores assimilam os percalços da profissão, o valor (ou não) que a sociedade lhe atribui, assim como os estereótipos e representações. Tais experiências sobre a docência levam o professor a formar modelos positivos ou negativos, a partir de questionamentos como “quem é bom em conteúdo ou didática”, e esses modelos, ao longo da profissão, podem ser reproduzidos ou negados.

“Outra coisa: os alunos acabavam ficando com medo, e o medo atrapalha todos nós. Mas valeu, me explicaram... Na minha cabeça, ‘professor bom era assim, então eu segui este modelo’”. (RSRA – Bías – 25/05/2001)

Uma outra questão, inerente ao ensino universitário, é que, ao iniciarem a carreira docente, os profissionais, sejam eles biólogos, médicos ou enfermeiros, recebem muitas coisas prontas da disciplina que ministrarão e, a partir daí, vão planejar individual e solitariamente as suas aulas, sem receber qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos (Pimenta & Anastasiou, 2002). Essa falta de preparo do corpo docente para ensinar pode ser identificada no fragmento de relato do professor:

“Eu acho que tenho melhorado de quando comecei... mesmo em UTI, não tem sido mais tão estressante, porém uma grande queixa é que quando começamos, realmente, não fomos preparados para dar aula, não teve nenhum investimento em nós... Ninguém nunca foi ver como a gente faz, ninguém nunca foi dizer assim ‘olha, não é assim, é assim, assim...’ Hoje eu tenho este domínio. Não é hoje, este ano, eu vim desenvolvendo há algum tempo, sozinha, isso é uma queixa minha, porque eu acho que poderia ter sido mais rápido, melhor, se tivesse sido conduzida por alguém... Não sei, um assessor, a coordenadora. Alguém que viesse e falasse...” (RSRA – Bías – 25/05/2001)

E ainda notamos uma certa evolução neste Curso de Graduação em Enfermagem, no que diz respeito a esses aspectos anteriormente citados:

“Mas Mérite, vocês estão começando com um apoio, então, vocês não estão começando, como nós começamos em 92;... já tem uma história de 10 anos, de erros e acertos. De dez anos, parece que não, mas o tempo, ele vai... Hoje, eu vejo, a gente senta para discutir, uma coisa tão gostosa. Porque a gente discute coisas muito mais recentes.” (Bías – SD 8)

“Mesmo assim, o que ela falou: ‘tenho pouca experiência’, não, o que você tem vivido nesses meses que está aqui, a gente demorou mais tempo. A gente não tinha esse respaldo do grupo, do pedagogo, que agora a gente tem, da pedagoga Cristina. Então, eu acredito que vocês estão indo por um caminho com menos erros, do que a gente foi. Você pode participar com suas idéias. (Bías – SD 8)”

É importante ressaltar que, de acordo com Perrenoud (2002a, p. 83-84), o *habitus* formado em campo da maneira “*pule na água e nade é bastante regressivo e defensivo.*” Dessa forma, é o oposto do *habitus* profissional reflexivo, pois os professores aprendem a sobreviver, reproduzindo a pedagogia que experienciaram como alunos.

A inserção do enfermeiro na docência, assim como a de outros profissionais, em que se dorme técnico e se acorda professor, de acordo com Pimenta & Anastasiou (2002, p. 104), é um processo sem questionamentos do significado do exercício dessa profissão. Muitas vezes, esse processo não acontece sem traumas, o que pode resultar em experiências negativas e sofridas, tanto para o professor, quanto para o aluno:

“Mas a minha angústia é que eu queria ensinar tudo que eu sabia para eles... então, ao invés de pensar ‘calma, ele vai aprender aos poucos’... não,... eu achava que eles tinham que apreender tudo que eu já sabia, com cinco anos de formada, os cinco anos de formada eu queria que eles soubessem no 2º. ano. Eu acho que foi falta de orientação, da minha parte;... eu precisava, eu precisava de alguém que falasse ‘não é assim...’. (RSRA – Bías – 25/05/2001)

“Eu sei que tinha um jeito bruto de falar, tenho ainda, eu sei, porque, às vezes, a minha mãe fala ‘EEEPA!!!’. Eu falo ‘não estou brigando, só estou falando...’ Então, assim, o jeito de falar, a forma de se colocar, então, tudo isso acaba deixando o aluno.... Eu entendo hoje que era bobagem, não precisava daquele exagero, era exagerado. Eu poderia ter sido reconduzida por alguém do grupo, pela coordenadora, poderia ter sido conduzida diferente, mas eu mesma acabei descobrindo que não precisava daquilo tudo. É gozado, que droga, se eu pudesse voltar, eu não faria daquele jeito.” (RSRA – Bías – 25/05/2001)

“Devagar fui entendendo que estava insustentável,... se continuasse daquele jeito, teria que abandonar a profissão. Não dava para continuar, mesmo que os alunos suportassem, eu é que não estava suportando, eu acabava exigindo demais de mim. Foi um processo que poderia ter tido uma ajuda, uma ajuda mesmo.” (RSRA – Bías – 25/05/2001)

Um outro aspecto identificado nos discursos dos professores está relacionado com a questão da profissionalidade no exercício da docência. Antes de apresentar os discursos dos professores inerentes à submissão, ações individuais e reprodução acrítica do “sistema instalado”, aspectos estes relacionados à profissionalidade,

tecemos alguns comentários acerca desse assunto para uma melhor compreensão das interpretações e das relações feitas com os conteúdos propriamente ditos.

De acordo com a sociologia das profissões e dos ofícios, as profissões são ofícios com determinadas características particulares. O *status* de profissão é reservado aos ofícios bem definidos, cuja atividade profissional é norteada por objetivos (pois é impossível detalhar todos os procedimentos de trabalho e decisões) e por uma ética (codificada pela corporação) (Perrenoud, 2002a, p.11).

A profissionalização, segundo esse citado autor (2001, p.137), acontece:

- Do ponto de vista estático: quando o ofício atinge um certo grau que permite manifestar as características de uma profissão;
- “Do ponto de vista dinâmico: a profissionalização de um ofício é o grau de avanço de sua transformação estrutural no sentido de uma profissão total”.

Assim, a partir dessas considerações, depreendemos que os ofícios se apresentam em um continuum, em que, entre os extremos, encontram-se diversos graus de profissionalização.

Poucos ofícios são considerados profissões integrais. Entre eles estão: o do médico, do advogado, do magistrado, e outros (Perrenoud, 2002a). Esses são denominados “profissões plenas”; outros são percebidos como semiprofissões, como é o caso do ensino, do trabalho social e da enfermagem (Perrenoud, 2001).

“Eu acredito que precisa ser mais claro para eles, o que eles tem que saber dessas discussões, porque ele já está perdido na unidade; na primeira semana ele não está legal. ‘Vamos para discussão? Na sala?’ A gente fala: ‘vamos discutir sobre gerenciamento de pessoal, de pessoas. Como é, como vocês viram na literatura, no caderno, o que foi enfatizado na sala de aula, aqui na realidade, vamos traçar um paralelo, vamos falar... o que é real, o que é ideal.’ A pessoa fica assim, na hora, parece que não estava sabendo direito que era para fazer isso. Eu percebi isso também Philoméle.” (Bías – SD 6)

“É, às vezes, você joga a bola... Eu estava pensando no comprometimento do professor, como mobilizador e realizador dessa participação... Então, aí você resgata que o preparo dele, de conhecimento sobre didática, sobre estratégia. Se for por esse caminho, você avaliou que não conseguiu um resultado satisfatório; você aplicou outra estratégia e conseguiu outros resultados. Esta habilidade de jogar com outras estratégias advém do conhecimento do professor, pode ser da parte didática. O comportamento ‘do sistema’ te leva sempre a jogar a bola para o outro,

entendeu? Se o foco é participação, como fazer que participem? São estratégias, como estratégias de venda. Como vou conseguir fazer que eles comprem a minha idéia de que devem participar? Eu estou dando um peso maior... à responsabilidade do professor, dele estar munido de vários elementos que possa estar levando o aluno à participação.” (Níkias – SD 6)

Nesses dois fragmentos dos discursos dos professores, notamos que os professores assumem uma postura passiva diante do que está estabelecido na disciplina, ao passo que, enquanto profissionais, esperamos uma atitude pró-ativa. No segundo fragmento, o próprio professor refuta a atitude assumida no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

De acordo com Perrenoud (2002a, p.11), para que o ensino evolua ao *status* de profissão, faz-se necessário que os professores assumam riscos e deixem de se proteger, ao atribuir a responsabilidade ao sistema, programas e textos. Para este citado autor, “*um profissional deve reunir competências de alguém que elabora conceitos e executa-os*”, assim, além de identificar o problema, deve ser capaz de elaborar e aplicar soluções, monitorando-as.

O reclamo acerca do que está instalado, no nosso ponto de vista, é saudável no diz respeito à não-adaptação ao que está posto. Acreditamos ser importante ter claro que, somente atribuir a responsabilidade “ao sistema”, ou aos professores, não assegura um maior compromisso com o ensino e aprendizagem de uma instituição e, tampouco, a aquisição de maior profissionalidade.

No caso específico do nosso curso de Graduação em Enfermagem, vivemos um momento propício para reivindicações e formação de parcerias, em que espaços existem para o professor deixar claro aquilo de que discorda e, também, envolver-se como sujeito ativo em um processo de mudança. No entanto, ainda no que diz respeito à responsabilidade docente, cabe citar o parecer de Pimenta (2002, p.37) sobre a questão da docência na universidade, que “*ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países.*”

“... Na hora que eu soube que as quatro moravam juntas, estudavam e faziam tudo junto, eu fiquei meio assim... mas tudo junto? É bom, mas você não aprende, você perde. Eu coloquei, eu queria dizer, mas era uma imposição da disciplina, não podia julgar. Expliquei que não sabíamos disso, que elas moravam juntas; a disciplina permite a escolha, a disciplina é

assim, todos escolheram onde e com quem queriam ficar... eu senti que eu queria dizer que pode ser bom ou ruim.” (Bías – SD 4).

Esse outro relato de um docente caracteriza o agir do professor de acordo com o entendimento de um terceiro, o qual, neste caso, seria o professor responsável pela disciplina. Tal fato nos leva a pressupor que o planejamento da disciplina é realizado pelo professor responsável pela mesma e, aos outros, os seus pares, cabe apenas o cumprimento do que foi estabelecido.

Charlier (2001, p.85), a partir de estudos de Perrenoud, explica as duas vias possíveis de evolução do ofício de professor: a da proletarização e a da profissionalização. Na primeira, o professor caminha progressivamente sem domínio de seu ofício, dirigindo-se sob o critério de “terceiros”, aqueles que “concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e de avaliar, as tecnologias educativas”. Nesse caminho, cabe ao professor, submetido a uma forma de proletarização, seguir os modelos eficazes de ensino que lhe forem oferecidos.

Na segunda via, os professores se orientam para a resolução de problemas; adquirem autonomia para a transposição didática e escolha de estratégias; tornam-se capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, ou seja, organizam-se para gerir sua própria formação contínua, alcançando a profissionalização.

Charlier (2001) ainda explica um estudo elaborado por Lemosse, em que classificou as definições da noção de profissão, em dois tipos: a estática (que identifica critérios para o reconhecimento do profissionalismo); outra, de caráter dinâmico (que ressalta as estratégias desenvolvidas em prol da ascensão profissional).

De acordo com o primeiro tipo de classificação, o ensino detém diversos critérios de profissionalidade, tais como: é uma atividade intelectual, que responsabiliza quem a exerce; é criativa; exige o domínio de várias e numerosas técnicas, e seu produto volta-se a uma coletividade. Todavia questiona-se “*a organização dos professores enquanto grupo que apresenta uma forte coerência interna tanto na duração quanto na qualidade da formação que conduzem a esse ofício*” (Charlier, 2001, p.86).

Na segunda classificação, estudada por Lemosse, o ensino constitui uma semiprofissão, visto que a aquisição da profissionalidade requer, por parte do grupo profissional, *“o controle de sua formação inicial e contínua, o desenvolvimento do saber e da ética na qual se baseia a profissão e, finalmente, pelo controle das condições que determinam a admissão à profissão”* (Charlier, 2001, p. 86).

Nestes relatos abaixo citados, é possível identificar a fragilidade dos enfermeiros docentes enquanto grupo que defende ideais e interesses da profissão. A falta de união leva ao desânimo, à acomodação, à crença de que não possuem forças para modificar a estrutura, a cultura estabelecida na instituição de ensino.

Vale ressaltar que, nas frases proferidas pelos professores, identificamos a falta de organização e de união tanto entre os enfermeiros docentes, quanto entre enfermeiros docentes e enfermeiros assistenciais. É importante lembrar que ambos os ofícios são considerados semiprofissão por Perrenoud.

As frases abaixo são inerentes à discussão sobre ocupação do espaço físico, em que houve um conflito entre médicos e uma enfermeira docente:

“Eu conversei com a Chefe de Disciplina, com a Coordenadora, conversei aqui, conversei lá, com a Enfermeira Supervisora da Unidade, então na verdade a gente se vê muito só, porque é muito fácil falar, mas voltar para o mesmo lugar e enfrentar as mesmas pessoas e não poder usar uma sala também não é muito agradável. Mas aí você se volta pra sua origem básica. Dane-se, você está aqui, está cumprindo um papel e você não tem que ficar assim se expondo. As pessoas acabam se protegendo um pouco mais, então você acaba tendo uma noção de não-resolução, a verdade é que isso aqui passou batido. Nós não resolvemos.” (Bías – SD 1)

Nessa frase, podemos identificar o agir solitário da professora, sem o apoio desejado, levando-a à crença de que o melhor é não reivindicar, e sim adaptar-se.

“Porque a gente fala, fala, fala, mas e quanto à ação? Faz uma análise: ‘o que a gente faz pra modificar realmente?’ Fala, levanta uma porção de críticas, mas e aí? Agora, o que nós poderíamos estar fazendo com uma situação dessas?” (Philoméle - SD 1)

“Nessa poeira, deveria ter aproveitado para abrir explicações. Mas o que fez? Retraiu, quer dizer, reafirmou” (Níkias - SD 1)

“Ninguém tem forças, a gente pode até ter vontade de compartilhar, mas a gente não tem forças”. (Bías – SD 1)

“E poderia ter aproveitado esse momento para resolver, mas você não teve união de forças.” (Níkias – SD 1)

“O que me magoou foi o enfraquecimento de nossa parte.” (Bías – SD 1)

“A Enfermeira Chefe se envolveu sim, e ficou do lado dos médicos. Ela veio me falar que recebeu reclamações sobre mim, do Dr. Sidney (médico da cardiologia), que foi falar com a Enfermeira Chefe: ‘onde já se viu a enfermagem peitar, falar que queria usar a sala’. Então, no final dessa confusão, a enfermagem estava altamente envolvida, mas do lado do médico, em momento algum ficou do lado da enfermagem, entendeu?” (Bías – SD 1)

“Mas o que desanima, é o destrato, as relações que se estabelecem, por exemplo, a coordenação, entre gerências do serviço de enfermagem; são pessoas que estão no ápice, com os administradores também já é uma relação complicada, porque, por mais que você tente, acaba sempre ficando o que eles desejam, o que prevalece é a cultura, o modo de ver deles, então, também, as pessoas, não é crítica, nem nada, eu também entendo a questão da enfermeira da unidade, o comportamento da gerente, que ela ficou sabendo e não tomou partido, quando eles tinham solicitado aquela sala, que já era uma conquista deles, por quê? Porque você também não consegue mudar, assim, por mais que você tente, porque você tem que mudar a cabeça dessas pessoas, o comportamento, a forma de agir. (...) Então, assim, eu estou enrolando, complicando demais, para dizer o seguinte, às vezes, a gente cansa também, porque é muito difícil, dá para negociar, mas também não muda.” (Bías – SD 1)

Nesses diversos fragmentos das falas dos professores, podemos notar a ausência de um movimento e organização desses docentes na qualidade de grupo ou classe profissional. É importante destacar aqui que, ao tratar dessas questões, de forma pessoal ou isolada, e não por vias que podem levar a uma real transformação, corremos o risco de obter sucessivas frustrações, que podem levar à crença de que a classe não tem forças suficientes para modificar a cultura organizacional vigente.

Os fatores sociais e de contexto são condicionadores da identidade profissional e, segundo Chakur (2001, p.27), interferem no grau de autonomia dos professores e no exercício de sua prática docente.

O enfermeiro docente, assim como outros profissionais, não seleciona as condições institucionais, nas quais realiza o seu trabalho; no entanto pode acomodar-se ao que está estabelecido ou reivindicar transformações com vistas a um tratamento mais igualitário e justo.

Perrenoud (2001a), utilizando os estudos de Etzioni, explica que o professor, para evoluir a sua semi-responsabilidade e sua semi-autonomia, deve assumir riscos em vez de se esconder atrás de prescrições elaboradas por terceiros. Reportando-se aos dizeres de Jobert, concorda que:

“... a competência profissional pode ser concebida como a capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Esse desvio varia conforme os ofícios e, portanto, a formação consiste, por um lado, na aprendizagem das regras e no cumprimento delas, e, por outro, na construção da autonomia e do julgamento profissional” (Perrenoud, 2002a, p.11).

Dessa forma, acredita esse autor que os professores, para serem profissionais de forma integral, necessitam *“construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade”* (idem, ibidem).

A capacidade do profissional de refletir em e sobre a sua ação é fundamental para a conquista de mais autonomia e responsabilidade. Assim, o conceito do profissional reflexivo situa-se no âmago do exercício de uma profissão, considerando-se a especialização e a inteligência no trabalho (Perrenoud, 2002 a, p.13).

A ausência do pensamento crítico e reflexivo pode levar à reprodução acrítica do que já está estabelecido.

“Isso daqui é um reforço do sistema, que a gente faz, qualquer um faz. Eu estou querendo dizer, que a resolução, ficou por conta do emissor, o que levou aquela pessoa a ter aquela atitude? A clareza é o foco no sistema.” (Níkias – SD 3)

“... uma coisa ficou bem clara: eu acho que a gente está reafirmando esse processo o tempo inteiro; alguma coisa tem que ser feita. Tem que quebrar esse ciclo vicioso, porque a gente reclama desde o início da faculdade, reclama do espaço, toma algumas medidas paliativas. Todos os professores, isso não tem restrição, mas a gente não consegue se colocar de uma forma mais profissional, com argumentos sólidos, para estar pleiteando nossos direitos. A medicina faz essa solicitação da sala e tudo mais; eles conseguem e nós reclamamos. O que a gente está fazendo? (Discussão). Só reclamando e defendendo. Faz 10 anos que a gente reforça esse tipo de

comportamento, então isso apareceu numa situação, mas está presente em todas as disciplinas, e não só quanto à sala. Um dia, em sala de aula, que nós abrimos para eles (alunos), colocarem sobre questões éticas, e eles falaram: ‘O médico vai passar visita e manda a gente sair do quarto’, e várias outras situações que a gente vê assim, primeiro o médico, espaço médico, eles se sentem donos, donos de tudo, até do quarto do paciente, é muito sério isso. E a gente fala de interdisciplinaridade???” (Philoméle – SD 3)

Nesses relatos, podemos identificar o agir acrítico não-refletido dos enfermeiros professores, o que leva à perpetuação da cultura vigente.

A submissão é um traço do perfil do profissional enfermeiro desde os primórdios da profissão. Por muito tempo, considerou-se bom aquele aluno que fazia corretamente os procedimentos de enfermagem, fazia a equipe realizar as tarefas estabelecidas de forma harmônica, sem conflitos (Leite, 1999). Tal assertiva corrobora os dizeres proferidos por Kurcgant, em 1992: bons eram aqueles que assumiam a problemática da unidade, trabalhando muito e questionando pouco. Ao ingressar na carreira docente, esse profissional carrega consigo o perfil adquirido ao longo da carreira técnica. O fazer na Enfermagem, ao longo da história, tem sido considerado como uma prática complementar e subordinada ao ato médico (Chirelli, 2002).

Em diversos fragmentos dos discursos dos enfermeiros professores, identificamos tais aspectos:

“Olha, Bías, o enfermeiro tem uma auto estima baixa, porque, se você perguntar para o psicólogo, ele vê muita valorização no enfermeiro: ‘vocês são melhores que a gente, vocês se colocam melhor, vocês tem melhores condições.’ Eu acredito que seja até um delineamento das escolhas pela enfermagem, porque parece que, olha para o espelho e se enxerga...” (Níkias – SD 1)

“É uma história pregressa mais forte do que a atual, porque, se você analisar o mundo do trabalho, tem muito mais enfermeiro do que fisioterapeuta, psicólogo, etc., mas essa inferioridade ainda permanece, uma coisa que...” (Philoméle – SD 1)

“Eu não sei se as pessoas vão procurar essa profissão porque já tem essa inferioridade, não sei, sabe por quê? Aqui na escola, desde o começo os alunos: ‘porque a medicina tem e nós não.’ Não é pró-ativo. Não, é aquele negócio comparativo, vocês viveram isso, todo mundo viveu isso aqui. Agora, na outra escola, foi em fevereiro que começou o curso, tem 90 alunos, e esses dias (os alunos) falaram: ‘professora, eu acho que a enfermagem aqui é

tratada diferente dos outros cursos (têm 10 cursos), porque o direito...’ E não é verdade, porque eu conversei com os coordenadores de lá. Aí eu falei: ‘Ah! Não, para com isso.’ Eles disseram: ‘não, porque nós somos discriminados’. Eles têm o que há de melhor, que os outros cursos não têm, eles sabem disso, e já vêm com esse discurso, ou é inerente nosso mesmo. Alguma coisa me chamou a atenção, porque não tem nada discriminando. Aqui, no começo, até tinha, e tem ainda, por essa questão de não poder entrar, porque aqui já existia uma faculdade e veio outra, mas ali não, e já vem com esse papo: ‘nós estamos sendo discriminados.’” (Bías – SD 3)

Pelos relatos proferidos pelos enfermeiros docentes, podemos afirmar que está havendo a reiteração dos aspectos inerentes à submissão nas ações docentes, propiciando, portanto, a continuidade do “ciclo submisso”: o aluno aprende com o professor, o que o leva a atuar em campo dessa forma e, se ingressar na carreira docente, o enfermeiro-professor ensina atitudes submissas, e assim por diante.

De acordo com Lima (1994), as atitudes de abnegação, tanto valorizadas por Florence Nightingale, ainda são mantidas em muitas instituições de ensino de enfermagem. É interessante ressaltar que os sujeitos do estudo realizado por Ittavo (1997), egressos desse mesmo Curso de Graduação em Enfermagem, apontam tais comportamentos submissos como sendo um fato negativo ao ensino e aprendizagem do graduando em Enfermagem. O quadro de enfermeiros do Hospital (campo de ensino) é composto por cerca de 30% de egressos do Curso de Graduação de Enfermagem estudado.

Assim, notamos a preocupação dos professores desse estudo inerente a estes aspectos.

“Desde o início que nós ministrávamos aula, quantas vezes nós tivemos que sair da sala de aula porque chegava um professor com alunos da medicina?” (Bías – SD 1)

“Isso vem acontecendo desde o primeiro ano. É acumulado. Essa situação é recente. Quando foi fundada a faculdade, tinha a sala dos professores. O que aconteceu? A gente estava lá dentro e eles pediram para sair.” (Philoméle - SD 1)

“O que eu fico preocupada é com nossa relação. E com os nossos alunos também. Até que ponto a gente não está reforçando essa mesma situação? Porque a sala continua sendo da Cardiologia, os médicos continuam falando para os alunos saírem do quarto quando passam visita. Então, enquanto formação, o que nós estamos formando? Pessoas, com

características de submissão. É isso que a gente está reforçando. Então, amanhã essas pessoas vão ocupar o lugar da Enfermeira Chefe, da Enfermeira Supervisora da Unidade, etc. Qual vai ser o comportamento delas? Vão reproduzir um comportamento que aprenderam na faculdade. E nós estamos colaborando com isso de alguma forma. Poderia até não ser de forma consciente, agora já é, porque a gente parou para pensar.” (Philoméle – SD 1)

Chakur (2001, p.27) esclarece que não podemos esquecer que as sociedades também evoluem, alterando-se seus ideais, valores e necessidades, reconfigurando constantemente as exigências postas à educação institucionalizada e, conseqüentemente, à profissão docente, que se vê às voltas, em certos momentos, com a indefinição de suas funções.

4.1.2. Práticas Docentes na Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar e as Conseqüências na Aprendizagem do Aluno

Os relatos das professoras agrupados nesta subcategoria possibilitam a identificação da influência da racionalidade técnica, vislumbrada principalmente nos seguintes aspectos: dicotomia entre conteúdos teóricos e realidade de estágio (teoria/prática); dificuldades no planejar/executar as atividades diárias de trabalho, em unidade de estágio, que repercutem em ações fragmentadas, sem priorizar complexidade; dificuldade de posicionamento frente a situações conflituosas; atitude acrítica, enfatizando a preocupação do cumprimento de objetivos pré-definidos na disciplina; dificuldade de posicionamento, que favorece o cumprimento de tarefas e a submissão a normas/regras definidas; falta de confiança na relação professor e aluno, em especial, no que se refere às situações avaliativas.

De forma a permitir melhor compreensão do contexto da prática docente na área de enfermagem, com ênfase na Disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar no Curso de Graduação em estudo, são apresentados, a seguir, alguns conceitos e considerações a esse respeito, reunidos nos trechos de depoimentos que, ao nosso ver, ressaltam a racionalidade técnica no processo de ensino e aprendizagem nessa disciplina.

O processo de trabalho da enfermagem brasileira passou, ao longo da história, por diversas transformações, sob a influência, em parte, do contexto sócio-político de cada época. Atualmente, as ações de enfermagem, no âmbito hospitalar, concretizam-se por dois processos principais: o processo cuidar e o processo administrar (Castellanos et al., 1989). O objeto de trabalho no processo administrar/gerenciar na organização da assistência e na educação continuada dos membros da equipe de enfermagem.

Como instrumentos e meios para alcançar esse fim, são utilizados “a força de trabalho, os materiais, os métodos e modelos, assim como os saberes administrativos” (Nimtz & Ciampone, 2001, p.25-26).

O exercício profissional do docente das disciplinas de administração de enfermagem hospitalar deve possibilitar, ao aprendiz, a aquisição dos saberes necessários ao desenvolvimento do processo administrar. No que se refere à nossa disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar, os docentes, sujeitos desta pesquisa, realizam a tutoria dos alunos, no estágio curricular, objetivando principalmente a aquisição de saberes relacionados à organização da assistência, referida em nosso meio como “coordenação da assistência”.

No que se refere ao planejamento da disciplina, a grande quantidade de conteúdos trabalhados em sala de aula faz com que assuntos importantes para o desenvolvimento do estágio sejam tratados muito rapidamente, fato que dificulta a apreensão pelo aluno.

“No bloco teórico, eles recebem uma quantidade de informações imensa; são vários assuntos novos ao mesmo tempo, uma carga horária relativamente pequena para a quantidade de assuntos trabalhados e, infelizmente, assuntos muito importantes, como esse, por exemplo, que dá subsídio para a realização deste trabalho, são trabalhados de uma forma muito rápida, uma hora, duas horas, no máximo quatro horas para um assunto que se você for ver é um curso sozinho, não é verdade? Então, tem essa dificuldade. Aí, ele (aluno) chega no estágio, e realmente, ele tem que voltar muito para a teoria, além do que foi dado em sala de aula, ir além, porque senão não vai ter respaldo para desenvolver. Agora, por outro lado, se você estabelece a demanda, ele vai atrás. Eu acredito que isso vai melhorar com a questão da distribuição, dos diversos conteúdos ao longo da graduação. E, enquanto estratégia, a gente tem “n” formas de trabalhar, e eu acho que têm formas de trabalhar melhor para estar alcançando um resultado, de forma menos angustiante, um processo menos angustiante para o aluno.” (Philoméle - SD 7)

Outro aspecto próprio da racionalidade técnica é a distância ou dicotomia entre a teoria e a prática, como podemos verificar nas seguintes frases das professoras:

“O real é muito forte, eu acho que tem que trabalhar tudo isso, os conteúdos, quanto mais melhor, para ele saber, estar em contato, mas a prática dos enfermeiros e o que eles vêem é muito forte. Então, eu acho que fica um pouco confuso para eles (alunos), porque o enfermeiro também está confuso. A maioria dos enfermeiros, na nossa realidade, não tem contato com essas teorias, não podem discutir algumas coisas com os alunos porque não tiveram, então eles ficam um pouco desfocados sobre o que faz. É confuso. Os enfermeiros, às vezes, vêm falar que ‘eles não sabem aquilo.’. Eu conversava muito com a Tatiane, da unidade 3, ela falava: eu gostaria de poder largar o que estou fazendo aqui e poder acompanhar essas discussões, queria tanto estar junto, porque isso é uma coisa... (Bías- SD 7)

“A justificativa é assim: “a gente não consegue fazer um elo da teoria com a prática” (Bías- SD2)

“É utopia” (Philoméle – SD2)

“A prática é uma outra realidade, não é nada daquilo que foi passado em sala de aula, a gente não consegue fazer esse paralelo” (Bías-SD2)

“Mas veja, essa é uma atitude muito defensiva. É muito difícil, está certo, o diferencial dos profissionais é aquele que consegue enxergar” (Níkias -SD 2)

O planejamento da disciplina confirma as características do modelo tecnicista, em que, primeiro, é trabalhado o conteúdo (na sala de aula) e, depois disso, o aluno realiza o estágio supervisionado para aplicar o conhecimento adquirido.

Dessa forma, o significado do conteúdo desenvolvido na primeira etapa do processo de ensino e aprendizagem (na sala de aula) é colocado em evidência, quando o aluno vive a realidade em campo de estágio. Ao perceber que o exercício profissional do enfermeiro e de sua equipe não é congruente com o que viu no bloco teórico, esse discente entra em conflito, questionando como direcionar as suas ações. No cenário vivenciado por ele, o conteúdo, muitas vezes, não tem significado, o que dificulta a sua aprendizagem.

A dificuldade apresentada pelo aluno, da aplicação da teoria trabalhada em sala de aula em situações emergidas em campo de estágio, pode “*guardar estreita relação com a dificuldade do corpo docente em operacionalizar de modo satisfatório a proposta de ensino*” (Chirelli, 2002, p. 141).

Tal modelo de ensino leva o aluno ao desinteresse e desmotivação, o que favorece a adaptação ao que está instalado no contexto de trabalho. Essas características do ensino voltadas à racionalidade técnica, em que conteúdos são fragmentados em disciplinas, desconectados da realidade, propiciam ao aluno uma visão distorcida da mesma, o que, segundo Chirelli (2002, p. 142), leva à alienação acerca da responsabilidade profissional.

A lei do exercício profissional estabelece que ao enfermeiro cabe o cuidado, especialmente, dos pacientes de maior complexidade. Logo, no desenvolvimento de suas atribuições, o enfermeiro deve direcionar a sua atenção prioritariamente a esse paciente, de maior gravidade.

Observamos nos fragmentos do discurso dos professores a não aplicação do conhecimento trabalhado em sala de aula nas ações do aluno, que termina de ouvir a passagem de plantão e encaminha-se para os quartos dos pacientes, seguindo a seqüência numérica dos mesmos, ou seja, não consideram as informações relatadas pela equipe de enfermagem do turno anterior de trabalho, para se dirigir, primeiro, àqueles pacientes de maior complexidade ou que apresentaram intercorrências.

“... eles só falam ‘a passagem de plantão é muito ruim, inadequada, não vale a pena pegar’, esse tipo de coisa. Ele não faz uma reflexão em cima disso, então, na verdade, está reproduzindo exatamente como o sistema está reproduzindo. Você vê a fala deles aqui ‘nós ainda não terminamos de passar a visita’, eles voltam em todos os quartos, em todos os pacientes, pegando as informações sobre eles. Então, a passagem de plantão não valeu para nada, enquanto informação para eles” (Níkias – SD 2).

“... é o tipo do auxiliar, que vai do A ao Z, e a gente fica fazendo a mesma coisa. Então aquela passagem de plantão para ele (aluno), o que realmente agregou de valor? Acredito que realmente fica difícil falar, se nem isso da passagem de plantão não serviu para ele identificar, que deveria visitar o paciente que teve intercorrências. Então, ele participa de corpo presente, fica difícil. Eu acredito que seja um aspecto que ele presencia ali na prática”. (Níkias - SD 2)

“Ele pegou o plantão e em vez de se direcionar para o paciente que estava com dificuldade respiratória, foi auxiliar um auxiliar a fazer um curativo...” (Philoméle - SD 2).

Notamos, nesses relatos, a não utilização da reflexão na ação, que é o ato de dar a pausa necessária para pensar sobre o que está levando a determinada opção de agir, o que poderia despertar novas idéias ou pistas para o direcionamento da ação.

Na frase seguinte, podemos observar que, ao se reportar à passagem de plantão, o aluno critica o modelo instalado, porém o reproduz a seguir.

“não vale a pena pegar o plantão”; “é muito superficial...” (Níkias – SD 2).

“... E eles não captam assim, o porque da passagem de plantão, o que ficou disso foi muito pouco....” (Bías – SD 2)

“Eu percebi que eles fazem as coisas e não sabem porque fazem as coisas.” (Níkias – SD 2)

Essa forma de passar as informações acontecidas em um turno de trabalho oferece pistas para identificar o que deve ser visto primeiro. Se não houver esse trabalho, o aluno critica a forma de passar o plantão, porém pode, a seguir, reproduzir esse sistema instalado. Ao passar o plantão para o próximo turno, é necessário que o aluno aprenda a detalhar as informações daqueles pacientes de maior complexidade, o que não acontece no modelo adotado na unidade. Tal assertiva é verificada na seguinte fala:

“... porque a gente tem que ter o mesmo raciocínio lógico, se eu estou priorizando os mais complexos, qual é a prioridade numa passagem de plantão, eu também focar de uma maneira mais detalhada possível os pacientes de maior complexidade, então a gente tem um modelo que não tem uma congruência, porque na verdade nós estamos tratando de informações, seja na passagem de plantão, na anotação, na realização da evolução...” (Philoméle - SD 2).

Inerente a essa questão, Chirelli (2002, p.143), nos explica: se os professores não tiverem claros *“os processos a serem adotados na formação dos alunos na direção de uma concepção crítica da educação, fazer atividades em cenários de aprendizagem, pode ser considerado como garantia que o aluno está aprendendo”;*

nessas condições pode ocorrer a simples repetição de tarefas, sem elaboração crítica, o que possivelmente não leva a uma intervenção consciente e transformadora.

Um fator que influencia de forma negativa na aprendizagem é que o aluno vê o enfermeiro da unidade não utilizar critérios coerentes, por exemplo, com o grau de complexidade do paciente, para realizar o planejamento de suas atividades, não utilizando as informações da passagem de plantão para priorizar as suas ações. O enfermeiro, ao passar a sua visita aos pacientes, também, via de regra, segue a seqüência numérica dos quartos.

O próprio termo “passagem de visita” não tem um significado na atribuição do enfermeiro, como podemos notar na indagação de um dos professores:

“A gente fala passagem de visita, mas está visitando quem?” (Bías - SD 2).

A utilização dessa designação para indicar alguma atribuição do enfermeiro é realmente vaga, pois não se refere especificamente a nenhuma ação que deve ser implementada; reiteramos, aqui, a maneira acrítica que o enfermeiro e também o docente tem desenvolvido o seu trabalho.

Ao abordar o paciente, o aluno também reproduz as ações do enfermeiro da unidade, uma vez que não emprega um sistema para fazer a análise do seu quadro clínico, como podemos observar na seguinte fala:

“... o que a Bías fala aqui ‘quando vão passar visita, eles não têm esse raciocínio lógico’. Acredito que eles (os alunos) não tenham um sistema para fazer uma análise do paciente quando estão passando a visita, perguntam se dormiu bem, se está bem, se não está bem, se tem dor ou se não tem dor.” (Níkias - SD 2).

Embora seja trabalhado o conteúdo em sala de aula, ao chegar no estágio, o aluno apresenta dificuldade em estabelecer prioridades, como podemos notar nos seguintes relatos:

“... por todos esses anos (...) eles têm uma dificuldade de enxergar o que é primordial, o que é prioridade, qual deve ser a ação mais imediata do enfermeiro...” (Philoméle - SD 2)

“... ele não tem a clareza: ‘porque eu vou entrar no quarto do paciente, com qual objetivo, em qual quarto eu tenho que entrar, ou qual paciente eu devo ver primeiro?’ Eles não sabem priorizar... quais ações eles devem realmente executar primeiro, que cabem a eles enquanto enfermeiros.” (Philoméle - SD 2)

“Eu percebo que a dificuldade do aluno em priorizar é a seguinte, nos estágios anteriores é de um para um, agora é de um para 20, por exemplo: um aluno para vinte pacientes...” (Níkias - SD 2)

Aqui, destacamos como os professores têm colaborado com a aprendizagem dos seus alunos:

“... às vezes a gente olha para o aluno e quer que ele tenha a mesma maturidade, o mesmo pensamento que você adquiriu durante todos os momentos de sua experiência. Então, é um processo lento, contínuo, gradativo e que nós somos mediadores, na hora que você estava falando, veio muito claro para mim, porque às vezes eu tento me colocar no lugar do aluno, entende?” (Bías - SD 2)

Outra questão que identificamos nos relatos dos docentes é a não aplicação do conhecimento na ação do aluno, no que diz respeito à sua interação com a equipe de enfermagem e ao direcionamento do cuidado a ser implementado, junto a essa equipe. Tal aspecto se relaciona com o exercício de liderança, uma atribuição fundamental no exercício profissional do enfermeiro que, nesse estágio, deve ser exercitado, como mostra a frase seguinte:

“... ele não consegue pegar aquilo que ele identifica na visita, todas aquelas informações, pegar tudo aquilo e transformar em intervenção de enfermagem (...) eu acredito que tem um grande nó aí. Mas tem uma outra coisa, ele passa a visita, pergunta, examina o paciente, mas aquelas informações ficam com ele, ele não as direcionam, ficam totalmente desconexas....” (Níkias – SD 2)

Novamente, é feita a correlação do comportamento do aluno com o exercício profissional do enfermeiro da unidade, explicitando a distância que ele mantém de sua equipe de técnicos e auxiliares, não constituindo em uma atitude condizente com o que o aluno aprendeu em sala de aula; por outro lado, é a referência que ele tem na unidade de estágio:

“O enfermeiro passando a visita e a sua equipe, então fica um auxiliar de enfermagem que não faz esse elo, esse linking com o enfermeiro, de forma que o enfermeiro possa passar visita e fazer o direcionamento do plantão para a sua equipe de enfermagem. Está totalmente desconexa, o auxiliar de enfermagem vai ao paciente e cumpre a prescrição médica; na hora que o enfermeiro passa a visita ao paciente, ele pega as informações que ficam com ele. Parece que ele não tem nada a ver com a equipe de enfermagem, com a ação de enfermagem, ele não troca a informação. É o momento que serve, que ele pode e que deve fazer o direcionamento do plantão e ele não aproveita esse momento. Não sei se ele não aproveita, se não enxerga ou se não sabe fazer...” (Níkias - SD 2)

A distância que o enfermeiro da unidade mantém de sua equipe, não exercendo a liderança, é identificada em outro relato, que diz respeito a uma aula sobre parada cardio-respiratória desenvolvida pela professora com os auxiliares de enfermagem da unidade:

“... foi tranquilo de uma maneira geral, mas teve casos de auxiliares que não quiseram assistir e o enfermeiro não se posicionou para falar ‘não, vai sim, é importante.’ Então ele mesmo, o enfermeiro da unidade quem pediu e depois se colocou de uma forma distante daquilo que estava acontecendo, e o aluno percebe...” (Philoméle - SD 5)

E outro aspecto inerente à questão do ensino e aprendizagem sobre a liderança de equipes é o fato de o professor pouco interagir com os auxiliares e técnicos, portanto não é referência para o aluno em “como liderar uma equipe de trabalho”.

Dessa forma, realmente, fica bastante confuso para o aluno aprender a transformar as diversas informações obtidas na passagem de plantão, na coleta de dados junto ao paciente, equipe, entre outros, em uma ação de enfermagem, interagindo e direcionando o cuidado a ser implementado.

O conflito estabelecido aqui deve-se ao fato de o aluno aprender que o enfermeiro desenvolve os seus processos de trabalho, cuidar e gerenciar, utilizando diversas informações e também possibilitando que outros profissionais da equipe de saúde se informem com ele. O exercício profissional do enfermeiro, na área hospitalar, coloca-o no centro de uma equipe de saúde, na qual, para atuar com eficácia, o intercâmbio e o gerenciamento de informação são imprescindíveis. Contudo, na prática, o discente, se depara com um comportamento oposto.

Consoante Rodrigues & Fernandes (1996), é preciso que os profissionais da enfermagem atentem para os aspectos comunicacionais no relacionamento interdisciplinar, em prol da harmonia entre equipe e da qualidade do cuidado. O verdadeiro trabalho em equipe requer a compreensão e valorização do papel desempenhado por cada um, assim como dos meios utilizados (Rodrigues & Fernandes, 1996).

Gaidzinki et al. (1998) ressaltam que a organização da assistência pode ser realizada somente pelo enfermeiro, visto que esse profissional, inclusive, pode transformá-la durante o seu processo de trabalho. Esse entendimento fundamenta a apreensão dos professores desse estudo quanto ao fato de os alunos reproduzirem o que ele experiência na prática: o trabalho do enfermeiro centrado na tarefa; o cumprimento das designações médicas de forma acrítica, relegando a um plano secundário a especificidade do seu próprio objeto de trabalho.

Estudos realizados evidenciam a prática do enfermeiro voltada ao cumprimento de tarefas relativamente simples e, muitas vezes, não-próprias desse profissional, gerando insatisfações e um menor tempo para se dedicarem ao paciente (Trevizan et al., 1980).

Esse modelo favorece a reprodução acrítica do processo de trabalho fracionado, presente na unidade de internação, que impossibilita uma visão global e não reivindica o questionamento, uma vez que o objetivo de cada trabalhador é o cumprimento da parte que lhe cabe, influência esta da concepção Taylorista, própria da tradição tecnicista.

A formação do aluno que cursa a 4ª série da Graduação em Enfermagem não está superando o modelo tecnicista presente no trabalho do enfermeiro do Hospital de Ensino, situação essa que vai ao encontro dos dizeres de Chirelli (2002, p.113):

“... não supera a contradição existente e revelada no mundo do trabalho em que os profissionais da Enfermagem vêm desenvolvendo sua prática no contexto hegemônico de produzir saúde, caracterizado pela interpretação do fenômeno saúde- doença, principalmente através de sua dimensão biológica, centrado no indivíduo como um conjunto de sistemas em busca de uma harmonia, em conformidade com uma prática fragmentada e centrada no

ato médico, tendo o enfermeiro e a Enfermagem como auxiliares deste fazer, assim como os demais profissionais que compõem a prática em saúde”.

A influência da racionalidade técnica é também notada quanto à preocupação das professoras da disciplina em cumprir rigorosamente os objetivos traçados, como observamos nos seguintes fragmentos dos discursos das docentes:

“... Enfim, pensei muitas coisas, menos que não era objetivo desse estágio, depois pensei também: não é isso que a gente quer? Que as coisas não sejam tão quadradinhas, tão organizadas: tem que ser assim, assim e assim. Então eu achei que estava resistente por não querer fugir do programa, e fugiu, e eu fiquei incomodada.” (Bías – SD 5)

“... não vejo problema nenhum, na hora, eu também fiquei resistente porque não faz parte dos objetivos do estágio, eu fiz essa reflexão na hora, e depois pensando, com mais atenção sobre esse assunto eu cheguei à conclusão que não fugiu do objetivo do estágio do aluno, ele fez um trabalho a mais do que tinha que estar fazendo, e foi muito interessante...” (Philoméle – SD 5)

“... Nessa situação, eu acredito que a gente tem que refletir é sobre o que fazer numa situação dessas, que fugiu dos objetivos do estágio que eu estava acostumada. Depois, até achei que não deveria, fui falar com a Philoméle, fiquei com um sentido de culpa: ‘agora a gente vai fazer isso, e os demais? Só faz em um setor, e os outros?’ A gente tem que refletir sobre isso, e se surgir de novo?” (Bías – SD 5)

Observamos também nos relatos dos docentes características do ensino pautado no tecnicismo quando discutem acerca da participação do aluno nas discussões efetivadas durante o período de estágio. No cronograma do estágio, são determinados alguns dias para cada assunto que o aluno deve observar na prática para discutir com o professor, o que não pressupõe que deva ser seguida a sequência de conteúdos abordados em sala de aula. No entanto percebemos, no fragmento do diálogo da professora com os seus alunos, o seguimento de uma sequência de itens a serem discutidos:

“Bías: Mais alguma coisa? (silêncio)”

A gente pode passar para a questão dos recursos humanos? A gente tem que discutir em relação aos recursos humanos, o que vocês viram na

unidade? A gente pode começar pela classificação dos pacientes, para facilitar, a maioria dos pacientes daqui, como vocês me disseram são de cuidados mínimos, e alguns intermediários. Este é o tipo de cliente que é atendido aqui, e quais são as clínicas que são atendidas na Unidade 3?

Bías: O que mais sobre recursos humanos? Acompanhe aí Elvira, item por item, porque a gente já falou a classificação dos pacientes.

Alunos: - Seleção, recrutamento já falamos;

- Estrutura organizacional, que fala sobre os manuais, rotinas... A gente falou com a Maria, e ela falou que todo mundo perguntou...

Bías: E tem normas, rotinas? Que mais que tem? (Silêncio) Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de estar colocando?

Alunos: Eu acho que dos tópicos que estão aqui, a gente já comentou bem.

Bías: E o tópico da liderança?” (RSRA – Bías – 13/05/2001)

Notamos que essa discussão não se pautou essencialmente em problemas advindos da experiência do aluno na unidade de estágio, de situações vividas por ele, que lhe despertaram a curiosidade, a vontade de buscar o conhecimento.

Então, mediante o relato dos professores, o aluno se apresenta desestimulado a participar, pois, provavelmente, os aspectos teóricos abordados nesse encontro não estão sendo significantes para o aluno. Essa afirmação é corroborada nas seguintes falas:

“... mas parece que esta situação é igual àquela que você comentou, você se preparou, você ficou lendo livros e tal, e na hora que você chega... Não sei se minha expectativa é muito alta, porque aqui eu também falo da frustração. Você marca para ter uma discussão e aí? A gente vai discutir sobre gerenciamento de materiais, por qual item a gente começa? Aí a pessoa não fala nada. Então vamos começar pela previsão, pode ser? O que é previsão? Então, mas e aí? Eu penso que é uma situação parecida com a que você vivenciou na semana passada, de expectativa de resposta, de uma discussão mais acalorada, e não tem.” (Bías - SD 6)

“Porque nós gostaríamos de estar discutindo a previsão, se for de interesse de vocês.’ Mas deu para perceber que eles não queriam estar fechando a discussão, o grupo passado você tinha que impulsionar, catalisar...” (Níkias - SD 6)

“Aí a pessoa falava: ‘ah, a enfermeira faz assim, faz assado, não sei o que e tal’. Quando eu pergunto, ela sabe contar a história da vivência dela, mas não sabe a qualidade do processo para responder a pergunta”.(Níkias - SD 6)

“... esse grupo passado não estudava, e depois, na avaliação, eu falei para eles que não tinham otimizado a discussão, e também tinham me subutilizado (...) fui subindo a serra por causa disso. Falta de preparo técnico. Eu identifiquei se era pessoal, comportamental, ou técnico. Eu vi claramente, foi técnico: com relação à revisão, como são pedidos os materiais para a unidade?” (Níkias - SD 6)

Vale destacar que esses relatos são congruentes com uma relação unidirecional do conhecimento, em que se espera dos alunos: *“chegar até o docente com embasamento teórico consistente e uma grande predisposição para aprender, assim devem envolver, participar e dialogar mais”* (Chaves, 1993, p.40). Para essa autora, aluno e professor, ao longo de vários anos, reiteram o seu papel, o professor de centralizador de poder e decisões e o aluno de ser passivo e obediente. E, ainda, explica que tal situação retroalimenta certas características negativas na relação docente-discente, nas quais cada um *“faz a sua parte”*, porém

“... leva a frustrações, desânimo, tendência a fuga de responsabilidades e desafios por parte dos discentes e conflitos, frustrações, sentimento de impotência, incompetência, desânimo em buscar o novo e esgotamento físico, por parte dos docentes.”

O ensino tradicional favorece a dicotomia entre o ensino e a prática, propiciando a formação do profissional enfermeiro passivo e acrítico diante das situações encontradas na realidade (Bogado & Oliveira, 1996). Esse tipo de formação não é congruente com o perfil do enfermeiro traçado no PPP do Curso de Graduação em Enfermagem, o qual vislumbra um egresso crítico reflexivo, capaz de atuar de forma consciente e transformadora.

A despeito da intenção de possibilitar ao aluno a observação, análise e reflexão de situações provenientes da sua experiência no estágio, seja esta relacionada à organização e ao planejamento, aos recursos humanos ou outro assunto, o que percebemos nos relatos dos professores é que seu desempenho (em maior ou menor grau entre os mesmos) reitera os antigos papéis concernentes ao modelo tecnicista.

Há um grande caminho a ser percorrido para que os professores, ao tutorarem os seus alunos, voltem-se às necessidades de aprendizagem deles. Por enquanto assegura-se o cumprimento da tarefa, como fica claro nos seguintes fragmentos de discurso:

“Acabei saindo com a certeza do dever cumprido, saí por volta das dezessete e 45. Ficamos uma hora e 45 minutos discutindo. Saí com o dever cumprido, mas a minha expectativa em relação ao grupo era maior, então acabei entendendo que cada grupo caminha de uma forma, que não são todos iguais e que é importante entender isso.” (RSRA – Bías – 01/06/2001)

“... o texto fala de duas coisas, de avaliação e participação. Eu acho que o cerne da questão está embuído da história da nossa construção, alunos e professores. Eu acho que o cerne do texto se justifica pelo enfoque no negativo, na leitura de mundo, e pela não participação, porque nós queremos as coisas de forma passiva, então nós não temos atitudes de contribuir, por isso que você não tem a participação. Esse texto, pega o cerne da passividade, ou seja, como nós não temos na nossa construção uma atitude pró-ativa de perceber o que o colega está apresentando, de que forma eu posso contribuir com o colega? Não é uma mentalidade voltada para a contribuição, por isso você não tem a participação, e sim o cumprimento da tarefa.” (Níkias – SD 7)

Outro aspecto no qual se evidencia a influência do modelo da racionalidade técnica relaciona-se com a estratégia utilizada na disciplina para formar as duplas de alunos para o desenvolvimento do estágio. Os discentes têm a liberdade de escolher e, os critérios utilizados por eles, para a escolha do colega, não são pautados em critérios profissionais, racionais, e sim em sentimentos e afinidades pessoais, como mostram as falas da professora Bías, reportando-se às palavras dos alunos, quando realizou a reflexão sobre a reflexão-na-ação após o acompanhamento do estágio:

“Elas disseram ‘as vezes acontece algum atrito mas a gente se relaciona bem, porque a gente tem a mesma educação, todas fazem as tarefas direitinho.’

(...)

Alunas: É bom trabalhar com pessoas que pensam igual....

Eu acho ótimo.

(...)

Alunas: Nós estudamos juntas, temos o mesmo horário, etc...” (RSRA – Bías – 18/05/2001)

Durante o bloco teórico, são abordadas as questões dos critérios de escolha, que devem ser coerentes com as relações desejadas entre pessoas ou grupos, no entanto notamos uma incongruência nas ações do aluno, permitidas pelo professor, que vem se repetindo há alguns anos.

Um dos objetivos do estágio é possibilitar ao aluno a aprendizagem de resolução de conflitos, a se pautar em critérios mais racionais em suas ações voltadas ao trabalho, no entanto os professores utilizam uma estratégia para a alocação das duplas para o desenvolvimento do estágio, que não é congruente com tal objetivo, como evidencia a seguinte frase:

“Sobre essa questão eu pensei, que entra ano e sai ano e a gente não para, para refletir, diante da coerência do que a gente fala e daquilo que a gente cobra...” (Níkias – SD 4)

Ressaltamos aqui a incongruência entre a teoria trabalhada em sala de aula e a prática docente.

De acordo com um dos professores, essa situação de escolha, da forma como está acontecendo, reforça o perfil do enfermeiro que ainda se perpetua no contexto de trabalho no Hospital de Ensino em outros lugares do Brasil:

“Então, eu percebo que esse você escolhe, ou é escolhido, a gente acaba se reportando ao perfil da enfermagem. Perceba o relacionamento entre duas pessoas, a enfermagem se achega muito ao lado não profissional, da intimidade, do emocional, como característica do perfil do enfermeiro, Aqui, para mim, retrata o seguinte, lá na teoria a gente coloca o relacionamento interpessoal, a postura profissional, na prática, quando falam “escolhe”, as pessoas escolhem pelo lado emocional (os alunos), quando é falado para eles escolherem, escolhem pela afinidade pessoal”. (Níkias – SD 4)

Assim, o relato a seguir evidencia a ação do professor relacionada a essa questão, que reitera a dicotomia entre o ensino e a prática:

“... acaba sustentando o comportamento de valorizar o pessoal, chuchu, benzinho, e essa coisa toda. Eu não tenho preconceito, é um traço da enfermagem levar para esse lado, e quando a gente aborda isso, sustenta esse relacionamento (...) Eu fiz aqui um círculo da sustentação desse comportamento, a gente cobra postura pessoal, a comunicação profissional, só que a gente reafirma e sustenta uma postura não profissional, linguagem

voltada para o sentimento, emoções.(...) Nós temos que trabalhar com a diversidade, e dessa forma, qual a contribuição? Lógico, nada impede que você possa trabalhar com quem você conhece e o resultado tem os pontos favoráveis, mas o que a gente dá na teoria é uma coisa, e faz e reafirma e depois critica no campo, é o contrário. Então eu vejo uma incoerência muito grande da gente, com uma coisa simples, é democrático fazer isso, mas fazendo uma análise diante da teoria com a prática e o perfil da enfermagem....(...) predomina esse lado pessoal-emocional, comunicação de amizade, e quando a gente quer uma comunicação formal, nós não sabemos tratar com isso. A comunicação de amizade pessoal ela flui on line, de forma excessiva, de sobrecarregar emoções, fofocas. O que não flui para o lado onde não tem essas relações, onde a relação é uma postura profissional, ela é árida, ela é atrasada, ela é incompleta e filtrada (...) Não é somente do alunado, não é somente da nossa vivência, mas olhando também na instituição...” (Níkias – SD 4)

Relacionada ainda à estratégia de condução dos alunos em campo de estágio, a relação do professor com o aluno, muitas vezes, reforça a submissão. Tal atitude acrítica do professor pode ser identificada nos seguintes relatos:

“Em primeiro lugar, temos muita coisa, que muitas vezes não percebemos, você pode ter exceções de comportamento, muitas vezes não percebemos uma atitude, e reforçamos essa submissão, porque nós tivemos uma educação dessa forma”. (Philoméle- SD 3)

Os professores, formados na década de 80, época em que a racionalidade técnica estava no auge, reproduzem a forma de ensinar que aprenderam. Nos fragmentos dos relatos dos professores, identificamos o não incentivo aos alunos para se posicionarem, devendo ser discretos o bastante para não serem notados. É importante ressaltar que tais condutas levam à submissão e à conclusão de que é melhor ser passivo nas relações que se estabelecem em âmbito de trabalho.

“... não atrapalhar o andamento da unidade. Nós temos outra disciplina, do 2º ano fazendo estágio de manhã, de Fundamentos. Então na nossa disciplina podemos ter este tipo de conduta, porque nós somos oito, é bastante, expliquei que era importante procurar serem discretos, ir com calma. Eles concordaram, se precisar: ‘apertar o botão de invisível’”. (RSRA – Bías – 25/05/2001)

“Sempre falo isso nos estágios de UTI, antes de entrar falo, porque incomodamos tanto, que se ficarmos mais discretos, melhor. Quanto menos aparecermos, mais campo de estágio a gente vai ter... Isso é preciso, porque

se tumultuarmos demais, eles não vão querer dar o campo de estágio.”
(RSRA – Bías – 25/05/2001)

Podemos, ainda, observar a influência tecnicista no relato abaixo, em que os professores reconhecem a ênfase dada à parte técnica, relegando a um plano secundário a formação de atitudes.

“... mas mesmo no segundo ano, a parte de atitude tem que ser muito bem trabalhada, tem que ser pensado nisso já, não só na técnica, no fazer, é uma coisa que a gente tem que discutir muito bem, porque eu acho que o foco está muito no fazer, apesar de todo o discurso do ‘saber ser’, é muito enfocada a parte técnica, é muito pontuada, na hora que ele chega ao quarto ano, a complexidade das relações aumentam, porque tratam com equipes de trabalho.” (Philoméle – SD 3)

Assim, o aluno se acomoda e não toma atitudes que possam interferir ou transformar o contexto em que atua:

“... essa situação que aconteceu, eu não sei se eu faria diferente, mas precisamos nos vigiar para isso. Estou falando assim, é uma coisa até enquanto pessoa, a gente lida com pessoas 24 horas, na hora parece que não transformamos...” (Níkias- SD 3)

Com essa postura, reitera-se o comportamento submisso na formação do enfermeiro:

“Mas eu acho que isso também é reflexo do que a gente reforça (...) Como é que você vai desenvolver os alunos, se a gente acaba reforçando que é melhor não se indispor?” (Níkias – SD 3)

Em estudo realizado por Saupe (1994, p.32) para conhecer o cotidiano de ensinar e aprender enfermagem, fica clara a preocupação dos docentes centrada na competência técnica e científica. E quanto à formação do aluno para a consciência crítica, relacionada tanto à prática profissional quanto ao exercício da cidadania, tem sido bastante restrita. Assim, essa autora evidencia que a *“formação do profissional competente e crítico é tratada de maneira ‘fragmentada’, ou como se fossem aspectos antagônicos”*.

A real preocupação do professor, que é concernente à racionalidade técnica, restringe-se ao “compartimento sala de aula”, ou “laboratório”, pois levanta críticas

dos serviços; no entanto poucos exemplos são evidentes de reais engajamentos para transformação da prática vigente.

A teoria em sala de aula não tem nenhuma, ou quase nenhuma, congruência com o exercício real da enfermagem. Neste sentido, Saupe (1994) alerta que, para o aluno, tem muito mais valor uma simples observação do real do que as simulações realizadas em ambiente artificial.

A simples transmissão do conteúdo, apenas “dizendo” às alunas que não devem ser submissas, não as forma para agirem com autonomia (Loureiro & Cezar Vaz, 2000).

O papel do professor enquanto mediador da aprendizagem é fundamental para essa conquista, portanto deve mostrar-se presente e atuante quando necessário, pois, de acordo com Freire, explica-nos Chirelli (2002), que tanto o autoritarismo como o silêncio do professor pode negligenciar o desenvolvimento do aluno.

Esse comportamento tanto do enfermeiro da unidade hospitalar, quanto de alguns docentes, reforça a construção profissional pautada na obediência, adaptação e “docilidade”.

Nesse modelo (tecnicista), o aluno não é formado para enfrentar as situações concretas da realidade. Tal fato tem uma repercussão negativa em sua vida profissional, pois lhe será solicitado uma lógica no ato de pensar e habilidades tais como, de comunicar-se, negociar, trabalhar em equipe, tomar decisões, entre outras, que ele não desenvolveu.

Essas atitudes do professor levam o aluno a se retrair diante de situações que não concorda, como observamos no fragmento de discurso de uma professora:

“... eu percebo que os alunos têm medo de tomar algumas atitudes (...) eles se omitem, não enfrentam por medo, por receio, para não se indisporerem com a equipe que vão trabalhar...” (Mélite – SD 3).

Ainda, esse discente sofre a influência das atitudes do enfermeiro da unidade, quando ocorre alguma situação problemática, principalmente com a classe médica:

“Esse é um fato, é um aspecto, mas não é só. Não é somente esse aspecto que a gente tem nessa situação. Eu volto à questão do exemplo, do modelo que o aluno está vivenciando: o enfermeiro ser submisso, o enfermeiro falar: ‘ah, não vale a pena, deixa para depois, depois eu converso

com eles.’ Na unidade de estágio, eles vivenciam muitas vezes isso, não é só com os professores, não somente de administração, percebo todo um cuidado extremo: ‘olha, cuidado com o campo de estágio, pense que a próxima turma está vindo...’ (discussão) Bloqueia mesmo. (Philoméle - SD 3)

O resultado dessas experiências possibilita a formação do aluno que se acomoda, não se posiciona e, muitas vezes, não exercita a sua cidadania.

Corroborando essa afirmação, outro professor se lembra que, em sala de aula, ao conversar sobre ética em gerenciamento, muitos alunos verbalizaram várias situações similares (acontecidas em outras séries), em que eles, em muitas delas, não se mobilizaram por fazer algo e, em muitas vezes, o professor que estava acompanhando também não se posicionou:

“... isso ilustra um comportamento que o aluno carrega desde o início, no 2º. ano, quando ele entra no hospital, verbaliza situações que eles se acomodam, não se posicionam. Não sei se os alunos de outras áreas são diferentes, com o tipo de educação que recebem, não acredito que seja só em relação à enfermagem... (Philoméle – SD 3)”.

Outro aspecto evidenciado é a não resolução de conflitos. O conflito, de acordo com a racionalidade técnica, é um desvio da normalidade, o que não merece uma maior atenção.

“... a enfermagem, como não sabe lidar com situação de conflito, tende a recuar, tanto nas situações em que há outros profissionais, quanto naquelas com a própria equipe. Porque tirar o time de campo é mais fácil do que você enfrentar”. (Níkias – SD 4)

Neste relato proferido pelo professor, notamos a consequência de não desenvolver essas habilidades, para a atuação profissional do enfermeiro. Pontuamos que o resultado de não aprender a trabalhar as diferenças e os conflitos é o recuo do aluno diante de tais situações, seja com a própria equipe, ou com a equipe multiprofissional. Observamos que, para o gerenciamento em enfermagem, as decisões devem ser ancoradas, principalmente, no aspecto racional, assim como acontece em outras profissões da área da saúde.

O conflito em uma equipe de trabalho pode levar ao fortalecimento da mesma ou gerar situações “divisivas” entre as pessoas. Rodrigues & Fernandes

(1996, p.9) referem que a consequência de ambientes relacionais ruins pode prejudicar os pacientes (pelo mau atendimento), a produtividade do serviço (com aumento da burocracia, falhas na transmissão e recepção de mensagens) e também para os próprios integrantes de uma equipe (levando “a insatisfação profissional, desmotivação e falta de confiança mútua, dificuldade de delegação de tarefas, constrangimentos”).

Embora nas últimas décadas mudanças e inovações sob vários aspectos tornarem-se algo constante na área da educação, o resultado alcançado ainda é limitado. Referindo-se ao âmbito da enfermagem, Krowczuk (1986), na década de 80, já afirmava que os estudantes continuam com dificuldade de aplicar os conhecimentos e também de analisar situações e formular medidas para a tomada de decisão.

Esse estudo corrobora a dificuldade de o aluno aplicar o conhecimento; no entanto a dificuldade encontrada pauta-se na implementação da ação, pois a análise e alternativas de solução, em algumas situações, são bem elaboradas pelo nosso aprendiz, apesar de não as implementar.

Bogado & Oliveira (1996) destacam o produto da educação tradicional, na qual prevalece a passividade e a recepção de informação, como fator dificultador para o profissional analisar, emitir opiniões e se posicionar ativamente nos serviços e comunidade.

Então, durante a orientação do aluno em campo de estágio, os professores identificam situações em que o aluno não se posiciona perante uma equipe de trabalho, não explicita o seu ponto de vista. Tal fato, muitas vezes, faz com que sejam omissos em determinadas situações, o que não condiz com os princípios éticos da profissão. Podemos notar essa afirmação no seguinte relato, em que uma das professoras cita uma fala do aluno:

“... essa semana mesmo, estávamos falando de relacionamento, e os alunos falaram: ‘Ah! é tão desagradável para nós, quando a enfermeira sai do posto, um vira e faz banana para ela, o outro vira e faz não sei o que...’ Eu fiquei horrorizada com o que relataram. A gente fica sem graça, porque é uma atitude muito desagradável.” (Bías - SD 3)

“E o que eles falaram? Eles observaram e ficaram... Que posição eles tomaram no momento? (Níkias - SD 3)

“Eles não se posicionaram, enquanto enfermeiros eles não falaram nada, era uma coisa que eles (os auxiliares) fizeram por trás. Não quiseram, não tomaram nenhuma atitude em relação às pessoas. (Bías - SD 3)”.

Inerente a este aspecto, notamos as divergências de opiniões entre os professores: em uma das falas, fica explícito que o professor acredita não ser possível que o aluno tome uma atitude em certas situações, ao passo que na outra frase, identificamos uma opinião contrária.

“... Isso me incomoda, quando eles são avaliados do ponto de vista ético, uma das questões que eu acho que afeta muito é a omissão, é uma das coisas que afeta muito o código de ética. A atitude deles foi: captaram a informação só que não transformaram, ou seja, eles realmente se omitiram, e isso daí é uma atitude antiética...” (Níkias – SD 3)

“Eu não concordo, porque eu enquanto aluno também não falaria nada, sabe por quê? Eu não vou falar com o enfermeiro que alguém da equipe dele fez isso, porque teria que provar, então tem algumas coisas que é a palavra do aluno contra a palavra de quem já está na unidade.” (Bías – SD 3)

“... hierarquicamente o aluno não está ou está igual ou inferior ao auxiliar...” (Bías – SD 3)

“É uma atitude de cidadão” (Níkias – SD 3)

As atitudes que têm sido tomadas nessas situações são questionadas pelos docentes, os quais pontuam que um dos fatores que afetam o código de ética é a omissão:

“... você vê alguém maltratando alguém, não é com você, então não se coloca...” (Níkias – SD 3).

Uma das professoras ainda relata o comportamento antiético por parte do aluno relacionado ao professor:

“... quando você está saindo de reunião com eles, você já virou?” (Querendo dizer que os alunos têm atitudes similares) (Bías – SD 3).

Cabe, então, aos docentes de enfermagem possibilitar o “exercício ao aluno”, pois o discurso sobre a importância de fazê-lo no futuro cai no vazio. Como enfatiza Freire (1997a, p.107):

“... é concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que ‘falo’ desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido”.

Depreendemos dessa passagem o importante e insubstituível valor da experiência, que estimula a decisão e a responsabilidade pela opção tomada.

Loureiro & Cezar Vaz (2000, p.240) destacam que, ao pretender formar o aluno capaz de transformar uma realidade, o professor deve considerar necessário trabalhar os seguintes aspectos:

“... a observação (para poder partir da prática); a postura reflexiva ou a própria avaliação/problematização (necessárias ao processo de conscientização); o planejamento; a criatividade; o trabalho em equipe e inerente à ele, a capacidade de lidar com o conflito, o compromisso, a autonomia e acima de tudo a coragem”.

É importante lembrar que muitos dos enfermeiros atuantes no Hospital de Ensino são ex-alunos do Curso de Graduação em Enfermagem e que, enquanto alunos, analisavam e criticavam o trabalho da enfermagem. Quando contratados, adaptaram-se, acomodaram-se ao que estava posto.

Essa constatação também foi proferida por Loureiro e Cezar & Vaz (2000) que, buscando os fatores que permitiram tal situação, encontraram: a falta de contextualização do ensino, configurando em disciplinas muito teorizadas e impregnadas de idealismo. De acordo com essas autoras, a falta de problematização da realidade e vivência de estratégias para superar os entraves encontrados leva o egresso, ao iniciar a sua carreira, a sentir-se frustrado. Não sabendo lidar com problemas e interferências, acomoda-se, deixando de lado o ânimo e a vontade de lutar por algo diferente do encontrado.

“Mas para ela talvez seja importantíssimo atender, é isso que eu estou tentando dizer, porque o enfermeiro, ele é um agente de transformação, na unidade, em qualquer lugar de trabalho. Principalmente os recém-formados estão com tudo fresco, têm toda uma posição crítica e reflexiva. Por que não é possível? (...) enquanto alunas vivenciaram esse momento, não é? Então por quê essas discussões não promovem uma transformação na prática, que é uma coisa que temos presenciado. Você entra, a instituição tem um jeito, claro, tem os valores, missão, filosofia, mas ...” (RSRA – Bías – 01/06/2001)

Correia (1996) afirma que os programas de ensino na enfermagem não têm utilizado metodologias que priorizem o processo de desenvolvimento do aprendiz, que possibilitem o entendimento de valores, o confronto com os dilemas morais e o seu posicionamento em uma decisão. No entanto destaca o ensino de valores como algo essencial à formação do enfermeiro, visto que, para cuidar de um ser humano com sentido de justiça, o desenvolvimento moral é imprescindível.

O desenvolvimento moral é fundamental para que o Curso de Graduação em Enfermagem forme pessoas com comportamento que coadunem com o perfil traçado para o egresso.

Vannuchi et.al. (1992) entendem que os professores de 3º. grau devem estimular o crescimento pessoal e social dos alunos, encorajando a sua autodeterminação. Assim, essas autoras ressaltam o papel da escola em oferecer condições para que seus alunos experienciem os problemas da vida, atribuindo relevância à formação de valores pessoais e sociais.

A influência da racionalidade técnica é notada também nas ações do professor na orientação de um trabalho em grupo, realizado pelos alunos em campo de estágio. Diante de relatos de conflitos entre os integrantes do grupo, percebemos que a responsabilidade por resolver os conflitos surgidos no grupo fica por conta do aluno que, muitas vezes, não está apto para solucioná-los.

“Porque, se tem um grupo, tem que desenvolver um trabalho em grupo (...) eu falei: então vocês vão se reunir e vão discutir o por quê disso? Vocês têm um trabalho para ser realizado em grupo, vocês tem que resolver isso.” (Bías – SD 7)

Ao não trabalhar o conflito, volta-se ao ensino baseado cientificismo, em que o problema surgido é encarado como desvio da normalidade, e não como próprio de um contexto no qual coexistem pessoas que pensam diferente e apresentam opiniões diversas (Chirelli, 2002). Essa mesma autora (p.169) refere que, para se formar um profissional crítico, há a necessidade de aprender a lidar com os conflitos presentes na realidade e, assim, pode desenvolver o aprender a ser e o aprender a conviver. E, ainda refere que o trabalho em pequenos grupos favorece o desenvolvimento de valores e atitudes, necessários para saber lidar com maneiras diversas de enxergar o mundo, exercitando o saber ouvir, o partilhamento de espaços, os conhecimentos, as decisões, as argumentações para negociar.

A experiência do aluno é o trabalho individual e competitivo, o que torna o aprender a conviver em grupo um verdadeiro desafio para eles, pois tem aqueles que não querem participar, os que têm dificuldades, os que se destacam. Tal situação se complica quando o rendimento conjunto vale ‘nota’. Neste caso, o docente deve ser o *“elemento estratégico para ajudar os alunos a aprenderem a trabalhar com os problemas que aparecessem”* (Chirelli, 2002, p.172).

Essa autora ressalta a importância de o professor ter uma relação horizontalizada, que rompe com o autoritarismo, porém continua como autoridade visto que faz o papel do mediador do processo de ensino – aprendizagem.

A questão da passividade do aluno, própria do ensino que requer o cumprimento da tarefa, é observada nos seguintes relatos das professoras:

“Mais uma vez a gente chega ao cerne da questão que é o seguinte: como levar o nosso aluno a ser pró-ativo, a ter iniciativa? É a mesma questão, a não participação deles é porque querem receber as coisas prontas, e se o professor estiver ali para discutir, vão passar só os rascunhos: ‘isso daqui está certo professora?’ E esperam que a gente corrija e passe de volta tudo certinho. Então a gente cai novamente no cerne da questão, deles virem para o grupo não como explorador. Agora, para mudar a mentalidade, para que eles dêem a sua contribuição...’ o que você trás e o que você vai levar?’ Porque a troca vai ser boa.” (Níkias - SD 7)

“Agora, olha o que o aluno faz com isso, olha como ele enxerga, eu perguntei ‘e o que foi você fez com isso?’. Ele ‘ah, eu não fiz nada.’ Você tem condição de fazer alguma coisa, então eu senti que eles querem ficar lá comigo para fazer...” (Níkias - SD 2)

“Eles querem o professor do lado” (Philoméle-SD 2)

“Eu falei ‘não, tem muitas formas de vocês resolverem isso, agora qual que é o teu caso, escolha, vai lá ver o que nós temos na teoria, qual é a tua escolha, depois você traz e passa para a gente ver qual é a sua escolha para discutirmos.” (Níkias - SD 2)

“Ele é passivo, a Bías coloca muito bem no final, eles falam somente ‘é mesmo, é mesmo’, quer dizer sim Senhora, sim Senhora. É a acomodação mesmo, é o aluno passivo” (Philoméle-SD 2)

Relacionado à passividade, notamos o entendimento, nas falas do professor, de que o aluno apresenta dificuldade em associar o conhecimento, ou seja, aprende o conteúdo de forma fragmentada, e, durante o estágio, não consegue realizar as associações necessárias para implementar intervenções de enfermagem:

“Ele não consegue associar, fazer associações.” (Bías - SD 3)

“... eu acredito que vai ser melhorado com o novo currículo, que vai trabalhar com essa questão, com o exemplo que ela deu, de fazer a pessoa refletir, transformar aquilo, porque ele aprende picadinho e depois não consegue associar, então eu percebo no aluno uma dificuldade de associar, não que ele não tenha o conteúdo, ele têm....” (Bías - SD 3)

“... tendo esse tipo de educação, que a gente dá aula primeiro, não consegue fazer esse exemplo que a Níkias deu, do copo d’água, de ver a concentração da urina, eles não conseguem fazer associações...” (Bías - SD 3)

Observamos também a distância das ações do professor em algumas situações do processo de ensino-aprendizagem em que as suas ações não vão ao encontro do que está acontecendo em campo de estágio. Então, se houve um planejamento para realizar determinada “tarefa”, ao chegar na unidade, o professor quer realizá-la, como podemos constatar na seguinte fala:

“... Assim, eles ficam meio perdidos de não saber, mas eu também fico quando eu chego no andar, tem dia que eu me sentia atrapalhando o andamento das coisas, sabe, estava assim ‘confusa’: dois (alunos) não podiam vir, aí eu fui até outros dois, não deu certo, o outro ocupado, aí eu falei assim ‘oh, minha Nossa Senhora, e eu precisava falar, porque eu estava com bastante coisa atrasada.’ Enfim, eu acabei esperando um pouco, depois a gente conseguiu, mas é confuso pra mim também, tirá-los daquilo que eles estão fazendo para discutir ou para fazer outra ação, porque eu cheguei para

fazer a visita e eles já estavam fazendo alguma coisa, a gente chega e quebra aquela rotina. Nós os desprogramamos ...” (Bías – SD 7)

Notamos, nos relatos a seguir, uma outra influência do ensino voltado à racionalidade técnica: a preocupação do docente em estar abolindo o caráter subjetivo, existente em qualquer avaliação.

“... Além do mais, acaba o subjetivo que ela tem. Então, a carga subjetiva fala assim para o alunado: ‘desculpa, eu sou professor, e bato o martelo aqui’.” (Níkias – SD 7)

Não se constitui em algo simples para os professores mudarem uma realidade e tão pouco deixar para trás anos de *“doutrinação e adestramento para proceder avaliações absolutamente neutras, objetivas e sem quaisquer sinais de subjetividade”* (De Sordi, 2001, p.172). Essa mesma autora ressalta que *“tradicionalmente, a avaliação tem sido regida pela busca da objetividade”* que, atendendo aos pressupostos do positivismo, matriz teórica em que se respalda há longa data, sublinha o valor da neutralidade (De Sordi, 2000, p. 235).

Nos relatos abaixo, identificamos a opinião da professora que o aluno assume uma postura submissa diante do professor, nas situações avaliativas.

“O item ‘realizar as prescrições e as evoluções de enfermagem’, elas questionaram, deram cinco, eu falei não é só realizar, é a qualidade daquilo que vocês fizeram. Disseram: ‘não está escrito, está escrito realizar prescrições e evoluções diariamente, nós fizemos todos os dias, então é cinco’. Expliquei que consideramos a qualidade do que foi realizado.” (RSRA – Bías – 22/05/2001)

“O professor chega assim: ‘você deu aqui cinco, mas eu acho que você merece três’. Fica nesse tipo de jogo, ele (aluno) sabe que quem bate a carta é o professor. Eu percebo uma postura muito submissa, no momento da avaliação (...) Quando eu percebo que eles vão falando nessa linha, eu tenho dito o seguinte: ‘você tem que convencer o professor do desempenho que teve, e não ficar na defensiva’. (...) o que eu percebo do nosso alunado, é que ele fica na defensiva. Ao invés de falar: ‘eu mereço a nota sete, eu mereço a nota oito porque eu realizei isso, isso e aquilo’. Não, ele vem na defensiva. Porque, normalmente, o professor toma a iniciativa e o prensa na parede. Então, ele já vem na defensiva. Ele (aluno) não é uma pessoa pró-ativa, de defender aquilo que fala, que acredita que desempenhou.” (Níkias - SD 8)

Dessa forma, a avaliação praticada nas universidades não atende aos reclamos do setor produtivo e ao “*projeto de formação pessoal e profissional necessário e comprometido com a emancipação dos sujeitos envolvidos*” (De Sordi, 2000). Para favorecer a emancipação, o tutor deve propiciar ao aluno “*ter voz e vez*” no processo avaliativo, caso contrário, não possibilita um momento de formação, e sim de angústia e ansiedade, como mostra o fragmento do discurso:

“A avaliação da Laís estava sendo tranqüila, estava dizendo o que tinha dito para as outras que já tinha conversado. Olhei para a mão dela e estava toda molhada e começou a pingar da cadeira para o chão, eu perguntei ‘você está nervosa?’ Ela disse ‘não, estou ansiosa, porque a avaliação é um momento de ansiedade’.” (RSRA – Bías – 22/05/2001)

Quanto a esse aspecto, informa-nos Gomes (2001, p.158) que a avaliação, entendida como “um momento de ansiedade”, pouco espaço oferece para a aprendizagem. Para tornar-se mais rica de significados e constituir-se em momentos de aprendizagem, a relação entre professor e aluno deve ser dialógica.

Assim, essa citada autora explica que o diálogo não é uma simples conversa com um tutor e um aluno; envolve uma postura necessária que possibilite o que Freire (1994, p. 115) afirma:

“... uma relação horizontal de A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”.

O fato de o aluno querer esconder as suas deficiências de conhecimento e habilidades necessárias ao bom desempenho profissional é consequência do caráter sancionador presente na forma com que a avaliação é realizada. Nessa dinâmica avaliativa, em que não há cumplicidade entre professor e aluno, devido às relações permeadas de hipocrisia, em que prevalece a filosofia “do engano, a do caçador e da

caça”, o aluno responde escondendo suas deficiências, demonstrando ou fazendo parecer que sabe mais do que realmente aprendeu.

Gomes (2001, p.169) afirma que, diante desta filosofia avaliativa, “*as dificuldades sentidas pelos alunos em desempenho prático, dificilmente são assumidas por eles, frente ao professor-tutor*”. Para que o aluno exteriorize as suas inseguranças e deficiências, é necessária a conquista de uma relação de confiança. Caso contrário, o que se encontra é o jogo de mostra-esconde, próprio da inexistência de confiança entre ambas as partes.

“Ele pode ter estudado, e não participado, pode estar preocupado com a unidade, estar frustrado, não quer se sentir explorado, pode estar com problemas pessoais, que não queira participar no momento, pode ter aquele que, se a gente não tiver muito claro o que quer, ele é muito falante, se coloca demais, mas no fim, acaba colocando mais do que ele percebeu. Conta história, mas não embasa teoricamente. Então, a habilidade de uma professora tem que ser grande, ainda mais com um grupo. Não podemos esquecer que o aluno da 4ª. série já vem com uma experiência de participação: ‘deu certo com fulano falar bastante, não importa o que falar, influencia a minha nota, no final.’ (...) Se você pega um aluno que tem uma grande participação e não tiver claro ‘aonde você quer chegar’, enquanto objetivos dessa discussão, você distorce e não consegue colocar aquilo no concreto.” (Philoméle - SD 6)

“O aluno, refém desse modelo desde a escola fundamental, sabe se comportar de acordo com as regras que estão instituídas e aprende a desenvolver mecanismos defensivos para se preservar no sistema” (De Sordi, 2000, p. 236). O fato de os alunos terem sido acostumados a não ter voz e vez no processo, e se apresentarem conformados, não quer dizer que ajam sem resistência ao que está imposto. Dessa forma, a citada autora questiona as razões que levam o aluno a se exilar, recusando-se a dar resposta ao docente, a usar máscaras encenando papéis convencionais, porém não abrindo mão de “*suas verdades intersticiais, verdadeira estratégia de adaptação, jogo de mostra-esconde, luz-sombra, claro-escuro, que afinal a ambos confunde e traumatiza.*” Tal comportamento, explica-nos ainda essa mesma autora, reportando-se aos estudos de Maffesoli, constitui um “*paradoxo: a aparente adesão reforça na realidade, a recusa total de integração final à ordem do sistema*” (De Sordi, 2000, p. 237).

“... Você interpretou para esquerda e eu para a direita, o que vale? Alguém vai ter que fechar o impasse. Se o aluno interpretou para a direita e o professor para esquerda, a subjetividade está aí, teria que estar voltando ao motivo pelo qual se faz avaliação de desempenho. Há quinze anos atrás, se questionava avaliação de desempenho atrelada a questão salarial. Já se observava que não é por aí, porque todo mundo promovia. Eu acredito que esse tipo de problema acontece porque o professor não tem claro qual o valor (da avaliação), a não ser a nota, por isso, se você ouvir nossos alunos de quarto ano, eles falam: ‘eu acho que esse tipo de avaliação não avalia ninguém.’ Eu acredito que temos que buscar na origem (...) o que não estamos conseguindo ver, para atingir a clareza, os objetivos. Está sendo um instrumento formal, que não está tendo valor, nem para o professor que faz, ‘porque tem que fazer’, mas não está se achando nesse meio; ‘o aluno está fazendo de conta que entende, e a’ gente que faz.’ Foi a minha leitura..” (Níkias – SD 8)

Esse fragmento do discurso de um professor mostra a falta de sentido, de significado na realização da avaliação. Tal afirmação é consoante com o explicitado por De Sordi (2000, p. 237), referente ao processo avaliativo que tem sido utilizado nas universidades, em que professor e alunos seguem

“... vagando desmotivados, perdidos num turbilhão de estímulos internos e externos ao qual falta encontrar o fio condutor que dê sentido ao trabalho que desenvolvem e que, ambos, mereceriam que fosse mais prazeroso”.

Chirelli (2002, p. 176) destaca a importância do processo avaliativo se pautar na intencionalidade de ambas as partes envolvidas. Quando os papéis a serem desenvolvidos nos momentos avaliativos não estão claros, esses não passam de preenchimentos de instrumentos burocráticos, vazios de qualquer sentido. Dessa forma, diferencia-se de uma das questões essenciais da avaliação, que é a tomada de consciência do que representa esse processo para as pessoas envolvidas.

Outro aspecto inerente à formação voltada à racionalidade técnica é o fato dos tempos separados: o do fazer e o do avaliar, como notamos nas frases seguintes:

“No final eles falavam, quase todos, ‘aponta críticas, o que você acha?’ Você falou que chamaria nossa atenção individualmente, você não chamou. Expliquei que não houve necessidade. Vocês estavam agindo corretamente, desde a aparência, estavam certas. Algumas ainda perguntavam ‘o que está ruim que eu preciso melhorar?’ Disse que não tinha

nada de ruim para apontar, não percebi neste estágio nada que mereça ser apontado de ruim.” (RSRA – Bías – 22/05/2001)

“A forma como temos feito a avaliação, acredito que estamos dando uma ênfase muito grande na avaliação final, e a avaliação formativa não estamos fazendo de uma maneira sistemática. ‘Eu posso correr o risco de dar um feedback melhor para a Méliete e não dar um retorno tão bom para a Níkias.’ Porque não temos feito de forma sistemática. Nós estamos realmente fazendo: ‘a dificuldade está aqui, o que você pode estar fazendo para estar melhorando?’ Vamos supor, uma questão de atitude, ‘o que pode fazer para melhorar isso?’ E você dá as pistas para estar realmente melhorando esse comportamento, essa atitude. Você tem que estar presente, saber o que está acontecendo com o aluno, para conseguir fazer isso de uma maneira mais sistemática. Estamos fazendo de forma muito sistemática no final. No final, para formação já foi, o que vai resolver? Vai resolver muito pouco. O que pode aproveitar daquela situação de estresse, de ansiedade, que pinga a mão quem tem um problema mais acentuado? Por mais que a gente se esforce por estar falando, pontuando, eu pergunto: ‘o que será que fica para uma pessoa numa situação dessa?’”. (Philoméle - SD 8)

Essa fala retrata a dicotomia tão peculiar do ensino voltado à racionalidade técnica, operacionalizada nos diversos tempos: o tempo para o fazer (as atividades do estágio); o tempo para ver o que não deu tempo de fazer; o tempo para saber o que fez certo ou errado, e o tempo de merecer os “parabéns” (ou não) pelo bom ou mau uso do tempo.

Assim,

“a racionalidade técnica continua predominando soberana na universidade e, em nome de uma determinada concepção de qualidade de ensino, as emoções são subtraídas do espaço escolar. A ordem é ensinar com eficiência, de modo a gerar produtividade, bons resultados nos processos avaliativos, especialmente os de cunho classificatório, tais como os Exames Nacionais de Curso” (De Sordi, 2001,p. 178).

Outro aspecto observado nas falas dos docentes é a formação de estereótipos.

“Um dia, a professora de administração, a Joana da Saúde Pública, falou: ‘Bías, estou no grupo das cansadas.’ Falei que provavelmente era o grupo das cansadas daqui, que reclamavam. Ela falou que era fulana, fulana e fulana. Aí eu falei: ‘Ah! Sim, elas já foram cansadas para lá.’ Ela disse que

o terceiro grupo está esgotado, reclamando de tudo o que manda fazer. Eu disse que elas já estavam, quando passaram pela primeira vez, e dei risada da situação, porque tem características que são pessoais”. (Bías - SD 6)

Outra influência de caráter positivista, que se preocupa com a neutralidade, é o fato de se esconder as “regras do jogo”, pois a crença é que o aluno pode “simular” o comportamento para ir ao encontro do que o professor espera:

“Cai em vários aspectos, a gente discutiu sempre que a forma como a pessoa vai ser avaliada tem que ser muito clara, antes de qualquer processo. Essa surpresa acaba não trabalhando essa questão da clareza, que a gente tem lido mais recentemente. (...) E o outro lado, o lado bom e o lado ruim, muitas vezes a pessoa vende a imagem que tem dela, e às vezes, não é a imagem verdadeira, a real. Porque tem gente que não tem noção de como os outros a vê...” (Bías - SD 8)

“Mas aí, e aí? Se ele sabe que vai precisar dessas pessoas, eu penso que pode manipular essa situação, porque se eu penso que vou ser avaliada por um grupo de pessoas, então vou tentar uma aproximação diferente da que tentaria, se soubesse que não seria.” (Bías - SD 8)

“Mas aí você está sendo contraditória. Vou explicar porque, na minha percepção, é lógico, posso estar errada. Na avaliação, realmente, a literatura atual deixa claro que é importante você ter clareza dos objetivos, onde você espera que o aluno chegue, nem todos vão chegar ao mesmo tempo, nem todos vão chegar exatamente ao mesmo lugar. (...) tem que ter a clareza da forma como o aluno será avaliado, quais aspectos vão contar. Se ele (aluno) conseguir um desempenho favorável, sabendo ou deixando de saber, o problema é dele. A gente não vai cercar todos os aspectos.” (Philoméle - SD 8)

A observação dos estudantes durante o processo é um poderoso instrumento de avaliação do professor, desde que seja educativa e não venha a se pautar na visão do certo e errado, que aqui é entendido como fracasso. O prévio esclarecimento ao estudante sobre a utilização da observação como um aspecto educativo da avaliação pode levar à diminuição da insegurança do aluno, evitando-se, assim, o uso de mecanismos de defesa e de ocultamento de fragilidades (De Sordi, 2000, p. 245).

Nos fragmentos dos discursos abaixo citados, os professores evidenciam uma grande preocupação com o erro, o que faz o foco da avaliação ser pautado no aspecto negativo:

“Quando você faz uma crítica, procura num trabalho a ponta do rodapé que ele (aluno) não lembrou. Pensando nisso, que todo o sistema é direcionado para isso; faz você crescer. Hoje não penso dessa forma, penso conseguir não hiper dimensionar. Então, na fala do professor aqui, ficou muito claro isso. Ou seja, dentro da teoria dos sistemas, ‘você se mata para fazer um trabalho, isto é, você recebe uma informação, quando esta se trata de raciocínio lógico, você não a absorve, por exemplo, da mesma forma de um procedimento de enfermagem, que você faz a primeira vez e fala: ‘entendi.’ Não! O raciocínio lógico não é dessa forma. A apreensão do exercício lógico é de uma outra forma que se dá. Eu percebo claramente: ‘você se mata para fazer o trabalho’ e, na hora que sai o produto, o que o aluno enxerga? Enxerga o seguinte: ‘não para criticar, vem sempre colocar alguma coisa contra.’. Na fala do professor também é focado o negativo. A expectativa é de focar o bom (...). Acredito que dentro do processo de avaliação, a gente hiper dimensiona (...) entendo o seguinte: quando você investe no lado ‘do bom’, do ‘diferente’ que ele (aluno) fez, criou, lógico que não vai ficar perfeito, mas para mim ficou assim: eu acredito que o professor ficando preocupado com o acerto, ele acaba pontuando o negativo, ele não elogia. Na verdade elogiamos, quando olhamos o trabalho, nós, professores não vemos tudo aquilo de bom. Procuramos principalmente focar o que ele não fez, ver o que ele não acertou.” (Níkias - SD 7)

“... O que chama a atenção é o olhar do aluno, o olhar do professor, a atitude do aluno e a atitude do professor. Para mim ficou claro, que tanto o aluno quanto o professor, não sabem trabalhar com o lado bom. O lado negativo adquire uma dimensão, uma repercussão que eu acredito que venha da construção do professor e da construção do aluno. (...) Nós temos até uma justificativa de focar o negativo e de hiper dimensioná-lo, porque fomos construídos 40 anos dessa forma. (...) É a mesma coisa de abrir uma janela e conseguir ver de tudo, o preto, de todas as cores, você conseguir ver o preto, e o preto é 10% daquilo lá, mas você só enxerga ele, adquire uma dimensão muito grande. Então, na fala do aluno tem isso, na fala do professor tem isso. (...) Eu acredito que a gente consegue enxergar os 10% como se ele tivesse uma dimensão de 90. Eu até questiono se quando a gente fala que a pessoa é crítica, se é isso, o que é ser crítico? Porque ser crítico está: nós temos uma história focada no ser crítico, no lado negativo. A academia nos forma, nós somos construídas assim”. (Níkias - SD 7)

“Professor: porque normalmente nós estamos muito preocupados com o acerto, estamos muito mais preocupados com o resultado do que com o processo.

Alunos: - você vai quer chegar aqui com o seu trabalho, expô-lo e esperar que venham falar: parabéns, está certo! Que legal! Aí alguém fala alguma coisa, quer dizer, a gente não atingiu a perfeição.

*- Então é chato;
(discussão)*

- *Mas tudo que você faz é para uma avaliação, e querendo ou não, isso conta, não está tão bom como deveria estar, está certo que o de todo mundo estava assim. Eu acho que isso também é ruim, e gera sentimento de não gostar;*

- *Eu não vejo esse lado...
(discussão)*

- *A gente não é perfeita.” (Bías - SD 7)*

“A maneira como a gente corrige esse trabalho, eles projetam, e a gente fala: ‘passa o brainstorming, passa o diagrama, passa o plano de ação, volta no diagrama, o que você quis dizer com isso aqui? Está no lugar correto?’ Antes de fazer qualquer elogio, via de regra, a gente já foca no que está incompleto (...) no que a gente não concorda. Tem exceções? Tem, mas acho que a gente está dando um valor muito maior, na hora que nós fazemos a correção, para o que está falho. Até mesmo porque, a nossa proposta é essa, de na hora da apresentação, fazer sugestões para eles consertarem”. (Philoméle - SD 7)

“Mas é a forma de trabalhar com isso, Philoméle, se você fechar os olhos e ver as fotografias anteriores, o grupo termina, a gente fala ‘parabéns pela apresentação, ou foi muito boa, olha que recurso! Como ficou bom!’ Fica no bom dois minutos e no ruim, intensifica o tempo. Não sei se somos sérios, ou exageramos no tempo, enfocando isso.” (Níkias - SD 7)

4.2.O Paradigma da Racionalidade Prática

Nesta categoria, estão reunidas as subcategorias: Saberes e competências docentes e Professor-pesquisador: rumo à profissionalidade.

4.2.1 Saberes e competências docentes

Estão agrupados nesta sub-categoria os fragmentos dos discursos dos professores que se referem aos seus saberes e competências relacionados ao: planejamento, conteúdo, objetivo, método e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao **planejamento** da disciplina, podemos identificar a ausência de congruência na realização das diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

“Sobre essa questão eu pensei, que entra ano e sai ano e a gente não para, para refletir, diante da coerência do que a gente fala e daquilo que a gente cobra.” (Níkias – SD 4)

“Isso, até que passa na nossa cabeça, a gente não organizou a estratégia para atingir a esse objetivo de uma forma clara, com planejamento coerente, isso que falta. (...) Só que a gente nunca parou e falou: ‘não, espera aí! A estratégia que a gente está utilizando pode ser modificada, tem que ser melhor planejada, em cima desse objetivo que a gente está pretendendo.’” (Philoméle – SD 7)

A ausência de um melhor planejamento leva, por exemplo, a escolhas de estratégias que não possibilitam o alcance dos objetivos traçados.

Nesse trecho do discurso de uma professora, notamos a incoerência da estratégia adotada na apresentação de um trabalho pelos alunos, em que se pretende que os colegas contribuam com a realização do mesmo.

“Agora, isso tem um desvio. Não sei se vocês concordam comigo, na maneira que a gente está fazendo. (...) se a nossa proposta é que o grande grupo participe do trabalho dos colegas para colaborar, sugerir algumas modificações, algumas contra-medidas diferentes, que o pequeno grupo não visualizou, será que deve ser feito no penúltimo ou no último dia? Será que não tem que ser feito antes, em um outro momento? (...) eles apresentam com a expectativa de acertar, querem apresentar o melhor trabalho possível (...) normalmente o grupo dá sugestões boas, interessantes mesmo. Mas, às vezes, o pequeno grupo não as aproveitam para a modificar. Porque já foi com a idéia de final, e terminada apresentação, ele entrega o trabalho para o professor: ‘considera o que eu fiz até aqui.’ Isso nós podemos repensar, estar estruturando, com a clareza: qual o objetivo do desenvolvimento do trabalho? Se nós considerarmos que seja importante a participação do grande grupo, e eu acho que isso é um ponto forte do trabalho: a troca de idéias, montar um raciocínio na hora, um percebe uma coisa, o outro complementa, é o que enriquece a discussão, então, temos que favorecer, que possibilitar”... (Philoméle – SD 7)

O investimento do tempo para planejar é um aspecto ressaltado na fala das professoras. Constatamos a preocupação de voltar a atenção do docente aos aspectos relacionados ao planejamento, não havendo uma preocupação somente em “fazer”. Tal fato pode levar a inovações na disciplina.

“Nós falamos tanto em inovação, em transformação para o aluno, e o que nós estamos fazendo, de inovação, de transformação? Eu vejo que o caminho é investir tempo mesmo em pensar, não somente ficar preocupado

em fazer. É um investimento importante para mudarmos mais adiante. Não precisa ser amanhã...” (Philoméle – SD 2)

É possível notar o entendimento de que é uma competência do docente a realização do planejamento, configurando uma importante responsabilidade, pois a sua adequada elaboração facilita o desenvolvimento do aluno.

“... leva mais tempo para o professor, se desdobrando como estamos fazendo agora, a reflexão de como pode fazer, é uma fase do planejamento, você querer estes instrumentos ou aqueles, e eu acredito que seja essa a responsabilidade do professor, fazer o planejamento para adotar este caminho ou aquele, para que o próprio alunado possa fazer... Mais uma vez, deve ser científica e menos “materna”, porque a gente tem um ato materno para com o aluno.” (Níkias – SD 7)

O compartilhamento e a co-responsabilidade com o aluno foram dois aspectos evidenciados no diálogo entre os professores. Tais aspectos são importantes para favorecer o entendimento do aluno, propiciando que assuma, junto com o professor, a responsabilidade pela sua aprendizagem.

“Aí está a questão de trabalhar dentro do planejamento e organização do estágio, compartilhando com o aluno, quais são os pontos positivos dele não estar escolhendo alguém que já convive diariamente, dele estar trabalhando com a diferença, essa clareza tem que ser trabalhada desde o início do estágio. Podem surgir conflitos desde o momento da escolha, provavelmente já vai ser a primeira situação que irá vivenciar o conflito.” (Philoméle – SD 4)

“Nós temos a estratégia, temos a questão do horário das reuniões, que também é um fator que pode estimular como desestimular a discussão (...). Essa questão do horário é um contrato com o aluno, ele tem que ser co-responsável pelo resultado. Quando a gente abre, para fazer a proposta, acredito que seja uma maneira interessante, você tem como amarrar: ‘vocês planejaram, propuseram esse horário para estar fazendo dessa forma.’ Mas não podemos deixá-los soltos, eles não têm a noção do todo, para fazer esse planejamento”.

No que se refere ao conteúdo trabalhado na disciplina, evidenciamos a ocorrência de uma excessiva quantidade de informações, o que não favorece ao aluno ter uma apreensão adequada sobre a matéria. Ele o estuda para realizar a prova antes

de iniciar o estágio, no entanto, notamos que apresenta dificuldade de utilizá-lo no desenvolvimento das atividades do estágio.

“No bloco teórico, eles recebem uma quantidade de informações imensa, são vários assuntos novos ao mesmo tempo, uma carga horária relativamente pequena para a quantidade de assuntos trabalhados e, infelizmente, assuntos muito importantes, como esse, por exemplo, que dá subsídio para a realização deste trabalho, são trabalhados de uma forma muito rápida, uma hora, duas horas, no máximo quatro horas para um assunto que se você for ver é um curso sozinho, não é verdade? Então, tem essa dificuldade. Aí, ele (aluno) chega no estágio, e realmente, ele tem que voltar muito para a teoria, além do que foi dado em sala de aula, ir além, porque senão não vai ter respaldo para desenvolver. Agora, por outro lado, se você estabelece a demanda, ele vai atrás. Eu acredito que isso vai melhorar com a questão da distribuição, dos diversos conteúdos ao longo da graduação.” (Philoméle - SD 7)

Quanto à elaboração dos objetivos, as professoras destacam a necessidade de serem eles claros no programa da disciplina a ser desenvolvido no estágio e, ainda, de que os objetivos específicos norteiem o processo de ensino e aprendizagem em campo. Tais aspectos possibilitam o entendimento do aluno, mais próximo da expectativa criada pelo professor.

Vale ressaltar que o plano de ensino da disciplina contém os objetivos do estágio; no entanto, são amplos, não oferecendo um claro entendimento do que é esperado do aluno.

“Agora temos que refletir o seguinte: qual o nosso objetivo? Nós temos que clarear qual o nosso objetivo, em termos disciplinar, é favorecer uma produção alta (...) ou se estamos preocupadas também com a parte de desenvolvimento de atitudes, para fazer o trabalho em duplas? Como que fica isso?” (Philoméle – SD 4)

“Tem limites para tudo. Para mim, o que foi falado está relacionado na literatura, foi assunto abordado em sala de aula, não foi nem leitura complementar. Mas a gente acaba se perguntando: como está a clareza? É uma questão que deve ser melhorada, de que forma isso? Será que deve ficar só no verbal, ou a gente deve fazer um cronograma por objetivos e não por atividades (...) para estar clareando para eles o que a gente está esperando, a expectativa da disciplina.” (Philoméle – SD 6)

“De todas as disciplinas que eu já participei, essa parte é a que eu tenho mais dificuldade, até hoje eu acho que a comunicação não é clara, eu me perco... É muito jogado, muito solto (...) não dá para entender o que a

gente espera dele, acredito que precisa clarear um pouco mais. Acredito que, como a conheci e como é hoje, melhorou 100%, em termos de qualidade, tanto dos professores, de estar com eles, de passar todo dia, das discussões que são mais profundas... Quando tinha um professor só para passar em quatro, cinco, seis setores, passava rapidamente, então eu acho que cresceu muito. A questão de clarear, a gente pensa que o aluno, com uma palavra só ele entende, mas não é assim, eu vejo que não é assim, precisa ver se eles entenderam mesmo.” (Bías – SD 6)

“Então, Philoméle, aí é que muda, eu acredito que falta clareza em relação ao objetivo da apresentação deles, se o objetivo é avaliar só a apresentação”. (Níkias - SD 7)

“Não é só para eles”. (Philoméle - SD 7)

“Para nós, porque se eles entregam logo após (o trabalho), na cabeça deles está claro que: a apresentação ou pós-apresentação, aquilo que foi dito, que foi discutido, que foi acrescentado, não necessariamente tem que ir para correção. Falta clareza entre nós...” (Níkias - SD 7)

Esses fragmentos dos discursos das professoras demonstram a preocupação evidenciada durante os círculos de reflexão relacionada à importância de ter claro os objetivos almejados. Tal aspecto possibilitará a escolha do método coerente para o desenvolvimento do mesmo.

Dessa forma, notamos que, para alguns docentes, essa compreensão já está incorporada de maneira coerente com a sua forma de agir, ao passo que para outros, é possível perceber uma certa confusão. Daí a importância de explicitar, dialogar e objetivar o saber docente.

“Eu cheguei no setor por volta das nove e 30, e procurei pelos alunos, que estavam todos lá, as oito pessoas, não tinha faltado ninguém. Perguntei, se a gente poderia passar uma visita, que eu aguardaria eles terminarem o que estavam fazendo. Esperei uns cinco minutinhos, todos vieram e começamos a visita e eu passei em todos os pacientes, do quarto 300 ao 333. Tinha dois leitos vagos e 90 pacientes.” (Bías – SD 2)

“Perguntei da atuação dos professores, da estratégia de passar visita com todos, em todos os pacientes. Eles disseram que era muito cansativo passar nos 92 pacientes, e também, no último dia que passei visita com eles, não foi um dia bom porque teve o feriado e eles ficaram quatro dias sem irem ao setor, mudaram muitos pacientes, muitos eram novos. Eu falei: ‘vocês precisam ter jogo de cintura, porque quando um superior chega na unidade e pede para vocês passarem visita, não quer saber se foi feriado, quer que você

passse. Eu acho que vocês estão de parabéns, porque eu sei que muita coisa tinha mudado depois de quatro dias, mas vocês se inteiraram”. (Bías – SD 8)

A objetivação do saber docente permite visualizar a coerência (ou não) de como tem sido desenvolvida a ação do professor.

“O objetivo de passar na seqüência de quartos, só para clarear, qual é o nosso objetivo de passar na seqüência? Ver se eles têm visão do todo, de todos os pacientes?” (Philoméle – SD 2)

“Então, mas eu não passo em todos os pacientes com eles, por quê? Porque com o total de alunos, não dá para você passar paciente por paciente com todos eles, então pego um misto de cada um é até possível que, por exemplo: eu passe em dois quartos, entendeu?” (Níkias – SD 2)

“Atualmente eu também tenho feito isso, mas eu já peguei unidade de ‘cabo a rabo’ para passar. A minha percepção é que é muito cansativo para mim também, no final não estou mais conseguindo ter um raciocínio claro, é cansativo mesmo. Então, às vezes, deixo eles escolherem algum quarto e, outras vezes, eu os escolho aleatoriamente. Eu falo: ‘um quarto eu escolho e o outro vocês escolhem’, e entramos somente em dois quartos de cada dupla. Que motivos me levam a fazer isso: não ser tão cansativo, dar a oportunidade para todos os alunos se colocarem para ver aonde eles se encontram em relação a esse objetivo, e também, por exemplo: ver se eles sabem somente aquele que estão prescrevendo, porque provavelmente escolhem aqueles que eles prescrevem (...) ou, se eles sabem dos outros também, então os outros motivos que me levam a fazer isso também são esses. Eu estou me lembrando é de dar um tempo necessário para fazer uma discussão melhor, porque, quando eu fazia de todos (pacientes), acabava ficando apressada, ou no início eu começava num ritmo, quando chegava ao final, já queria terminar, ‘achava que o principal era terminar’, comecei a passar em todos, tinha que ir até o último e acelerava. Hoje já não estou mais fazendo dessa forma.” (Philoméle – SD 2)

“O que eu acho interessante é mesclar, entendeu? Não passar somente naqueles que eles prescreveram, ou passar de forma aleatória. É que, às vezes, você dá ênfase em outras coisas que complementam o aprendizado, porque às vezes em determinado paciente, ele (aluno) não teve muita atenção, às vezes, a atenção em relação a algum aspecto ficou a desejar... Por isso que você tem que complementar também.” (Níkias – SD 2)

“... acho importante passar algumas vezes, depende da possibilidade da gente também e deles, mas eu acho que pelo menos uma vez é importante que o professor... É importante para mim, passar o todo de uma vez, para ver também a questão do tempo, de como é demorado, precisa estar bastante disponível, dói bastante a perna, a gente fica bastante de pé, mas enfim, uma vez... Agora, quando a gente quer ver prioridade, acho que uma forma de ver

se eles priorizam, é ver que tipo de paciente eles prescreveram. Aconteceu uma vez comigo, de ter um paciente mais grave do que aquele que eles escolheram, e eu conhecia mais ou menos o paciente (mais grave), e falei: ‘esse paciente, nesse momento precisa de mais cuidado, vamos ver o paciente que vocês fizeram a prescrição, vamos discutir, ver a prescrição. Acho que todas essas formas estão sendo mescladas.’ (Bías – SD 2)

“Você vai estar passando nos quartos na sequência numérica, ou você vai passando naqueles quartos onde tem pacientes de maior complexidade?” (Philoméle – SD 2)

“Não, eu pego os de maior complexidade, quando eu chego na unidade, o meu objetivo é estar identificando se o aluno tem um domínio dos pacientes, um domínio geral dos pacientes. Eu escolho (os pacientes) de forma aleatória, primeiro passo sozinha nos quartos e vejo algumas coisas administrativas, algumas coisas dos pacientes, etc... A partir disso, começo a questionar o aluno. Às vezes volto em um quarto, às vezes dou mais ênfase em um, ou não, entendeu? O meu critério inicial para destacar essa questão da prioridade: entro em qualquer quarto e chamo o aluno: ‘ vamos começar por aqui’, nós vamos...” (Níkias – SD 2)

“Não necessariamente seguindo a sequência do 500 ao 520.” (Philoméle – SD 2)

“Às vezes, ao invés de começar pelo 300, eu começo pelo 333, então é o inverso, entendeu? Posso começar pelas duplas do 1º grupo, ou do outro grupo, já comecei pelo meio também, então assim, das duas formas eu já fiz com esse pessoal, já fiz tanto passando na sequência dos quarto ou não. Também faço isso, chamo para fora do quarto e a gente discute o que foi visto...” (Bías – SD 2)

No que diz respeito à elaboração e desenvolvimento dos objetivos do estágio, notamos a importância de serem realizados de forma integrada com a estratégia a ser implementada e com o que se pretende avaliar.

Sobre esta questão, podemos identificar na fala das professoras que tal ‘procedimento’ não tem sido uma rotina na prática docente da disciplina estudada. Ao conversarem sobre o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do aluno para trabalhar em equipe, na qual vão encontrar pessoas que pensam e se comportam de forma diferente daquela que ele acredita; e também para resolver conflitos, percebemos que há incongruência entre o objetivo almejado e a estratégia utilizada na disciplina:

“Agora temos que refletir o seguinte: qual o nosso objetivo? Nós temos que clarear qual o nosso objetivo, em termos disciplinar, é favorecer uma produção alta (...) ou estamos preocupadas também com a parte de desenvolvimento de atitudes, para fazer o trabalho em duplas? Como que fica isso?” (Philoméle – SD 4)

“... lá na teoria a gente coloca o relacionamento interpessoal, a postura profissional, na prática, quando falam “escolhe”, as pessoas escolhem pelo lado emocional, os alunos, quando é falado para eles escolherem, escolhem pela afinidade pessoal.” (Níkias – SD 4)

“Mas nós não fizemos uma reflexão em cima de tudo isso”. (Philoméle – SD 4)

Diante desse aspecto, destacamos a importância da reflexão entre os pares, em que as professoras, por meio do diálogo reflexivo, conseguem objetivar o porquê da utilização de determinada estratégia. Neste caso, exemplifica-se com a formação aleatória de duplas de alunos para desenvolverem o estágio em uma determinada unidade.

Quanto a deixar os alunos se escolherem para trabalhar:

“Eu percebo que, quando você faz esse tipo de trabalho, de um lado, sustenta o perfil da origem da enfermagem, de outro, é uma atitude democrática, que você respeita o modo de pensar do outro, e tem também a questão da consequência, da produtividade, porque o estágio é curto e até (o aluno) se adaptar com uma pessoa que nunca trabalhou, tem que investir mais, para se afinar demora mais tempo. Então a produtividade pode ficar comprometida...” (Níkias – SD 4)

“... como a Níkias estava falando, são duas coisas diferentes, porque ou você vê a questão da produção ou você vê a questão da relação, desse aprendizado. Tanto que em outras disciplinas nunca houve essa questão deles escolherem, porque o que vi na disciplina de UTI são muitos conflitos de relação, que não tem nessa, conflitos com o professor, se você deixa eles se escolherem, se livram de trabalhar com conflitos, porque são vários, de pessoas que se atritam e, se cai para trabalhar junto você precisa ver a dificuldade desses anos todos, quando eles se odeiam e vão trabalhar juntos.” (Bías – SD 4)

“... eu tenho certeza: a não escolha entre eles dá a oportunidade de no caso de você trabalhar com uma pessoa que não tenha afinidade, você tem que trabalhar com você a questão do desempenho e do funcionalismo, caso você caia com uma pessoa que você não conhece, ou tem a impressão que ela é difícil....” (Mélite – SD 4)

“Eu estou me lembrando aqui, a questão do mundo do trabalho, o que a gente vai encontrar no mundo do trabalho, de repente eu posso ser contratada e ter a sorte, ou o azar, de encontrar um companheiro que eu tenho muita afinidade, que eu não tenho tanta diferença, e pode ser o contrário também. Quando eu fizer a escolha por sorteio, aleatório, pode cair alguma dupla que já tenha alguma afinidade, e outras não. Até que ponto isso pode favorecer, porque no trabalho isso também pode acontecer, de ter afinidade ou não. Agora, de qualquer maneira, não é uma escolha de chegar aqui e falar ‘eu e a Níkias vamos ficar juntas’, não, foi sorteado, se cair ‘eu e a Níkias junto’, nós vamos trabalhar junto, se cair ao contrário, enfrentamos a situação assim como ela se apresenta. É uma estratégia.” (Philoméle – SD 4)

“Particularmente, eu não sou a favor de deixar eles escolherem. Porque a gente vive numa sociedade, onde não escolhemos as pessoas que vamos encontrar, o grupo que vai trabalhar, daqui a pouco vão estar em campo de trabalho, e com certeza, não vão estar com as amigas. Eu acho que a oportunidade de crescimento tem que ser dada agora, aqui, na minha opinião se elas não escolherem, o conhecimento e o crescimento são maiores.” (Mélite – SD 4)

“Eu acho que a gente não precisa escolher, mas teria que ser mais pessoal, têm alternativas, como sorteio.” (Bías – SD 4)

Assim, identificamos nos fragmentos dos discursos das professoras o reconhecimento da importância de realizar os processos reflexivos, com vistas a não reproduzir, acriticamente, ações não congruentes com a proposta da disciplina. Ou seja, a ausência de reflexão sobre as ações docentes possibilita a reprodução de suas próprias ações e ainda propicia que os alunos façam o mesmo:

“Ele reproduz aquilo que aprendeu, e a gente também. Se não pararmos e clarearmos, acabamos reproduzindo. Isso está acontecendo na disciplina de administração hospitalar dois, chegamos a comentar que escolheríamos e acabamos deixando a escolha livre.” (Philoméle – SD 4)

E ainda, podemos notar a possibilidade de transpor essa experiência para outras situações:

“Quando você for refletir sobre um tema, diante da sua origem, conseqüentemente, fará a reflexão dos objetivos, acaba sendo um exercício para ser feito não só nessa situação, mas em outras também.” (Níkias – SD 4)

“Com certeza a gente vai refletir mais, porque é o que você falou, essa reflexão, quando é desencadeada, você não para nessa reunião acontecida, leva para outras. Hoje eu saio daqui pensando que nós devemos

mudar esse tipo de estratégia, estar fazendo de forma diferente. Quanto aos critérios que a gente vai utilizar, fica para um novo encontro.” (Philoméle – SD 4)

“... a gente tem um foco, o problema, se a gente tiver um olhar antes, eu acredito que vamos resgatar não somente este aspecto, mas será um ato de raciocínio para as atitudes que tem acontecido.” (Níkias – SD 4)

Inerente aos **objetivos** traçados para o estágio disciplinar, identificamos a preocupação das professoras em segui-los. Ao refletirem sobre um “desvio do que foi planejado”, chegam a um consenso de que não deve haver rigidez no cumprimento dos objetivos, visto que surgem situações durante a realização do estágio que devem ser aproveitadas, pois é uma oportunidade do aluno aprender além do que foi preconizado, do que foi estabelecido.

Ilustramos, a seguir, o que foi citado anteriormente, com uma experiência relacionada à realização de uma aula (pela professora) sobre parada cardíaco-respiratória, para a equipe de enfermagem da unidade.

A situação que não estava prevista, em termos de objetivo disciplinar, foi a seguinte:

“... foi solicitado o treinamento aos alunos, e eles não tinham preparo, vieram solicitar para eu estar fazendo; eles (os alunos) ficariam no setor enquanto eu daria a aula, eram seis pessoas, ficariam três em cada posto. Foi uma experiência maravilhosa, porque os alunos perceberam o quanto é possível a realização de treinamento em serviço, a resposta do grupo, principalmente dos dois noturnos, porque tem diferença entre a manhã, tarde e noite, de quanto a pessoa está afim ou não, foi uma experiência ótima, embora o enfermeiro não tenha ficado junto, em nenhuma das quatro aulas, os alunos perceberam que era possível, e a recepção das pessoas que receberam a aula foi boa, inclusive, ficou até ruim, porque solicitaram (os auxiliares) a continuidade, uma vez por semana ter um tema...” (Bías – SD 5)

As docentes da disciplina apresentaram uma certa ‘resistência’ em ‘sair do que já estava programado’, buscando, até mesmo, uma justificativa para o acontecido:

“... nesse estágio, a ação do aluno foi de planejamento e organização da equipe, eles fizeram escala, providenciaram sala, material, eles vieram nos diversos horários, manhã tarde e noite, para estar organizando a equipe

e, inclusive, assumiram o lugar dos auxiliares para eles saírem da unidade para assistir à aula. Então, enquanto objetivo de realização da educação continuada, ele (o aluno) não realizou porque nem tinha esse conteúdo, foi uma colaboração a mais que o professor deu, não vejo problema nenhum. Na hora, eu também fiquei resistente porque ‘não faz parte dos objetivos do estágio,’ eu fiz essa reflexão na hora, e depois pensando com mais atenção sobre esse assunto, cheguei à conclusão de que não fugiu do objetivo do estágio, ele (o aluno) fez um trabalho a mais do que tinha que estar fazendo, e foi muito interessante porque primeiro: ele teve a oportunidade de experienciar que é possível a educação em serviço, que é uma das atribuições que o enfermeiro não pode deixar de fazer; segundo: ele vivenciou como tem diferenças de um plantão para outro, que tem algumas pessoas resistentes (...) auxiliares que não quiseram assistir e o enfermeiro não se posicionou (...) o enfermeiro da unidade quem pediu e depois se colocou de uma forma distante do que estava acontecendo, e o aluno percebeu. Depois, o aluno fez a reflexão, o que foi muito interessante, da participação do enfermeiro: ‘que deveria ter participado, que quando eles se formarem não vão deixar para outro fazer.’” (Philoméle – SD 5)

Nesses trechos do discurso da professora, podemos identificar o consenso de que não deve haver uma rigidez em seguir os objetivos traçados:

“Bom gente, na minha percepção quanto aos objetivos do estágio, eu retomo e acredito que deve acontecer. No final, quando você coloca: ‘não é isso que a gente quer, que as coisas não sejam tão quadradinhas, tão organizadas?’ Quando a gente monta os objetivos, parece que tem que ser enquadrado... Então, eu achei muito bom colocar que nesse caso não fugiu dos objetivos, e mesmo que fugisse é uma questão de ver se tem espaço na organização da disciplina, no planejamento dos objetivos. Por que não fazer?” (Philoméle – SD 5)

“... eu acredito que se tiver uma outra situação que foge dos objetivos, a gente também pode estar fazendo.” (Bías – SD 5)

Inerente ao **método** utilizado no processo de ensino e aprendizagem, podemos constatar a passividade do aluno em diversos aspectos, como já citado anteriormente, quando discorreremos acerca da racionalidade técnica.

Por intermédio da reflexão, as professoras fazem a correlação da forma de agir do aluno com a sua. Exemplificando essa questão, citamos a seguir, trechos dos discursos que retratam o descontentamento das docentes relacionado à participação nas discussões.

A situação encontrada é:

“... a mesma questão, a não participação deles porque querem receber as coisas prontas, e se o professor estiver ali para discutir, ele (o aluno) vai passar os rascunhos: ‘isso daqui está certo professora?’” (Níkias – SD 7)

“... neste texto ficou muito claro: o segundo grupo apresentou o trabalho, ninguém participou, ficaram conversando, entraram e saíram da sala, demonstraram desinteresse. Há uma expectativa que eles participem, é importante a participação deles. E o que estamos fazendo para que eles participem?” (Philoméle – SD 7)

Dessa forma, são pontuados aspectos relacionados à característica do aluno: falante, extrovertido, tímido, etc...

“No grupo passado, a Elma saiu na frente, ela não dá muito tempo para as pessoas, então eu preciso me policiar, tentar dar oportunidade para os outros, porque realmente se deixasse por conta do grupo, tem duas, três lideranças ali... E os outros se intimidam.” (Philoméle – SD 6)

“... o outro grupo verbalizava com facilidade, apesar de não ter a característica falante do segundo grupo. O terceiro grupo (...) o Guilherme, a Letícia, a Caterine, tinham dificuldade realmente, a Caterine nem tanto, se colocava muito melhor, agora a Letícia é uma pessoa que não verbaliza de jeito nenhum, o Guilherme, tem dificuldade em verbalizar. Então tem os dois fatores implicados neste grupo (...). Enquanto professor, qual é o meu papel?” (Philoméle – SD 6)

Durante a reflexão das professoras acerca desse aspecto, notamos que relacionam a sua maneira de agir com a do aluno:

“Agora, será que não há uma atitude do professor?” (Níkias – SD 2)

“Então, aí que eu queria chegar, enquanto vocês estão falando e eu me coloco exatamente no mesmo lugar, fico pensando: ‘e eu enquanto professor, o que eu poderia estar fazendo para essa situação ser modificada, ser transformada?’” (Philoméle – SD 2)

“A gente pensa aqui, que o aluno não estuda... Agora, que estratégia a gente utiliza para que ele estude? Certo? Eu não sei?” (Níkias – SD 2)

“Vamos marcar na biblioteca, vocês vão ficar estudando, nós vamos passar lá depois, para esclarecer algumas dúvidas, sei lá...” (Philoméle – SD 2)

“Ainda tem a questão: ‘o aluno tem que saber buscar sozinho, entendeu?’ (Bías – SD 2)

“O que nós estamos fazendo?” (Philoméle – SD 2)

“Existe uma confusão muito grande nesta questão do ensino: ‘as pessoas têm que ser flexíveis. Não! O que eu vejo, nesta questão, são maiores exigências, mais atividades (...) é exigido muito mais, então existe uma confusão do que é flexibilidade e do que é responsabilidade?’ Isso o nosso aluno não sabe. Porque se você começar a exigir isso, ele não vai entender como um crescimento também. Entendeu? Não está claro nem para nós.” (Bías – SD 2)

“Não, é também criar estratégias, não é o exigir pelo exigir, é criar estratégias, nós temos que realmente investir o nosso tempo, se nós quisermos melhorar a nossa aprendizagem, fazer algo diferente....” (Philoméle – SD 2)

“... às vezes, fico pensando se aquilo que eu pergunto ficou claro para a pessoa (o aluno). Tem pessoas que deixam claro que não se acham na pergunta. Aí cabe fazer a pergunta de outros jeitos, de outros ângulos. Eu estava procurando enxergar qual era a dificuldade da pessoa, ou qual a forma de me expressar melhor.” (Níkias – SD 6)

“... Esse comportamento do professor em relação àqueles que não chegam tão rápido ao raciocínio do outro. Será que a gente está agindo de forma diferente com eles? (...) Tem aqueles que você larga, estabelece a demanda e eles trazem até mais do que a nossa expectativa. E tem aqueles que se você não direcionar, não sai... Então tem diferença, não só em relação à discussão (...) é uma coisa que venho me questionando, qual a melhor estratégia para estar conduzindo essas discussões, com a participação do aluno?” (Philoméle – SD 6)

“Então esta é uma reflexão nossa também: quando a gente participa, estou me vendo ali como aluna, quando o professor corrige a prova, ele quer que responda do jeito dele, que ele quer. Aqui, quando a gente participa de alguma coisa que não foram dadas todas as regras, a gente queixa de uma série de coisas que eram para ser dadas, por quê? Porque é mais fácil. Ao passo que, quando a pessoa deixa aberto, você tem que ter a capacidade de assumir riscos, de abrir caminhos, você vai ver uma série de coisas que é mais difícil, lógico, se você entrar num sistema ou em qualquer outro processo que as coisas já estão delimitadas é mais fácil, é mais tranquilo trabalhar. (...) Estou pensando, a gente sabe que não deve direcionar o aluno, porque se você direciona, você limita a capacidade dele criar, de inovar, de fazer diferente, de ir além. Se a gente não faz... Na prática, no dia a dia (...) enquanto não dão um limite: passo a passo, a gente pressiona, a gente também viaja. Então eu acredito que o comportamento deles (dos alunos) não é diferente do nosso, a não ser que estejamos muito vigilantes,

enxergando mesmo o processo como está acontecendo. Como a gente repete o comportamento!” (Níkias – SD 2)

“Tem que ter clareza do seu papel, das estratégias. O vendedor, quando vai vender o seu produto, ele tem essa visão, ele tem clareza do seu papel, das estratégias de venda, por isso que nessa reflexão, o que ficou para mim é essa a questão.” (Níkias – SD 6)

Após a realização da reflexão entre os pares, podemos notar, nas falas das professoras, o entendimento de que, se o grupo se comporta de uma determinada forma ou de outra, devemos questionar e refletir sobre o agir e a responsabilidade do docente sobre o resultado obtido.

Inerente à estratégia utilizada para realizar as discussões com o aluno, os docentes pontuam que o assunto deve voltar-se à experiência vivida na unidade de estágio, e não a um roteiro previamente estabelecido:

“... Eu não acredito em outras formas que nós já utilizamos, como dizer ‘esta semana é de recursos humanos. Eu perguntei ‘vocês querem que eu direcione, ou querem trazer o que estão vivendo na unidade, discutir o que é mais importante para vocês?’ (Níkias – SD 2)

“Que está aflorando na prática....” (Philoméle – SD 2)

“O que está aflorando mais, porque senão a gente fala assim ‘amanhã nós vamos discutir sobre recrutamento e seleção, depois de amanhã outro assunto, e assim por diante’. Eles preferem discutir o que estão vivenciando na unidade. Por exemplo, recursos humanos têm cinco itens, destes cinco, o que para ele (aluno) é melhor?” (Níkias – SD 2)

“Onde está a minha dificuldade, o que eu quero discutir...” (Philoméle – SD 2)

“Eu acho que uma orientação, para você pensar: esta semana é de recursos humanos”, e eles têm que se organizar, partindo daquilo que estão vivenciando. Senão eu vou discutir um negócio que para eles não é interessante, eu vou cumprir uma atividade, uma tarefa fim.” (Níkias – SD 2)

“E é exaustivo, porque, para discutir todos os itens, levamos horas, cansa e, muitas vezes, não vão (os assuntos) ao encontro da expectativa do aluno.” (Philoméle – SD 2)

Por intermédio das reflexões dos sujeitos do estudo, identificamos a importância de o professor saber onde o aluno se encontra no processo de ensino e

aprendizagem. Ou seja, cabe ao professor conhecer o aluno, quais conhecimentos e habilidades ele possui acerca de determinado assunto e/ou atribuição a ser desenvolvida na unidade.

Exemplificando, pontuamos aqui a questão do aluno saber priorizar quais pacientes ele deve voltar primeiro a sua atenção. A situação é a seguinte:

“... o aluno inicia o estágio, nós já julgamos que ele vem sabendo algumas coisas, por exemplo: priorizar (...) nós falamos ‘vocês tem que priorizar qual paciente, ou quais as atividades que precisam ser focadas primeiro’ e, na verdade, ele (aluno) começa essa tentativa de priorização sem saber realmente o que é isso; é essa percepção? Ele não chega com essa condição, agora, enquanto estratégia, o que poderíamos estar fazendo?” (Philoméle – SD 2)

“... para eles é difícil saber o que é priorizar (...) acho que não deixamos claro para eles o que é prioridade.” (Bías – SD 2)

Os processos reflexivos realizados pelas professoras permitem afirmar que cabe ao docente dar suporte ao aluno conforme as suas necessidades e não deixá-lo aprender sozinho. Então, podemos notar, nas falas das professoras, a importância de o professor ser mediador da aprendizagem:

“... às vezes, nós olhamos para o aluno e queremos que ele tenha a mesma maturidade que adquirimos durante toda a nossa experiência. É um processo lento, contínuo, gradativo e que nós somos mediadores, quando você estava falando, veio muito claro para mim, porque, às vezes, eu tento me colocar no lugar do aluno, entende? Então, eu também ficaria perdida, eu me lembro da minha época de faculdade, as minhas reações e o meu comportamento (...) para eles é muito difícil priorizar, e acho que nós não deixamos claro o que é prioridade. Isso para mim é angustiante nessa disciplina.” (Bías – SD 2)

“... a dificuldade do aluno em priorizar é a seguinte: nos estágios anteriores, a proporção é de um para um, agora é de um para vinte (um aluno para vinte pacientes). A gente fala sobre priorizar (os pacientes) na primeira semana que é de adaptação, quando orientamos como ele (aluno) vai trabalhar. Temos que dar um tempo para ele se encontrar. Depois, não sei como é que vocês fazem, mas eu passo a visita e, quando a termino em um quarto, eu falo ‘o que você priorizou neste quarto que tem três ou quatro pacientes? (...) Qual é a ação do enfermeiro para esses pacientes? Com quem você vai começar primeiro? (...) quais ações você vai orientar, quais você vai fazer, quais você vai fazer junto, ou, qual é o motivo pelo qual você vai fazer?’ Eu fecho quarto por quarto assim.” (Níkias – SD 2)

Então, em um primeiro momento, muitas vezes, é necessário direcionar as ações do aluno:

“Se a gente for pensar na liderança situacional, utilizando o próprio conteúdo que damos em sala de aula, que acreditamos, direcionar é o primeiro passo: você tem um aluno ainda em situação de imaturidade diante de uma determinada função, atribuição, tarefa - maturidade baixa, ele não consegue visualizar o que tem que fazer, então você propõe um direcionamento (...) ao longo do período (de estágio), você pode utilizar outro tipo de influência, pode persuadi-lo, se já tiver mais condições para caminhar sozinho; pode compartilhar outras idéias, considerando a criatividade e a iniciativa dele, depois você o deixa agir com ‘as próprias pernas’, é um caminhar gradativo.” (Philoméle – SD 2)

Esse fragmento do discurso da professora mostra que há diferenças entre alunos. Assim, em um mesmo período do estágio, alguns alunos precisam de mais apoio do que outros.

“... em que momento é importante fazer um direcionamento? A teoria sobre liderança situacional fala, é no início. No estágio é na primeira semana. (...) é em um primeiro momento, depois eles vão estar desenvolvendo. Com alguns alunos você fica mais, com outros não.” (Níkias – SD 2)

A questão do professor mediar a aquisição do conhecimento do aluno é uma das competências necessárias para o exercício da docência. Dessa forma, a relação professor e aluno deve se voltar para o que Schön (2000) denomina “atenção operativa”: o tutor deve aprender formas de *dizer* ao estudante, no contexto de seu *fazer*, desenvolvendo assim a capacidade de interpretar as suas capacidades e dificuldades, em uma situação dialética, onde descobre e certifica as suas indagações.

Quando a professora (Bías) afirma sentir que os professores desestruturam o planejamento que o aluno fez para agir nas seis horas diárias do estágio, dá-nos um sinal de que a sua prática de ensino não está em consonância com a expectativa do aluno.

“... eles ficam meio perdidos por não saber, mas eu também fico quando chego no andar, tem dia que eu me sentia atrapalhando o andamento das coisas. Estava ‘confusa’: dois (alunos) não podiam vir, aí fui até outros

dois, não deu certo, o outro estava ocupado... Eu falei ‘oh, minha Nossa Senhora’. Eu precisava falar, porque estava com bastante coisa atrasada. (...) é confuso pra mim também, tirá-los daquilo que eles estão fazendo para discutir ou para fazer outra ação. Nós os desprogramamos...” (Bías – SD 7)

No que se refere ao professor como mediador da aprendizagem, identificamos nas falas das professoras alguns comportamentos que vão ao encontro dessa necessidade, por exemplo:

- O fato de o professor se dispor a ouvir o aluno:

“Acho que temos que ficar mais atentos ao que eles falam, tentar discutir mais...” (Bías – SD 2)

- A questão de se colocar no lugar do aluno:

“... A questão é se colocar no lugar do outro, é isso que às vezes eu tento fazer (...) está claro para nós, que já sabemos a seqüência, já passamos nos anos anteriores; para eles precisa clarear um pouquinho mais, para se organizarem um pouco mais em relação ao tempo para desenvolver o trabalho (...) porque ele acaba marcando assim, de última hora: ‘me ajuda aqui...” (Bías – SD 7)

- A relação mais próxima do aluno, a expressão de carinho e de elogios:

“... nos cadernos (dos meus filhos) vem assim: ‘parabéns, gostei muito!’ No ensino fundamental, (o professor) tem uma relação tia – mãe – filho (...) Nossa, que carinho! Muito carinho, muito capricho. Você nota uma relação de proximidade do aluno com o professor, que exalta o que aluno fez de bom. Eles não deixam de trabalhar; o que deixou de fazer, ou o que fez errado. O aluno mesmo corrige. Dentro do mês, corrige aquilo que ele errou.” (Níkias – SD 7)

- A abertura para o aluno falar o que precisa sobre o professor, o que é melhor para favorecer a sua aprendizagem, durante o desenvolvimento do estágio:

“... eu abri para que eles (alunos) tivessem a oportunidade de estar falando durante o período do estágio. Falei: ‘o que eu poderia estar fazendo para facilitar a aprendizagem de vocês? O que está bom, o que não está tão bom? Alguns alunos, não todos, expuseram, falaram, me deram o feedback na hora: ‘Eu queria que você fosse mais isso, que clareasse mais isso, explicasse aquilo, faz um exemplo de evolução, porque a gente ainda está

com dúvidas, etc.'. Eles deram o feedback (...) Eu achei muito bom..."
(Philoméle – SD 8)

Ainda relacionado com o papel de mediador da aprendizagem, é destacado na reflexão das professoras, o fato de o professor estar presente, mostrar disposição em colaborar com o aluno.

Exemplificando, percebemos, na fala de um dos sujeitos do estudo, que existem situações em que o aluno não dá conta de resolver sozinho, e que há a necessidade do professor estar junto, auxiliar e não se omitir do problema:

"... às vezes, o grupo não consegue resolver sozinho (...) Temos que estar presentes, não nos omitir do problema. Falar: 'resolvam vocês, entre vocês.' A gente faz muito isso: ' Vocês decidem.' Eu penso que é jogar o problema para o outro, ele é nosso também, enquanto professor, tem coisas que eles (alunos) não dão conta. A gente gostaria que dessem, mas às vezes não dão. Então temos que estar presentes. Não é nem estar junto, nem estar separado, é se mostrar presente, se mostrar disposta a estar ali, é a questão da relação mesmo. Tem várias formas da gente estar colaborando, a gente tem que estar repensando." (Bías – SD 7)

É possível notar, nesses fragmentos dos discursos das professoras, que não se trata de assumir a responsabilidade pela resolução de um determinado problema, e sim de saber o que está acontecendo, envolver-se e facilitar a aprendizagem. Observamos um exemplo dessa afirmação em uma situação em que houve conflito entre os alunos para desenvolver um trabalho em grupo:

"... esse ano novamente: alguns alunos falaram: 'professora, só eu e a fulana que estamos fazendo! Ciclano, Beltrano e Tirano não estão! Isso não é justo, e vocês não percebem isso. E sabe por quê? Porque na véspera, como todos (alunos) têm que participar da apresentação, eles, dão uma 'lidinha' e apresentam como se tivessem participado do trabalho inteiro. Vocês não sabem que não participaram, que só nós duas fizemos.' Quanto a isso, o que eu posso fazer para mudar essa história? Porque, realmente, não é justo com essas duas pessoas que investiram tempo para fazer o trabalho."
(Philoméle - SD 7)

"... vocês vão se reunir e vão discutir o porquê disso. Vocês têm um trabalho para ser realizado em grupo, vocês têm que resolver isso. Porque é um processo de crescimento pessoal para eles. (...) sempre alguns (alunos) tomam a iniciativa, lideram. Nós, professores, podemos mediar, mas eles têm que resolver." (Bías - SD 7)

“... como a sua pergunta foi: ‘como estimular um melhor trabalho de equipe?’ Acredito que a responsabilidade não tem que vir para o professor; ele (o professor) deve saber sobre o envolvimento, como está acontecendo e como pode facilitar o movimento de integração...” (Níkias - SD 7)

Um outro aspecto emergido durante a reflexão em grupo das professoras, sujeitos deste estudo, é a importância do *feedback* ao aluno a respeito de seu desenvolvimento. Assim, notamos na fala de uma das professoras que é necessário ter o “tempo de estar junto”, para discutir com o aluno, saber qual o significado, a experiência, para ele, de determinada situação, como, por exemplo, ‘do desenvolvimento de um trabalho com determinados colegas’, citado anteriormente.

Então, o papel do professor, nesse caso, que trata do desenvolvimento de um trabalho em grupo, não se restringe apenas em “corrigir o trabalho e devolvê-lo ao aluno”.

“... você tem que dar um feedback, no dia ou após a apresentação e participar desse processo junto com ele (aluno), como mediador, a gente tem que participar. Não só corrigir: ‘passa para a Níkias que ela entende mais e devolve.’ Ter um momento para estar junto e discutir como eles estão desenvolvendo.’ Dar respaldo porque vai ter conflito. Encontrar com o aluno (...) ‘Como é que foi feito? Como foi para você esse grupo? Você já tinha trabalhado com essas pessoas? Difícil? Fácil? O que você aprende com isso?’ (...) dá para acompanhar o crescimento (do aluno).” (Bías - SD 7)

A questão de criar oportunidades para propiciar a aprendizagem do aluno foi um outro aspecto emergido da reflexão das professoras. Nos fragmentos dos discursos a seguir, é reforçada a importância do papel ativo do professor em buscar situações para o aluno aplicar o conteúdo tratado na disciplina.

Dessa forma, professor e aluno desempenham um papel ativo na construção do conhecimento.

Observamos, também, na fala seguinte que o aluno acredita, em princípio, que seja difícil exercer as atribuições do enfermeiro, de forma diferente daquela que ele presencia:

“Eles (os alunos) colocam o seguinte ‘é muito difícil fazer diferente’, e é, até que você faça, depois que você fez, vai perceber que o seu esforço e energia não foram tão grandes comparado àquele que não fez. O resultado final faz uma diferença muito grande, mas aquilo que você se empenhou, às

vezes, não foi tão difícil. Eles observam a rotina do sistema e falam: ‘nossa, não deu tempo, aquilo lá é uma loucura, não dá para funcionar.’ Eu pergunto: ‘por quê?’ Eles: ‘Ah, a enfermeira tem que estar toda hora no telefone, a chamam, e ela começa outro negócio.’ Eu pergunto: ‘para o que a estão chamando?’” (Níkias - SD 2)

Diante de comportamentos passivos dos alunos, evidenciamos, nos processos reflexivos elaborados pelas professoras, a importância do aluno refletir sobre as ações observadas ou por ele realizadas.

“... o que é instalado no sistema não é questionado, toma-se como verdade e continua como verdade. Eu acredito que não deve ser dessa forma; ‘qual o motivo pelo qual determinado trabalho deve ser feito assim ou assado?’” (Níkias - SD 2)

Exemplificando com a questão da passagem de plantão, podemos notar que, ao refletir sobre a situação, o aluno toma consciência de como acontece determinado processo de trabalho, se há justificativa coerente para estar organizado da forma como se apresenta e, ainda, pensa sobre como agir.

“Agora, o aluno presenciando isso, primeiro: ele tem que ser crítico: ‘por que aquilo é daquela forma?’ Eles só falam ‘a passagem de plantão é muito ruim, inadequada, não vale a pena pegar.’ Ele não faz uma reflexão em cima disso, então na verdade, ele está reproduzindo exatamente como o sistema está reproduzindo. Agora, se ele para, para refletir: ‘bom, se essa passagem de plantão é assim, sobre as intercorrências e eu comento que é superficial...’ (...) acredito que se eles (os enfermeiros) passam somente as intercorrências, é a opção deles, independente se refletem, se sabem o porquê (...) O que o aluno pode potencializar disso? Uma, se são passadas as intercorrências, ali pelo menos ele tem um sinal de qual paciente ele deve visitar primeiro: aquele que teve intercorrência, não é? Penso eu.” (Níkias - SD 2)

Se tal aspecto não é trabalhado, o resultado é a reprodução acrítica, pois favorece a não utilização do conhecimento na ação. Como podemos notar no fragmento do discurso citado a seguir, em que o aluno, ao ‘passar visita à paciente, ele não usa o conteúdo tratado em sala de aula para direcionar e/ou embasar as suas ações’. Assim, repete o que ele vê acontecer na unidade de estágio:

“... o que a Bías fala aqui ‘quando vão passar visita, eles não têm esse raciocínio lógico’. Acredito que eles (os alunos) não tenham um

sistema para fazer uma análise do paciente quando estão passando a visita, perguntam se dormiu bem, se está bem, se não está bem, se tem dor ou se não tem dor” (Níkias - SD 2).

Percebemos, neste fragmento do discurso da professora, a importância de utilizar o conhecimento na ação para exercer uma prática profissional coerente com o conteúdo trabalhado em sala de aula. A não utilização repercute em ações não fundamentadas, incoerentes, inclusive, com a lei do exercício profissional do enfermeiro. Esse exemplo demonstra a necessidade de o professor levar o aluno a refletir sobre o que acontece na unidade, a forma que acontece, o que justifica uma determinada ação.

Nos círculos de reflexão realizados pelas professoras, a questão de levar o aluno a refletir foi destacada como uma importante estratégia para favorecer a aprendizagem consciente, o que pode propiciar a transformação do contexto:

“Acredito que não tem receita de bolo, não reside nenhum problema na maneira que é feita a passagem de visita em si, o que eu vou ficar mais atenta é em relação à crítica, à reflexão do aluno sobre aquilo que está acontecendo e à ação que ele pode estar implementando. Um modelo de enfermagem adequado nós não temos. Quando você falou ‘quando ficarmos um ano...’, se não tivermos um modelo adequado, imaginem o risco disso? Aí sim que sairá impregnado”. (Philoméle - SD 2)

Nas frases seguintes, é evidenciada a importância de levar o aluno a refletir e tomar uma atitude, ou seja, utilizar o conhecimento na ação.

“... a passagem de visita (...) deve ser melhor aproveitada quanto a elaboração de críticas (pelo aluno), para que ele pense em outra maneira de passar o plantão, haver a reflexão, a crítica para estar transformando. ‘O que ele (aluno) pode fazer...’ (Philoméle - SD 2)

“É, mas a crítica que eu falo para eles, é como uma atitude pró-ativa.” (Níkias - SD 2)

“É como atitude, porque senão fica a crítica pela crítica.” (Philoméle - SD 2)

“Porque fica passivo novamente.” (Níkias - SD 2)

Nas falas das professoras, notamos que não são todas as situações em que o aluno tem a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido. No entanto, se houver a conscientização, é muito provável que, em outra ocorrência similar, ele utilize o conhecimento na sua ação.

“Que atitudes eles (alunos) poderiam tomar? O que você faria? Porque não foi com eles especificamente que aconteceu (a situação). Nós refletimos, cada um falou o que faria, foi diferente o que cada um falou, e aí? O que eles fariam depois disso?” (Bías - SD 3)

“... tem situações que você tem como aplicar de imediato esse conhecimento adquirido na reflexão. Tem situações que você não vai ter essa possibilidade, mas se houve conscientização, posteriormente (...) por exemplo (...) se acontece isso que refletimos com a Níkias, se realmente houve uma tomada de consciência, ela vai se lembrar disso, o que acabará influenciando as suas ações.” (Philoméle - SD 3)

Esses fragmentos do discurso citados a seguir reiteram o mesmo entendimento.

“... essa situação pode acontecer novamente, como eu me posicionaria se acontecesse? (...) o que ficará para o aluno se acontecer este tipo de situação, qual atitude que eu devo tomar? É melhor não confrontar? Problematizar e colocar o aluno para refletir sobre o assunto? Qual a melhor estratégia?” (Philoméle - SD1)

“O que me ocorre é estar colocando o problema para eles (os alunos) buscarem soluções. Mesmo que essas ações que eles planejaram não sejam implementadas, pelo menos vão estar pensando a respeito.” (Philoméle - SD 1)

“Eu acho que essa é uma forma de fazer as pessoas elaborarem, se tornarem mais críticas, porque acho que a crítica pela crítica não transforma realmente, como vocês falaram, mas ele reflete.” (Bías - SD 3)

Em uma outra situação, notamos, nos processos reflexivos elaborados pelas professoras, o papel do professor, ao levar o aluno a pensar sobre a distribuição do tempo entre as ações assistenciais e administrativas:

“... nós estávamos discutindo sobre a distribuição do que fazer quanto à parte assistencial e o tempo para estar despendendo com a parte administrativa. Como é que ele (aluno) se organiza em relação a isso? Eu percebi uma dificuldade pela verbalização deles de estar se organizando

quanto ao tempo e ao momento de fazer a parte administrativa. (...) nove horas da manhã estão na parte administrativa e aí, quais foram as ações da área assistencial? Pergunto: 'Por que você foi fazer isso agora? É uma prioridade ou o paciente é prioridade?' (...) 'Como o enfermeiro daqui distribui o tempo?' (...) eles não tinham observado esse comportamento do enfermeiro, a maioria deles. Um aluno falou: 'era nove e meia e a enfermeira estava fazendo o pedido de almoxarifado e tinha um paciente assim, assim, assado.' Eu falei 'se você identificou isso você poderia fazer diferente; esse pedido de material de consumo poderia ser feito em outro momento, certo? Como podemos fazer a distribuição do tempo? O que nós abordamos (em sala de aula)?' (Níkias – SD 2)

“Você entra, inclusive, na questão da delegação, precisa ser mesmo o enfermeiro para realizar o pedido de almoxarifado, mesmo que seja por computador?” (Philoméle – SD 2)

E ainda, no que se refere a ‘levar o aluno a refletir’, evidenciamos, nas reflexões realizadas entre os pares, a explicitação de conhecimentos provenientes da experiência das professoras.

“... sabemos que ele aprendeu de outra forma. Então, primeiro ele observou e então começou a fazer da mesma forma. A gravação é interessante por causa disso, o aluno ouve o que fala, é uma estratégia. Eu tenho anotado alguns pontos, e dou o retorno logo a seguir: ‘olhem o que vocês verbalizaram, é isso mesmo que vocês querem verbalizar?’ Faço eles pararem para pensar um pouquinho. Eu percebi mudanças. Eles falam ‘o enfermeiro fala assim’”. (Philoméle – SD 2)

A questão da utilização do conhecimento na ação é bastante realçada nas reflexões realizadas pelas professoras. Dessa forma, reiteramos a importância do ato de reflexão realizado pelo aluno e, também, da aplicação do conhecimento.

“Quando você fala em refletir, acredito que é importante. É essencial, mas não assegura, por si só (...) Fazer é importante ...” (Níkias – SD3)

“... aquilo que o aluno pode aplicar, com certeza, a aprendizagem é muito maior, isso é provado. Entre aquilo que você discute, entende, vê e faz, o fazer tem muito mais valor que qualquer outra coisa.” (Philoméle – SD 3)

A questão da aplicação do conhecimento pelo aluno é identificada em diversas falas das professoras, relacionadas a várias situações, tais como: questões de

submissão, éticas, de direcionamento do cuidado de enfermagem perante a equipe de enfermagem, no inter-relacionamento com a equipe médica, na implementação do cuidado. Tal aspecto retrata um comportamento que está sendo peculiar ao nosso aluno.

Nos fragmentos dos discursos das professoras, identificamos essa assertiva:

“... eu acredito que seja um compromisso do nosso aluno, tanto de cidadão quanto de profissional, dele fazer uma análise crítica e aplicar uma ação. O que acontece? Ele tem a informação, sabe analisá-la, só que ele não se expõe, não tem a iniciativa de transformar aquela situação.” (Níkias – SD 3)

“... eles passam visita, colhem muitas informações, que propiciam fazer a crítica sobre o ambiente, o paciente, etc., mas eles têm a dificuldade de transformar (...) não intervêm nas ações (assistenciais) de enfermagem ou administrativas. Essa é uma característica do nosso aluno, que tem me chamada a atenção. São linhas que não parecem ser somente isso, são linhas que amarram vários sentidos, na minha percepção.” (Níkias – SD 3)

“... isso tem que ser transformado na base, desde as primeiras relações, em campo de estágio (...) com o acompanhante (...) com o paciente. Ver que a diurese do paciente está concentrada e falar: ‘olha, vou colocar esses três copos aqui, você dá esses copos de água para o seu parente, das oito até às dez horas’ (...) Ele (o aluno) pega a informação da diurese, faz a análise que, por exemplo, é uma falta de hidratação e aplica (o conhecimento), de forma que o acompanhante hidrate aquele paciente e transforme aquela diurese concentrada (...) Então, desde o segundo ano que ele vai para o campo, pode, nas mínimas atitudes estar transformando; e o que eu percebo é que ele vê a diurese concentrada, mas ele não transforma.” (Níkias – SD 3)

Esta fala a seguir retrata a não aplicação do conhecimento na ação em uma situação em que o paciente necessitava ser aspirado, e o aluno não apresentou iniciativa para implementar a ação.

“... tinha um paciente com traqueostomia a três passos (do aluno) e eu o observei; estava conversando com o aluno e observando o não verbal dele, se aquele ruído o estava incomodando. Não deu muito tempo, e eu vi que aquilo não o incomodou, e eu disse: ‘toda vez, quando você for enfermeiro, que estiver perto de um paciente que está gritando por alguma necessidade, o mínimo que você tem que fazer é parar o que está fazendo, ir até ele, fazer algo ou pedir que alguém faça. Certo? Vai, vai e aspira.’”(Níkias –SD 3)

Em outra situação, exemplificamos a não aplicação do conhecimento na ação referente ao controle da glicemia de um paciente. Embora a aluna tenha demonstrado saber da necessidade da realização da mensuração da glicemia, iria obedecer ao ‘padrão estabelecido’:

“... a Fábria estava com um paciente com pé diabético (...) à noite foram feitos três dextros: 40 – 52 e 65 de glicemia. Ela viu na passagem de plantão que estava anotado isto, depois conversou com a enfermeira e disse: ‘não me deixaram fazer um outro dextro’ (porque tinha entrado no esquema de glicemia). Como que vai colher periodicamente se (...) foi feito glicose e depois não foi mensurada a glicemia? Então neste caso ela exercitou isto daqui. Eu perguntei ‘e aí como foram os sintomas depois da glicose? Quando o médico passa e vê o paciente, ele não tem a visão do todo. (...) analisando a situação, você sabe se deve ser feito um dextro...” (Níkias – SD 2)

Nessa fala da professora, identificamos a não aplicação do conhecimento na ação referente ao relacionamento com a equipe de enfermagem da unidade, em razão do cuidado a ser implementado no paciente:

“... quando a gente fala: ‘você examinou o paciente, faz a prescrição, chama o auxiliar, troca idéias com ele do que é que está sendo feito com aquele paciente, e, antes de passar o plantão, você passa checando se tem alguma coisa a mais ou não, quando o paciente não teve intercorrência, quer dizer, você fecha o ciclo.’ O aluno fica inibido, e diz: ‘acha que eu vou fazer isso?’ Eu falo: ‘não acho, você tem que fazer.’ O aluno: ‘ah, eu tenho vergonha, porque os funcionários são experientes e às vezes eu falo besteira.’ (...) ‘você vai fazer porque isso é um bloqueio seu e você tem que transpor isso. Acho que é um exercício (...). Acho que é assim que eles conseguiriam: hoje...” (Níkias – SD 2)

Ao refletir sobre a não ação do aluno, as professoras concordam que tais atitudes (ou falta de atitudes) correspondem às ações dos professores. Assim, no que diz respeito ao aluno não se posicionar frente a uma situação em que um funcionário faltou com o respeito, os relatos mostram que isso nada mais é do que um reflexo daquilo que é reforçado pelos docentes:

“... isso também é reflexo do que a gente reforça. Isso é melhor pra nós. Agora, e se a gente cria uma dificuldade num relacionamento com uma funcionária? (...) Têm várias possibilidades para se resolver esse problema. (...) Eu acredito que a gente deve estimular mais os nossos alunos, uma vez que é um traço da nossa profissão, a submissão, ficar quieto diante de todas

essas coisas. Estimulá-los não a confrontar, mas a se expor dentro daquilo que eles pensam. Em administração, um dos perfis que hoje o mercado do trabalho está procurando, cada vez mais nos profissionais, é a pessoa que sabe correr riscos diante das situações gerenciais. Como é que você vai desenvolver isso nos alunos, se a gente acaba reforçando que é melhor não se indispor?” (Níkias – SD 3)

O papel do professor como mediador da aprendizagem do aluno, para que ele utilize o conhecimento adquirido em suas ações, é o de criar oportunidades para tornar tal expectativa em realidade:

“Aí, qual é o nosso papel?” (Philoméle - SD 2)

“O nosso papel é como ele (aluno) cria oportunidades, abre as oportunidades para ele atuar. Eu não acredito que ele seja imaturo, ele não exercita desde o primeiro ano, porque quando os médicos estão passando visita com qualquer outro profissional, ele deveria falar o seguinte: ‘dá licença doutor, esse paciente urinou, olha ele não urinou.’ Estar abrindo oportunidades desde o primeiro ano de faculdade, é um exercício de abrir caminhos (...) Nunca me esqueço de um estágio na UTI da emergência: nós estávamos passando visita (...) a equipe (médica) vinha passar visita e um outro profissional ia junto, e o nosso enfermeiro, neste momento, não estava fazendo nada, e eu tive que explicar (para o enfermeiro): ‘você não participa da passagem de visita com as outras equipes? Você sabe o que aconteceu com o paciente e os médicos não sabem, interaja de forma pró-ativa, coloque-se, faça-se presente no seguinte aspecto, no papel da enfermagem.’ Então esse ‘abrir caminhos’ eu acho que é criar oportunidades, que é inovar, mudar a forma de fazer; eu acredito que não é difícil...” (Níkias – SD 2)

Além de criar oportunidades, nas falas dos professores é ressaltada a importância dele demonstrar ao aluno o uso do conhecimento. Nos fragmentos dos discursos abaixo citados, notamos como os professores podem mostrar ao aluno a aplicação do conhecimento. Evidenciamos a importância de levar o aluno a entender o que fundamenta uma determinada ação profissional e, ainda, ter o exemplo do professor na realização da ação indicada.

“... essa questão da iniciativa e da criatividade que eu questionei a todos, por exemplo: durante a visita, o paciente perdeu a punção venosa ou o abocath estava extravasando, e era a vancomicina que estava sendo infundida (...) ele ia para o outro quarto, quando eu falei: ‘não, a prioridade é punccionar a veia, porque tem o antibiótico. Então nós vamos punccionar porque é uma prioridade.’ Vi que era um paciente ‘ruim de veia’, então falei:

‘Lucas, você se importa que eu puncione (...) Eu vi que naquele momento eu tinha que ser referência e fazer a ação...’ (Níkias – SD 2)

“Fiz e acredito que esse papel ficou evidente. Em outra situação aconteceu o seguinte: ‘estão reformando a pia do postinho de enfermagem da unidade cinco, eu pedi à enfermeira da unidade que estava conversando sobre um armário com os marceneiros para atribuir aos alunos a realização de um croqui do que existia e do que vai existir, a análise e distribuição dos materiais, o mobiliário, enfim, reorganizar o design das duas salas. Acredito que isso é a aplicação da criatividade administrativa relacionada a um tema de recursos materiais que nós estudamos, tanto recursos materiais, organização dos fluxos de trabalho dentro dos postos de enfermagem e da sala de materiais e equipamentos. Eu criei a oportunidade, acredito que também é uma referência para mostrar para o aluno o que é fazer diferente (...). Para mim ficou evidente, o meu papel ao lado do aluno servilmente, ou ao lado dele abrindo oportunidade para ele exercitar um discurso nosso, da teoria.’ (Níkias – SD 2)

“... na unidade seis tem uns armários que os alunos ficam pendurados para estar pegando o material, que tem um uso constante. A identificação já estava toda descolada... Eu falei: ‘vocês podem fazer a análise da distribuição e guarda dos materiais e, juntamente com a equipe de enfermagem, proponham uma forma diferente para estar guardando. Por que tem que continuar sem enxergar o que está pegando dentro das gavetas? Precisa ser este tipo de material nessa gaveta?’ Eles ficaram estimulados a modificar. Não somente de acordo com a opinião deles, e sim se inteirando com a equipe, perguntando (...) inclusive, exercitam outras coisas, a interação, o inter-relacionamento, uma forma de liderança...” (Philoméle – SD 2)

“... devo identificar oportunidades para aplicar (o conhecimento), demonstrar. ‘Não deu para aplicar na hora, ainda posso aplicar de alguma forma, ou não?’ (Níkias – SD 3)

O docente deve estimular o aluno a exercitar as suas atitudes:

“... Lógico que eles vão errar muitas vezes, se colocar de forma inadequada, e outras vezes vão avançar e acertar o alvo certinho, superar e nos surpreender. Agora, como eu vou usar isso? É um exercício, uma das nossas atitudes enquanto docente é estimulá-los para que transformem. Porque, se a gente quer uma pessoa criativa e inovadora, ela tem que correr riscos, porque inovar é correr riscos diante do desconhecido. Então, se a gente não tiver o objetivo de estar estimulando-o (o aluno), a gente não constrói.” (Níkias – SD 3)

As professoras concordam que esse trabalho deve começar desde o início da graduação:

“Eu acredito que isso tem que ser trabalhado desde o primeiro ano. Posteriormente, vamos conversar com as professoras de outras disciplinas, porque a queixa do aluno é que ele chega até no 3º ano fazendo exatamente o que é determinado. Não é explorado esse lado (criativo, inovador), ele entra no padrão.” (Philoméle – SD 2)

Em uma outra fala de uma professora, identificamos que o exercício profissional do docente deve ser coerente com o discurso em sala de aula. Dessa forma, se a intenção é formar enfermeiros que se posicionam, que tomem atitudes segundo o que acreditam, exerçam a cidadania e transformem a realidade atual do exercício profissional da enfermagem, o professor deve ser exemplo de tais expectativas.

“... o docente deve ser referência profissional de atitude ética para o alunado. Quando a gente fala, ‘deve ser referência’, nós temos que nos vigiar e nos exercitar para ter uma atitude de acordo com a teoria que damos, porque isso traz coerência. É fácil? Não é fácil (...) os alunos percebem: ‘ah! O professor às vezes se posicionou, às vezes não se posicionou’ (...) ele faz essa leitura, aquilo que a gente faz é testemunho, é espelho. Só fechando a idéia, eu penso que essa é uma transformação que a gente pode fazer. (Níkias- SD 3)

Dessa forma, o professor é uma referência para o aluno de como exercer a profissão de enfermeiro em consonância com o que é abordado no conteúdo da disciplina. Esse comportamento do professor possibilita a visualização, pelo aluno, da aplicação da teoria na prática.

A teoria deve caminhar em consonância com prática; assim, cabe ao professor possibilitar meios para que o aluno tenha este entendimento.

“... Um exemplo foi a apresentação do trabalho do último grupo. Lá na teoria tínhamos falado de ter uma visão global para fazer uma ação local. Eu perguntei: ‘por quê?’ Não é uma coisa estanque, o que falamos na teoria é o que aconteceu aqui agora, aí eles entenderam. Então essa ponte de você trazer a teoria e falar: ‘olha, é isso que está acontecendo na prática, você vai lidar com essa situação’, eu acredito que seja por aí.” (Níkias – SD 4)

E, para tal, o exercício do discurso na prática deve percorrer desde as ações mais elementares; por exemplo, o docente usar o material de bolso:

“... tem algumas coisas que são da evolução dos tempos, agora, tem outras que incomodam, talvez seja algo que eu tenha que melhorar. Ontem, as alunas estavam aspirando o paciente, eu vi que o soro tinha acabado, estava voltando sangue. Falei: ‘pega um soro, a auxiliar está fazendo os 15 (minutos de descanso)’”. A aluna o pegou e rasgou (o plástico). Perguntei: ‘E o material de bolso? A tesoura não está aí?’ A aluna: ‘está lá’. Falei: ‘não interessa se está lá, teria que estar com você, agora.’” (Níkias – SD 3)

“... no quarto ano, o aluno acha que não precisa carregar o material (de bolso) ...” (Philoméle – SD 3)

“Como que ele vai cobrar do auxiliar, se ele mesmo não usa?” (Níkias – SD 3)

“Falta o exemplo” (Philoméle – SD 3)

No que se refere à avaliação, podemos identificar nas falas das professoras um descontentamento relacionado a diversos aspectos desse processo, tais como: com o instrumento utilizado pela disciplina; a ênfase maior na avaliação somativa, final; a interpretação diferente entre os professores e alunos acerca dos aspectos pelos quais o aluno é avaliado; a avaliação de alunos que têm alguma limitação física.

Nos fragmentos dos discursos das professoras citados a seguir, percebemos alguns desses aspectos conflitantes.

“... por exemplo: o aluno não sabe como ele será avaliado (no estágio), ele vê o instrumento, mas não sabe em quais aspectos será avaliado, ‘o que os professores esperam?’ Eu falo que tem os objetivos do estágio. Ele pergunta: e para atingir esse objetivo? Mesmo tendo o instrumento (de avaliação), ainda não está claro para ele. Quando falaram as dificuldades deles, questionaram: ‘como nós (professores) teríamos argumentos para avaliá-los, se nós não os acompanhávamos o tempo todo? Seriam avaliados no momento que o professor estivesse na unidade?’ (...) Não devemos deixar o aluno tão perdido, penso eu, agora, por outro lado eu também penso, como é uma busca diária, contínua, ele aprende sim, tanto que ele acaba se saindo bem, o resultado final é bom. O que não sei é se no meio desse percurso, nós não poderíamos ajudar, auxiliar o aluno.” (Bías – SD 2)

“Bías, isso a gente vai estar discutindo, eu acredito que a interpretação (do instrumento de avaliação) não está sendo a mesma nem

para os professores. Eu acredito que este instrumento deve ser substituído. Esse é o primeiro ponto que a gente precisa estar discutindo, tem coisas mais atuais, por exemplo: a tese da Jomara, que trabalha com um instrumento para auto-avaliação, em que o aluno faz a reflexão sobre aquilo que ele fez, para propor mudança, e se possível, já implementar mudanças no próprio período do estágio. Porque o aluno crítico-reflexivo que a gente quer formar é aquele que faz a crítica, a reflexão, e implementa alguma ação, porque, se ele ficar só na reflexão, não adiantou nada, tem que ter alguma modificação.” (Philoméle – SD 8)

A fala das professoras, ao refletirem sobre a avaliação realizada na disciplina, evidencia a importância do professor fornecer o *feedback* ao aluno, a fim de que ele saiba em que lugar se encontra no processo de ensino e aprendizagem, e também para elogiar o que fez de bom.

“Eu estou há pouco tempo aqui, mas sei que a avaliação aqui na escola teve várias melhorias. Quando o Senna ia dar a largada, ele sabia de onde ia partir e onde tinha que chegar. O treinador dele falava: ‘troca agora de pneu, acelera mais’, nessa percurso, ele tinha um guia. E esse guia, no estágio, é o professor. Nós já passamos a fase de começar um estágio e de estar falando só no final (a avaliação). (...) Sempre damos um feedback para o aluno, inclusive, para ele sentir, saber onde ele se encontra nesse processo (...) para atingir os objetivos. (...) Acredito que seja papel do professor informá-lo. Agora, ele tem que saber se atingiu os objetivos ou não. Esse aspecto, no instrumento, deve ser bastante melhorado. Não só para a atribuição da nota, mas para o aluno ter a clareza do seu desempenho” (Níkias – SD 8)

“... quando tem uma ação acontecendo, boa ou ruim, e você não dá um feedback na hora, depois terá um efeito diferente daquele feito na hora. Aquilo que a gente orienta (na hora): ‘errou, vê se você transforma na hora, se pode fazer diferente e resolver, consertar’ meus filhos lá, se eles fazem uma coisa boa: “puxa, parabéns”, na hora, porque a gente sabe que o elogio tardio não resolve, ou você premiar a pessoa tardiamente, não resolve.” (Níkias – SD 3)

O objetivo da avaliação formativa, como um meio para propiciar uma melhor aprendizagem, pode ser notado na fala seguinte:

“... uma avaliação formativa, de forma mais sistemática, próxima do que ele precisa melhorar, irá facilitar a aprendizagem. Quando você (Bías) fala: ‘os alunos mais fracos eu tenho que trazê-los junto com aqueles que saem a frente’; tudo bem, eu concordo. De que forma nós podemos estar fazendo isso? Existe um leque de opções. Agora, aquele que atrasa mais, é

aquele que você precisa ficar mais tempo junto, é aquele que você precisa passar visita com ele sozinho, porque ele tem dificuldade, por exemplo, de comunicação, se o teu objetivo da visita for treinar a passagem de plantão. Aquele que precisa mais é aquele que você tem que estar mais junto. E a que medida estamos fazendo isso? Precisamos parar para pensar. ‘O que eu estou fazendo? O que eu estou tendo condições de fazer?’ (Philoméle – SD 8)

Esse fragmento do discurso de uma professora retrata a necessidade de estar mais próximo do aluno, ou do grupo de alunos, que precisa de maior apoio, que apresenta uma maior dificuldade durante o processo de ensino e aprendizagem.

“... eu senti a necessidade de estar avaliando melhor este grupo, porque é um grupo que precisa de muito estímulo para estar se posicionando, senão fica na mesmice, preso ao que o professor estipulou e acaba não buscando novas alternativas, não sendo muito criativo, acaba cumprindo as funções pré-determinadas. Então eu faria isso novamente sim. Eu saí do setor tranqüila, desejando um bom final de semana para eles, ciente do dever cumprido. Entendi que eu precisava ficar este tempo para ter condições para fazer uma melhor avaliação do grupo.” (RSRA – Bías – 01/06/2001)

Esse outro fragmento do discurso de uma professora evidencia a correlação entre avaliação e exclusão do aluno de um determinado grupo. É destacado, também, o papel do professor em relação ao aluno que apresenta maior dificuldade de aprendizagem.

“... um rapaz colocou claramente que a exclusão do grupo em relação a ele o incomodava, porque ele tinha sido rebaixado de turma (...) Então, é uma relação que existe dentro do grupo (de alunos), esse preconceito, essa exclusão (...), na relação professor e aluno, no processo de avaliação(...) Tem o preconceito do professor com relação ao aluno, e nesse momento, eu reflito sobre qual é o papel do professor. Porque uma forma de preconceito é em relação ao papel do professor, e a minha percepção como facilitador, é que deve haver o envolvimento, principalmente, com aqueles que estão com maior dificuldade, que precisam mais do professor. E, a gente percebe que o professor quer estar com os melhores alunos, e essa é uma atitude preconceituosa. ‘A gente observa, que tem “x” alunos na classe para você orientar; quais são os alunos que você quer orientar? Aquele que exige mais do seu empenho, das suas habilidades? São estes que você escolhe? Ou, você quer aqueles melhores, que precisam menos do seu empenho? Isso é unânime no professorado.” (Níkias – SD 8)

Esse relato a seguir mostra, ainda, a falta de preparo docente para avaliar o aluno portador de alguma limitação física.

“... Só fechando a questão do preconceito, o professor e o aluno, dentro do processo de avaliação. Na avaliação do aluno com limitação física, nós não temos clareza para fazer. Nós não sabemos como fazer e não resolvemos, ou não queremos resolver e deixamos para o outro resolver. Ou então, a gente adota o seguinte, é melhor não passar informação à outra pessoa, deixe-a ter o seu próprio discernimento, a sua própria leitura. Agora, o que eu percebo é que o foco não está para o cliente: o aluno...” (Níkias – SD 8)

Durante a reflexão das professoras, foram explicitados alguns saberes experienciais, que retratam a busca de melhoria no processo avaliativo. Exemplificando, citamos uma ‘experiência’, em que a docente propôs uma troca de posição com o aluno no momento da avaliação final: solicitou que ele argumentasse acerca do merecimento de determinada nota, ao contrário de como rotineiramente fazia: ela justificava o conceito atribuído ao aluno, o que favorecia uma posição defensiva por parte dele.

“... você fez uma avaliação, então argumente, porque você merece isso? Eu procurei estar direcionando dessa forma e percebi uma diferença em relação a um outro momento, em que eu pegava a avaliação e perguntava: ‘por que ele (aluno) deu aquela nota.’ E ele ficava na defensiva. Então, o que eu fiz? Eu fiz ele vir para a ativa e tentar me convencer do seu merecimento.” (Níkias – SD 7)

Um aspecto sugerido relaciona-se à questão dos próprios alunos opinarem sobre o desempenho dos colegas:

“... quando se pergunta: ‘qual foi a contribuição da Mélite? Você irá verbalizar, logo, se você sabe que ela contribuiu é porque alguma coisa marcou, realmente se fixou nos demais. É diferente do que a Mélite falar no que ela contribuiu (...) é interessante realmente falar: Mélite qual foi a contribuição da Philoméle? Depois de todo mundo ter ouvido, você pode falar ‘qual a nota, ou, como você avalia, os membros do seu grupo, de zero a cinco.’ ... (Níkias – SD 7)

“Ou você pode estar usando meios, instrumentos para ver qual foi a contribuição de cada um, ou pode, na hora da apresentação fazer um feedback.” (Níkias – SD 7)

Uma outra experiência foi citada em relação à avaliação que o aluno faz do desempenho do professor em campo de estágio, em que a professora oferece uma abertura ao aluno para opinar e dar sugestões sobre a sua tutoria, com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Tal experiência proporcionou um resultado satisfatório, o que sublinha a importância deste *feedback* ser realizado durante o processo e não no último dia de estágio, como, via de regra, tem sido feito.

“Níkias, vou te perguntar uma coisa: com qual finalidade você faz isso? (...) quais os pontos positivo? Nesse dia da avaliação (final), qual a finalidade de fazer isso?” (Philoméle – SD 8)

“Vou falar por mim, enquanto isso a Níkias vai pensando. É para eu melhorar e ter noção que, geralmente, nem sempre o que eu penso sobre mim é o que o outro está pensando. E não é mesmo. Da mesma forma que a avaliação pode propiciar o crescimento dele (do aluno), penso que também vai promover o meu. É uma troca.” (Bías – SD 8)

“Mas no último dia?” (Philoméle – SD 8)

“É, porque eu continuo e eles também, em outra disciplina. E isso serve, porque não é a última avaliação deles, vão ser avaliados a vida inteira, assim como a gente também. A gente é avaliada pelo vizinho, pelo colega.” (Bías – SD 8)

“Eu digo para ele (aluno), ressaltar, principalmente, os aspectos a serem melhorados, para que eu possa contribuir com os próximos grupos. Para que eu possa melhorar com os colegas dele.” (Níkias – SD 8)

“Melhorar você mesma?” (Philoméle – SD 8)

“Também, quando termina a avaliação deles, eu esclareço o motivo: vocês fizeram a avaliação de vocês, agora gostaria de trocar e saber a avaliação do professor que esteve com vocês.” (Níkias – SD 8)

“Esse feedback, assim como vocês, eu também faço no último dia. Para um grupo de estágio eu abri para que eles (alunos) tivessem a oportunidade de estar falando durante o período do estágio. Falei: ‘o que eu poderia estar fazendo para facilitar a aprendizagem de vocês? O que está bom, o que não está tão bom? Alguns alunos, não todos, expuseram, falaram, me deram o feedback na hora: ‘Eu queria que você fosse mais isso, que clareasse mais isso, explicasse aquilo, faz um exemplo de evolução, porque a gente ainda está com dúvidas, etc.’. Eles deram o feedback (...) Eu achei muito bom (...) o que temos feito no final e para aquele grupo (que terminou o estágio), pode servir para outros estágios, para a vida que segue adiante,

mas, com aquele grupo que terminou, nós não tivemos a oportunidade de interagir melhor.” (Philoméle – SD 8)

Por intermédio das reflexões realizadas pelo grupo de professoras da mesma disciplina, foi evidenciada a necessidade de: elaborar outro instrumento de avaliação, propiciando a auto-avaliação do aluno; dar ênfase à avaliação formativa, com um melhor planejamento, objetivando favorecer a todos os alunos com tal procedimento e possibilitando uma melhor aprendizagem; por fim, desenvolver a capacitação pedagógica dos docentes.

“De tudo o que conversamos, para mim ficou evidente a inadequação do instrumento, tem que ser mais claro, (...) devemos tentar modificar tanto a forma, quanto o uso dele. (...) torno a falar: nós estamos colocando aqui, uma situação dilemática, não estamos pontuando o que fazemos de bom, o que progredimos ou evoluímos. Nós estamos colocando a parte negativa, do dilema, às vezes, até incomoda um pouco (...) na verdade, nós fazemos muitas coisas boas, mesmo em termos de avaliação, que nós temos muito que caminhar... A gente realmente tem como melhorar.” (Philoméle – SD 8)

“... quando trabalharmos a avaliação formativa, é importante fazer um fechamento, do que ele (aluno) alcançou, se atingiu os objetivos, inclusive com auto-avaliação. Eu acho muito importante isso. Agora, temos que dar uma ênfase maior à avaliação formativa; precisamos nos planejar melhor (...) nenhum de nós é expert em avaliação, nós vamos ter que buscar (conhecimento) com o pedagogo da escola, nas teses que foram defendidas recentemente, para montarmos um instrumento mais adequado, e ter um comportamento adequado também, porque só o instrumento não resolve nada. O que está escrito (no instrumento de avaliação) não garante que você vai ser um mediador, se você não tiver uma atitude facilitadora...” (Philoméle – SD 8)

O comportamento do professor em um processo avaliativo é destacado como fundamental para estabelecer uma relação que facilite a aprendizagem.

Dessa forma, constitui-se uma mudança de ideologia sobre o que representa a avaliação. Quanto a esse assertiva, o relato a seguir destaca a necessidade de uma (re)construção desse entendimento.

“... do processo em si, de um professor, eu acredito que tem que ser antes, para ter como construir a questão. Uma forma de avaliar, ampla, de implementar uma ideologia e mudar o foco de observação.” (Níkias – SD 8)

4.2.2. Professor-pesquisador: rumo a profissionalidade

Nesta subcategoria, estão reunidos alguns trechos do diálogo estabelecido entre as professoras, durante os círculos de reflexão, inerentes à formação do professor pesquisador.

As reflexões explicitadas pelas professoras destacam aspectos essenciais para o desenvolvimento do professor-investigador de sua própria prática, tais como: a análise e o questionamento da própria prática; a objetivação do conhecimento; a percepção do que não está satisfatório; a aprendizagem com os pares; a tomada de consciência, a criação do conhecimento; a valorização do conhecimento do outro; a elaboração de propostas de mudanças; a atitude de querer transformar.

O entendimento da atividade do professor como prática é ancorado no pressuposto de que o ensino é um fenômeno complexo, influenciado pelo contexto; nele surgem acontecimentos imprevisíveis geradores de conflitos, que solicitam ao docente a escolha de determinadas opções éticas ou políticas e técnicas, em situações de incerteza (Zabalza, 1994).

Neste estudo, como citado anteriormente, são considerados os estudos de Schön (1983, 1992, 2000), nos quais que propõe uma *“valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta”*, e ainda o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os professores empregam em suas ações rotineiras (Pimenta 2002, p.19).

De acordo com a citada autora, esse conhecimento na ação, que é mobilizado no dia-a-dia do exercício da docência, é um conhecimento implícito, interiorizado, que se apresenta no decorrer de uma ação, configurando-se em *“habitus”*.

Esse conhecimento, no entanto, não é suficiente para os professores resolverem situações emergentes na sua prática, que são singulares ou extrapolam a rotina. Essas situações requerem que os profissionais construam novas soluções, o que acontece pelo processo de reflexão na ação, o qual leva à formação de um repertório de experiências, mobilizadas em situações similares.

A reflexão na ação, diante de situações que evocam problemas não-superáveis pelo repertório criado, não é suficiente para alcançar uma resolução. Assim, é necessária uma busca, uma análise, um diálogo que abra outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, enfim uma investigação. Esse movimento é denominado reflexão sobre a reflexão na ação. Essas são as bases pelas quais se convencionou a formação do professor pesquisador de sua prática, abrindo perspectivas para a valorização da pesquisa na ação destes profissionais (Pimenta, 2002).

Essas afirmações são congruentes com o pensamento de Zeichner, de que o movimento do prático reflexivo é o mesmo que uma prática orientada para a pesquisa (Lüdke et al., 2001). Ou seja, ao realizar a reflexão na e sobre a ação, o professor converte-se em um investigador na sala de aula (Perez Gómez, 1992). No entendimento de Zeichner, como citado anteriormente, a formação do professor reflexivo deve: considerar as teorias e os saberes da prática docente nas investigações sobre a sua prática; fornecer oportunidade aos professores para questionarem e decidirem sobre os aspectos inerentes ao que deve ser ensinado e por quê; levar em conta as condições sociais do ensino, as quais influenciam o trabalho docente; realizar a reflexão como prática social (dialógica).

Com a utilização do conceito “reflexão na ação”, é propiciada ao professor a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção profissional e, ainda, a realização da “reflexão sobre a reflexão na ação” possibilita a investigação de sua prática de ensino, levando-o a implementar mudanças na mesma. Neste sentido, a formação de professores, centrada na investigação, indica a necessidade de estimular a pesquisa a partir das práticas docentes (Zeichner, 1992, 2000).

A experiência realizada neste estudo, para o desenvolvimento do professor investigador de sua própria prática, teve como ponto de partida os dilemas emergidos durante o acompanhamento dos alunos em estágio curricular, como explicado anteriormente. O dilema tem natureza singular, inerente a determinada situação concreta e problemática (Costa, 1998)

Essas questões práticas não são resolvidas facilmente pela escolha de um princípio ou de outro e se constituem em dilemas que o professor deve resolver, porém não em conformidade com modelos de tomadas de decisões que entendem as

alternativas como neutras, cabendo apenas submetê-las à análise e à seleção. A opção desse profissional, via de regra, ocorre em situações conflitivas e de contradições de valores (Feldman, 2001).

Essas situações de incerteza, conflito de valores e singularidades, denominadas por Schön (2000) *zonas indeterminadas da prática*, têm sido consideradas centrais para a prática profissional e não são passíveis de serem tratadas apenas com a aplicação de teorias e técnicas derivadas do seu conhecimento científico. O estado atual de uma determinada situação prática, única em determinado contexto, para uma tomada de decisão: suas finalidades e meios devem ser analisados em um mesmo movimento, possibilitando, assim, a reflexão sobre os seus propósitos e, também, a inclusão deles como parte do problema (Feldman, 2001).

O próprio dilema e a sua resposta contêm componentes de percepção ética ou moral da situação, além dos componentes técnicos. Ao optar ou não por uma alternativa de ação, expomos os valores que o enfermeiro docente dispõe, assim como os seus conhecimentos, conceitual e técnico, e da sua experiência. Dessa forma, de acordo com Costa (1998, p. 67): “*Na resolução dos dilemas atuam as crenças do professor, a história dos sujeitos implicados, a percepção da situação, os objetivos, as alternativas de ação disponíveis as estratégias de resolução*”. A partir deste conjunto de dados, o enfermeiro docente tem a possibilidade de trabalhar numa perspectiva diferente da usual, cotidiana. Distante da racionalidade instrumental, “*não dependerá das técnicas e regras derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema estabelecido nos livros*”. Pois, ao refletir sobre o dilema converte-se num investigador da própria prática.

Apresentadas estas considerações, passamos a apresentar os relatos dos sujeitos deste estudo, correlacionando-os com o entendimento de renomados estudiosos da educação acerca do professor pesquisador.

Nesses fragmentos dos discursos citados a seguir, é possível identificar a possibilidade favorecida pelos processos reflexivos, dos professores conhecerem, analisarem, avaliarem e questionarem a sua própria prática, assim como os valores éticos a ela subjacentes. Tal situação vai ao encontro do entendimento de Marcelo García (1999, p.153) acerca das “*implicações concretas da abordagem reflexiva*”.

“É uma pessoa que dá problema de relacionamento na unidade, não só com o professor de administração, ela usa os próprios alunos para demonstrar que é uma pessoa complicada para se relacionar. A questão é: a gente enfrenta algumas questões éticas, na presença de alunos, e na maioria das vezes, eu acredito que a gente verbalize o que realmente está sentindo, ou o próprio não verbal já expressa esse tipo de reação. Então o que fazer nessa situação? Qual a melhor forma de agir numa situação desse tipo? Favorecendo o nosso ensino e aprendizagem, que é o nosso foco.” (Philoméle – SD 3)

“Na hora que aconteceu isso, a professora não tomou nenhuma atitude, ficou nervosa, mas preferiu não tomar atitude nenhuma, mas eu falaria: ‘Olha! Você passou no meu pé. Você não vai pedir desculpas?’ Forçaria uma situação para ela (a auxiliar) tomar uma atitude também, me posicionando de alguma forma, sem estresse. Eu agiria dessa forma. Acredito que na hora ela ficaria forçada a me pedir desculpas. Porque eu estaria cobrando isso dela, na hora.” (Mélite – SD 3)

“São atitudes diferentes, a Bías já preferiu deixar, e retomou a conversa com ela posteriormente.” (Philoméle – SD 3)

“E, posteriormente eu falaria com ela, depois, em particular, porque perante os alunos eu acho que a gente tem que ter um certo posicionamento, porque os alunos devem ter percebido. Eu forçaria, de alguma forma, para ela se desculpasse.” (Mélite – SD 3)

Essa situação mostra a exteriorização das opiniões das professoras sobre uma situação ocorrida, na qual uma auxiliar de enfermagem teve um comportamento agressivo com uma das professoras. É possível identificar nessas falas que não há concordância entre as mesmas quanto à atitude a ser tomada na hora do acontecimento.

Zeichner (1993) nos explica que a essência do ensino reflexivo é tornar o tácito, espontâneo e inconsciente, passível de ser transmitido a outros professores. Na medida em que os profissionais critiquem e desenvolvam teorias práticas, existe uma prática reflexiva. Ao analisar o ensino tanto na ação quanto sobre ela, o professor exterioriza o saber da prática docente, ou seja, o conhecimento usado na ação.

A reflexão na ação e sobre ela, ainda segundo Zeichner (1993), possibilita a produção de uma espiral de apreciação, ação, reapreciação, que adiciona textura e substância à compreensão de Dewey sobre a ação reflexiva:

“... uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento” (Geraldi et al., 2000, p. 248).

Nessa continuação do diálogo anteriormente mostrado, podemos notar a correlação que a professora Bías realiza com outras situações acontecidas, propiciando uma melhor objetivação do conhecimento utilizado ao enfrentar situações similares à explicitada anteriormente, o que favorece o diálogo e a reflexão do grupo de docentes:

“Eu não sei se serve, essa semana mesmo, estávamos falando de relacionamento, e os alunos falaram: ‘Ah! é tão desagradável para nós, quando a enfermeira sai do posto, um vira e faz banana para ela, o outro vira e faz não sei o que...’ Eu fiquei horrorizada com o que relataram. A gente fica sem graça, porque é uma atitude muito desagradável.” (Bías - SD 3)

“E o que eles falaram? Eles observaram e ficaram... Que posição eles tomaram no momento?” (Níkias - SD 3)

“Eles não se posicionaram, enquanto enfermeiros eles não falaram nada, era uma coisa que eles (os auxiliares) fizeram por trás. Não quiseram, não tomaram nenhuma atitude em relação às pessoas.” (Bías - SD 3)”

“... Isso me incomoda, quando eles são avaliados do ponto de vista ético, uma das questões que eu acho que afeta muito é a omissão, é uma das coisas que afeta muito o código de ética. A atitude deles foi: captaram a informação só que não transformaram, ou seja, eles realmente se omitiram, e isso daí é uma atitude antiética...” (Níkias – SD 3)

“Eu não concordo, porque eu enquanto aluno também não falaria nada, sabe por quê? Eu não vou falar com o enfermeiro que alguém da equipe dele fez isso, porque teria que provar, então tem algumas coisas que é a palavra do aluno contra a palavra de quem já está na unidade.” (Bías – SD 3)

“Seria falar com as pessoas (os auxiliares), é a minha percepção.”
(Níkias – SD 3)

“... hierarquicamente o aluno não está ou está igual ou inferior ao auxiliar...” (Bías – SD 3)

“É uma atitude de cidadão” (Níkias – SD 3)

“Eu sei que é de cidadão.” (Bías – SD 3)

“Se nós pensarmos nisso que você falou aqui no final ‘os alunos não verbalizaram nada, nem precisava, só o não verbal.’ (...) Eu não vejo problema nenhum quanto ao aluno falar: ‘escuta, você passou o carrinho em cima do pé da professora’. Eu acredito que seja um compromisso do nosso aluno, tanto de cidadão quanto de profissional, de ele fazer uma análise crítica e aplicar uma ação. O que acontece? Ele tem a informação, sabe analisá-la, só que ele não se expõe, não tem a iniciativa de transformar aquela situação.” (Níkias – SD 3)

Marcelo García (1999, p.30) refere-se ao questionamento da própria prática como uma possibilidade de formar professores. Explica que, por intermédio da adoção da ‘indagação e desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho’, possibilita-se a reflexão dos próprios professores, o que os tornam consumidores de conhecimento e também sujeitos capazes de criá-lo e, ainda, valorizar o conhecimento desenvolvido por outro.

Ao expor e examinar as suas teorias e práticas, o professor, consigo próprio e com os seus pares, pode perceber melhor o que não está satisfatório. Ao discutirem em grupo, os professores têm a possibilidade de aprender uns com os outros, pois podem obter uma palavra a mais, o que contribui para o seu desenvolvimento profissional. (Zeichner, 1993).

A esse respeito, informam-nos Tabachnick & Zeichner, *apud* Marcelo García (1999), que, ao realizar a reflexão sobre a ação acontecida, possibilita-se tornar a própria prática uma fonte de conhecimento, o que se configura em uma nova epistemologia.

Nesses relatos citados a seguir, podemos identificar a correlação da situação discutida com outras acontecidas em campo de estágio. Notamos, ainda, a relação que as professoras tecem entre o comportamento apresentado pelo aluno e a educação que eles estão recebendo.

“... isso ilustra um comportamento que o aluno carrega desde o início, no 2º. ano, quando ele entra no hospital, verbaliza situações que eles se acomodam, não se posicionam. Não sei se os alunos de outras áreas são diferentes, com o tipo de educação que recebem, não acredito que seja só em relação à enfermagem...” (Philoméle – SD 3)”

“... o docente deve ser referência profissional de atitude ética para o alunado. Quando a gente fala, ‘deve ser referência’, nós temos que nos vigiar e nos exercitar para ter uma atitude de acordo com a teoria que damos, porque isso traz coerência. É fácil? Não é fácil (...) os alunos percebem: ‘ah! O professor às vezes se posicionou, às vezes não se posicionou’ (...) fazem essa leitura, aquilo que a gente faz é testemunho, é espelho. Só fechando a idéia, penso que essa é uma transformação que podemos fazer.” (Níkias – SD 3)”

“... mesmo no segundo ano, a parte de atitude tem que ser muito bem trabalhada, tem que ser pensado nisso já, não só na técnica, no fazer, é uma coisa que a gente tem que discutir muito bem, porque eu acho que o foco está muito no fazer, apesar de todo o discurso do ‘saber ser’, é muito enfocada a parte técnica, é muito pontuada, na hora que ele chega ao quarto ano, a complexidade das relações aumentam, porque tratam com equipes de trabalho. Eu me lembro que na minha dissertação apareceu assim: ‘o professor muitas vezes mascara a situação, não deixa o aluno perceber realmente o que está acontecendo.’ (...) isso faz com que o problema em si não apareça. Não é por aí, que tem que explicitar, enfrentar a situação acontecida, utilizando todo o conteúdo teórico que a gente trabalha em sala de aula, senão fica totalmente desvinculada, a teoria da prática.” (Philoméle – SD 3)

“... isso também é reflexo do que a gente reforça. Isso é melhor pra nós. Agora, e se a gente cria uma dificuldade num relacionamento com uma funcionária? (...) Têm várias possibilidades para se resolver esse problema. (...) Eu acredito que a gente deve estimular mais os nossos alunos, uma vez que é um traço da nossa profissão, a submissão, ficar quieto diante de todas essas coisas. Estimulá-los não a confrontar, mas a se expor dentro daquilo que eles pensam. Em administração, um dos perfis que hoje o mercado de trabalho está procurando, cada vez mais nos profissionais, é a pessoa que sabe correr riscos diante das situações gerenciais. Como é que você vai desenvolver isso nos alunos, se a gente acaba reforçando que é melhor não se indispor?” (Níkias – SD 3)

Nesses fragmentos dos discursos apresentados anteriormente, percebemos a intenção das professoras de transformar a prática docente da disciplina em estudo. Tal fato retrata a reflexão realizada por ‘indagação’, que, segundo Weis e Loden, *apud* Marcelo García (1999), relaciona-se ao próprio conceito de investigação-ação,

em que os professores analisam a sua prática, buscam a elaboração de estratégias para melhorá-la, o que propicia que um compromisso com a mudança e o aperfeiçoamento.

Esse movimento configura uma articulação possível entre pesquisa e formação docente, valorizando, assim, o que Schön (2000) reconhece como *professor reflexivo*, aquele que se encontra em processo contínuo de formação, ou seja, de autoformação, uma vez que *os professores reelaboram os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, quotidianamente vivenciadas nos contextos escolares*. Nesse processo, em que há o confronto e a troca de experiências, os professores vão elaborando os seus saberes como *praticum*, *refletindo na e sobre a prática* (Pimenta, 1999, p.29).

Corroborando, Campos & Pessoa (2000, p.197) explicam que, ao se realizar a descrição verbal, pode-se influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Dessa forma, um determinado momento, marcado pela intenção de se refletir sobre a ação passada, por intermédio da descrição realizada, pode levar a mudanças. Essas autoras ainda ressaltam a importância de documentar as escolhas feitas pelos docentes, que configuram o saber por eles produzido na sua prática, o processo e os resultados obtidos. Essa documentação possibilita a observação das teorias contidas nessa prática, a reflexão sobre as atitudes tomadas e o saldo final.

Ao refletirem, os professores não só desenvolvem as suas estratégias docentes, como também compreendem melhor os objetivos e os princípios que devem levar à prática (Elliott, 2000, p. 170).

Nestes fragmentos dos discursos, notamos essa assertiva:

“Agora, isso tem um desvio. Não sei se vocês concordam comigo, na maneira que a gente está fazendo. (...) se a nossa proposta é que o grande grupo participe do trabalho dos colegas para colaborar, sugerir algumas modificações, algumas contra-medidas diferentes, que o pequeno grupo não visualizou, será que deve ser feito no penúltimo ou no último dia? Será que não tem que ser feito antes, em um outro momento? (...) eles apresentam com a expectativa de acertar, querem apresentar o melhor trabalho possível (...) normalmente o grupo dá sugestões boas, interessantes mesmo. Mas, às vezes, o pequeno grupo não as aproveitam para a modificar. Porque já foi com a idéia de final, e terminada apresentação, ele entrega o trabalho para o professor: ‘considera o que eu fiz até aqui.’ Isso nós podemos repensar, estar

estruturando, com a clareza: qual o objetivo do desenvolvimento do trabalho? Se nós considerarmos que seja importante a participação do grande grupo, e eu acho que isso é um ponto forte do trabalho: a troca de idéias, montar um raciocínio na hora, um percebe uma coisa, o outro complementa, é o que enriquece a discussão, então, temos que favorecer, que possibilitar...” (Philoméle – SD 7)

“Então, Philoméle, aí é que muda; eu acredito que falta clareza em relação ao objetivo da apresentação deles, se o objetivo é avaliar só a apresentação...”. (Níkias - SD 7)

“Não é só para eles”. (Philoméle - SD 7)

“Para nós, porque se eles entregam logo após (o trabalho), na cabeça deles está claro que: a apresentação ou pós-apresentação, aquilo que foi dito, que foi discutido, que foi acrescentado, não necessariamente tem que ir para correção. Falta clareza entre nós...” (Níkias - SD 7)

“Isso, até que passa na nossa cabeça, a gente não organizou a estratégia para atingir à esse objetivo de uma forma clara, com planejamento coerente, isso que falta. (...) Só que a gente nunca parou e falou: ‘não, espera aí! A estratégia que a gente está utilizando pode ser modificada, tem que ser melhor planejada, em cima desse objetivo que a gente está pretendendo.” (Philoméle – SD 7)

Este outro trecho do diálogo reflexivo entre as professoras também exemplifica a afirmação de Elliot (2000) citada anteriormente. Identificamos que as docentes buscam a coerência entre as suas ações, os objetivos da disciplina e o contexto de atuação profissional do enfermeiro:

“Agora temos que refletir o seguinte: qual o nosso objetivo? Nós temos que clarear qual o nosso objetivo, em termos disciplinar, é favorecer uma produção alta (...) ou se estamos preocupadas também com a parte de desenvolvimento de atitudes, para fazer o trabalho em duplas? Como que fica isso?” (Philoméle – SD 4)

“Na disciplina, a gente faz uma incoerência do meu ponto de vista, porque lá na teoria dá uma coisa... Como a gente prepara essa pessoa para lidar com a diversidade?...” (Níkias – SD 4)

“Como nós lidamos com conflitos nos estágios?” (Philoméle – SD 4)

“A gente está perdendo uma oportunidade. Quando ele (aluno) vai trabalhar com uma pessoa diferente? Isso constitui um crescimento. É uma incoerência, eu acredito que o nosso papel é ser coerente (...) essa coerência tem que ser resgatada, se o nosso objetivo é preparar para o mercado de

trabalho (...). Ele (aluno) vai para a unidade, e o que vai acontecer?” (Níkias – SD 4)

Segundo Zeichner (1993, p.20), Dewey já aludia para a necessidade de o professor projetar e planejar as suas ações de acordo com os fins que tem em vista, o que permite a sua apropriação do conhecimento sobre quem são e de sua maneira de agir. Neste estudo, as reflexões realizadas entre os pares possibilitaram o alcance de tal entendimento.

A esse respeito, explica-nos Pérez Gómez (1992, p. 106) que a reflexão sobre a reflexão na ação *‘supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação’*, relacionado à situação problemática ocorrida em determinado contexto. Segundo o entendimento deste autor, quando o profissional pensa *a posteriori*, à distância e com serenidade, possibilita a reflexão sobre normas e crenças, estratégias e teorias que levam a uma determinada maneira de agir, sobre sentimentos advindos da experiência de uma situação, sobre o modo de definir e estabelecer um problema, além da sua atuação dentro de um contexto institucional.

Assim, a prática docente-reflexiva exige que o professor não se limite às investigações produzidas na academia, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia-a-dia do exercício profissional (Schön, 1992).

Neste outro trecho do diálogo reflexivo das docentes, observamos a tomada de consciência ao se distanciarem das situações vividas, pensando e dialogando acerca de suas ações implementadas, apropriando-se delas criticamente. E, ainda, a percepção das professoras sobre este movimento de tomada de consciência dos fatos inerentes à sua experiência.

“Esse é um fato, é um aspecto, mas não é só. Não é somente esse aspecto que a gente tem nessa situação. Eu volto à questão do exemplo, do modelo que o aluno está vivenciando: o enfermeiro ser submisso, o enfermeiro falar: ‘ah, não vale a pena, deixa para depois, depois eu converso com eles.’ Na unidade de estágio, eles vivenciam muitas vezes isso, não é só com os professores, não somente de administração, percebo todo um cuidado extremo: ‘olha, cuidado com o campo de estágio, pense que a

próxima turma está vindo...” (discussão) Bloqueia mesmo. (Philoméle - SD 3)

“Eu ia colocar isso mesmo, o que eu penso e o que eu vivi lá na instituição, com os alunos de administração. É claro, que cada um tem a sua personalidade, cada um tem o seu modo de agir nas situações, mas eu acho que isso é bloqueado, por causa de algumas coisas que a gente ...” (Mélite – SD 3)

“Nós temos que nos trabalhar.” (Philoméle – SD 3)

“Nós temos que ser referência.” (Níkias – SD 3)

“Em primeiro lugar, temos muitas vezes comportamentos que a gente não percebe, muitas vezes a gente não percebe uma atitude, e reforça essa submissão, porque nós tivemos uma educação dessa forma.” (Philoméle – SD 3)

(...)

“A gente não se dá conta disso, a não ser quando para e faz isso aqui... (discussão). A gente se surpreende: ‘eu agi dessa forma mesmo?’ Numa palavra que a gente emite, reforça esse sistema.” (Philoméle – SD 3)

Esse processo vai ao encontro do entendimento de Pérez Gómez (1992, p.103), ao dizer que a reflexão *“implica a imersão consciente do homem no mundo carregado de conotação, valores, intercâmbio simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”*. Corroborando, Perrenoud (1999b, p.15) acredita que a prática reflexiva exige a compreensão para *“regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior”*. Este autor ainda sublinha o valor da prática reflexiva pela *“qualidade das regulações que ela permite operar e pela sua eficácia na identificação e resolução de problemas profissionais”*.

Perrenoud (2000a, p.160) esclarece que todo ser humano é um prático reflexivo, que se move por suas inquietações habituais, como a angústia; porém essa é diferente da prática reflexiva aqui tratada, pois a reflexão realizada aqui é mais sistemática, alavancada por uma *“vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática a cada ano”*. Segundo este autor, a prática reflexiva pode ser tanto uma fonte de aprendizagem como de regulamentação e que, via de regra, essa é utilizada para propiciar a acomodação em prol do conforto e da

adaptação, embora possa ser fator predisponente para a construção de novas competências e de novas práticas.

O professor, enquanto pesquisador de sua própria prática, abrangendo a idéia de reflexão e investigação, é importante para a promoção de uma prática mais consciente e autônoma (Feldman, 2001, p. 98), daí a sua grande aceitação. A formação crítico-reflexiva possibilita a esse profissional adquirir os meios de um pensamento autônomo que possibilita uma formação autoparticipada (Nóvoa, 1992, p. 25).

Neste sentido, este autor afirma que a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos e técnicas, e sim por intermédio de *reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal*. Daí ser fundamental o investimento na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p.25).

Assim acreditamos que a tomada de consciência sobre as suas ações possibilita aos professores o que Shulman, *apud* Chakur (2001, p. 32), afirma: “*quem sabe faz, quem compreende ensina*”.

Neste fragmento citado a seguir, podemos identificar o comportamento e o entendimento da professora: de que se deve investir em um melhor planejamento da disciplina, visando à construção de formas menos aleatórias de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, assume a responsabilidade pela qualidade do seu ensino, o que vai ao encontro das características de profissionalidade.

“... Um raciocínio que eu fiz, fazendo uma analogia muito simplista (...) quando a gente bate os ingredientes no liquidificador, o que sai, se sai amargo, se sai azedo, o produto final, o output, é porque estes ingredientes foram colocados de forma meio aleatória, e mais uma vez, reforça a questão do planejamento, daquilo que a gente está fazendo, porque eu percebo que o foco, tanto do professorado, quanto do alunado, não está no processo... Porque deu para perceber aqui, que não é uma falha do processo em si, de um professor. Eu acredito que o investimento tem que ser antes, para ter como construir a questão...” (Níkias – SD 7)

Vale lembrar que, concernente à formação de professores, segundo o movimento da reflexão, destacam-se: o desempenho ativo na formação de propósitos e meios para atingir os objetivos de seu trabalho; a importância dos profissionais

produzirem conhecimentos sobre o ensino; a necessidade do processo de aprender a ensinar percorrer toda a vida profissional docente (Zeichner, 1993).

A correlação entre a realização de contínuas revisões e adaptações e/ou complementação no planejamento é atrelada ainda à questão da educação contínua do professor. O comportamento das professoras, ao assumir a sua própria educação contínua, também é um aspecto possível de ser identificado nesta parte do diálogo reflexivo:

“Tem que ser contínuo, como as coisas mudam todos os dias, as pessoas mudam, não se contentam com o mesmo alvo, tem a diferença de classe para classe, se a gente não se educar continuamente, a gente vai até um certo ponto, chega a um determinado planejamento, se isso já não for sempre revisto, reavaliado e complementado, dentro de muito pouco tempo já fica ultrapassado.” (Philoméle – SD 7)

“Isso faz refletir o seguinte: o planejamento anual que a gente faz, ele em si, não basta, temos que ampliá-lo, desdobrá-lo, trabalhar outros enfoques.” (Níkias – SD 7)

“Assim, de uma maneira muito estranha, mas o currículo se faz em sala de aula, é mais ou menos por aí, não é o que está no papel, o que você planejou em novembro para começar em março. O planejamento do ensino é o que acontece no processo.... Para mim, clareou mais coisas” (Philoméle – SD 7)

Ser professor exige, além da formação específica, o desenvolvimento de um estilo de ensino, assumindo-o refletidamente, dentro de seu contexto de trabalho e de uma determinada equipe, com vistas a propiciar que os alunos tenham uma aprendizagem significativa (Marcelo García, 1999).

Educar pessoas do modo como o mundo precisa hoje demonstra a necessidade de um ensino voltado à liberdade e autonomia e não ao conformismo, como está explícito na “cultura reflexiva”, que representa uma nova postura do docente e da escola face às situações educativas (Gomes & Casagrande, 2002).

Considerando que as realidades se criam e se constroem influenciadas pelas interações psicossociais acontecidas em sala de aula, impossibilitando a existência de um conhecimento profissional, capaz de oferecer uma única solução correta, viável para todas as situações-problema, Pérez Gómez (1992, p.110) afirma: *“o profissional competente actua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando,*

corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Dessa forma, o profissional reflexivo desenvolve de maneira idiossincrática o seu conhecimento profissional, o que possibilita ir além do conhecimento incorporado pela racionalidade técnica. Corroborando, Alarcão (1996, p.176) refere-se ao entendimento de Schön, de que a reflexão na ação e sobre ela são formas de desenvolvimento profissional.

4.3 Propostas de modificações na prática docente da disciplina

Nesta categoria estão reunidas as subcategorias: Planejamento integrado da disciplina e Capacitação pedagógica da equipe docente.

4.3.1 Planejamento integrado da disciplina

Nesta subcategoria, estão reunidos os fragmentos dos discursos das professoras relacionados à necessidade de desenvolver o planejamento da disciplina de forma integrada.

As atuais mudanças no cenário escolar exigem que os professores enfrentem novos desafios, como: *“reinventar a sua escola como local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão”* (Thurler, 2002, p.89). Tal assertiva suscita o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, novas relações profissionais com os companheiros de trabalho e também com a organização do trabalho docente.

Dessa forma, nos dias de hoje, o professor

“... relativamente competente e eficaz em sala de aula deve buscar o desenvolvimento de seu trabalho em equipe e em rede, participar dos projetos e vida escolar, das políticas relacionadas à sua profissão, e ainda, participar da vida cultural e social de seu contexto local, regional ou nacional” (Perrenoud, 2002a, p. 200).

Esses aspectos ou critérios citados anteriormente, segundo o entendimento deste mesmo autor, requerem dos professores que aprendam: a cooperar; a vivenciar o estabelecimento de ensino como uma comunidade educativa; a dialogar com a sociedade; a se sentir membro efetivo e garantir uma profissão verdadeira. Quanto à evolução do ofício (da profissão) ao *status* de profissão, Perrenoud (2000b) acredita que os indicadores mais seguros são o crescente controle coletivo dos profissionais sobre a sua formação e uma maior influência sobre as políticas que estruturam o seu trabalho.

Para

“reinventar sua escola enquanto local de trabalho e a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão, os professores devem deixar de lado o individualismo e para tal, devem agir como atores plenos de um sistema que eles podem “contribuir para transformar” (Thurler, 2002, p. 90).

Para tornar-se realidade essa necessidade, aos professores cabe o envolvimento ativo na mobilização máxima de competências, assim como na construção de outras novas (Thurler, 2002, p. 90).

Nos trechos do diálogo das professoras estabelecido nos círculos de reflexão, verificamos um certo distanciamento na maneira de atuar no que se refere ao trabalho em equipe docente. No entanto esses sujeitos do estudo, ao refletirem sobre sua prática, identificam a necessidade de uma maior aproximação, por intermédio de reuniões programadas e contínuas ao longo do ano. Assim, vislumbram um agir profissional, cujas ações docentes devem se organizar considerando o intercâmbio entre as professoras, possibilitado pelo diálogo e reflexão em equipe. Essa organização das professoras refuta a prática docente pautada no individualismo.

“O que fica é uma atitude isolada. Temos que mobilizar o aluno de uma maneira mais global, não é em todo grupo que isso vai acontecer, e eles conversam entre si, e eles passam isso, a professora está fazendo assim, a outra assim, eles conversam. A outra disse assim: ‘você virá dar aula de madrugada?’ Então eu disse: ‘não posso vir, não tenho como vir.’ Eu penso que tudo é diferente, cada grupo uma vivência, se acontece de uma forma diferente... A gente deve estar conversando, eles conversam entre eles, ficam sabendo.” (Bías – SD 6)

“... tem grupos diferentes, e temos que utilizar estratégias diferentes, e o que ficou mais forte para mim dessa discussão toda é que a gente tem que investir um tempo no planejamento, para estar se organizando melhor enquanto equipe, e não ficar como grupo, que é como acontece atualmente. A gente está muito mais para grupo, do que para uma equipe.” (Philoméle – SD 7)

“E a gente parte do princípio que saiba ensinar para trabalharem equipe. Que eles sabem resolver.” (Níkias – SD 7)

“Antes de trabalhá-los, temos que nos trabalharmos...” (Philoméle – SD 7)

“Eu acabei me lembrando, a gente tem que procurar medidas para se fortalecer, como professores, de estratégias novas, de falar a mesma linguagem, de estar se organizando melhor.” (Philoméle – SD 7)

O fato de o professor se envolver, interessar-se, informar-se, participar, demonstrar, sugere traços/comportamentos que denotam características profissionais. Tais aspectos relacionam-se com a identidade individual e coletiva e também com as suas competências (Perrenoud, 2002a, p.202)

Essas características incitam o professor a deixar de lado o individualismo cultivado até então, dando espaço a uma cooperação eficaz, ou seja, deve ser ator pleno, engajando-se de forma efetiva para transformar o sistema de trabalho, construindo novas competências (Thurler, 2002, p.90).

Na medida em que os professores se engajam nos processos de mudança, *“transformam – ou mesmo sublinham – suas necessidades, seus problemas, sua nostalgia e seus objetivos pessoais”*, em contrapartida, querem ser levados a sério enquanto parceiros, considerados em suas particularidades (individuais e coletivas) (Thurler, 2002, p.90).

Nestes fragmentos dos relatos das professoras, observamos a intenção de uma nova forma de trabalhar:

“E para isso Philoméle, nós precisamos nos reunir, nos reunir e nos reunir.” (Bías – SD 7)

“Nós melhoramos muito...” (Philoméle – SD 7)

“Isso mesmo, melhoramos muito, mas parece que ainda falta. É uma questão de já no começo do ano, deixar marcado para o semestre: x horas por semana para isso, porque se você se programa no começo do ano, você não marca mais nada, acontece que a gente vai marcando, marcando e marcando e aí...” (Bías – SD 7)

“Essas horas devem fazer parte do nosso cronograma.” (Philoméle – SD 7)

“Do programa, da disciplina, reunião com os professores.” (Bías – SD 7)

“Para isto, a gente tem a proposta de fazer reuniões periódicas, eu acredito que é muito pertinente.” (Níkias – SD 7)

No desenvolvimento da disciplina, cada professor tem uma maneira única, que lhe é peculiar, de conduzir o ensino. Dessa forma, a troca de informações entre os docentes de uma mesma disciplina é muito importante. Tal fato possibilita o trabalho em equipe docente; no entanto não com o intuito de todos procederem exatamente da mesma forma, e sim de trabalhar em sinergia, ampliando e fortalecendo o exercício profissional.

“Eu acho que a troca de experiência entre a gente, deve servir para melhorar a disciplina. A gente não pode privar nem o professor, nem o aluno de fazer algo diferente, porque se a gente quer criatividade... Inclusive, a gente pede isso do aluno. O comportamento não pode ser diferente com o professor, tem que ser o mesmo. Agora, essa troca de experiência, se a Bías teve uma idéia... Eu acho que é importante ter essas reuniões, compartilhar, ninguém vai fazer exatamente igual ao outro, temos características diferentes, a gente acaba aproveitando a experiência do outro. Por exemplo, eu gravei a passagem de plantão e foi importante para estar acompanhando a evolução deles, documentando, foi uma estratégia boa ou não, então, fez isso, vamos compartilhar com o grupo: ‘eu gravei, mas não façam, a experiência foi ruim, não foi boa, é uma estratégia que eu tentei’. Eu acho muito importante que a gente tenha essa troca para estar melhorando, colocando estratégias novas.” (Philoméle – SD 6)

Esse relato anteriormente explicitado é consoante com o entendimento de Thurler (2002, p.81): *“a escola deve ser uma organização aprendiz, sendo evidente a importância do envolvimento dos atores em um processo de aprendizagem coletiva, onde um aprende com os outros. Está aí um verdadeiro desafio.”*

4.3.2 Capacitação pedagógica da equipe docente

Nesta subcategoria, estão reunidos os relatos dos sujeitos deste estudo inerentes à necessidade de capacitação pedagógica.

A prática docente no ensino superior se sustenta em três pilares essenciais: “*o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo e a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula*” (Abreu; Masetto, 1990, p.1). Esses autores explicam que os professores do ensino superior, muitas vezes, até dominam conhecimentos e habilidades referentes à sua especialidade, porém o mesmo não acontece em relação à área educacional e pedagógica, tanto do ponto de vista filosófico quanto pedagógico. Logo, ao entrar em cena, o professor representa o agente principal no desenvolvimento das situações de ensino e aprendizagem e pelas ações pedagógicas implementadas, responsabilizando-se por instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar e dirigir.

Os relatos deste estudo permitem identificar uma certa dificuldade apresentada pelas professoras na condução de grupos de alunos, no que se refere à participação desses nas discussões:

“Ele pode ter estudado, e não participado, pode estar preocupado com a unidade, estar frustrado, não quer se sentir explorado, pode estar com problemas pessoais, que não queira participar no momento, pode ter aquele que, se a gente não tiver muito claro o que quer, ele é muito falante, se coloca demais, mas no fim, acaba colocando mais do que ele percebeu. Conta história, mas não embasa teoricamente. Então, a habilidade de uma professora tem que ser grande, ainda mais com um grupo. (Philoméle – SD 6)

“... eu perguntei se era a porta voz do grupo, porque só ela quem fala, e tem a outra, a Lillian, que também se coloca bastante.” (Philoméle – SD 6)

“... se a gente encontra um grupo que não se preparou, esse contrato foi feito, foi falado, estabelecido, foi falado o objetivo dessas discussões, se a gente não consegue a participação, se a gente percebe que ele realmente não se preparou para estar discutindo com o professor, não somente ouvindo,

qual seria a melhor estratégia? Retomar um outro dia, fazer um contrato: ‘desta vez, a gente pode marcar um outro dia, o que o grupo decide’, o que fazer nessa situação?” (Philoméle – SD 6)

Concernentes a essas questões, alertam-nos Vanucchi et al. (1992) sobre a importância de possibilitar meios para que o aluno se situe em relação à disciplina, oferecendo informações claras sobre as expectativas de participação do aluno e professor, assim como dos limites que a estrutura impõe.

Corroborando, Chaves & Echer (1997, p. 151) afirmam que

“... a prática pedagógica depende muito da vontade e do conhecimento dos professores que, ao dominarem métodos e técnicas por eles vivenciadas, saberão aplicá-las às diferentes realidades com que se deparam”.

Assim, destacam a importância do professor estar atento à percepção exteriorizada pelo aluno, relacionada à sua experiência prática, ao conteúdo ou à relação com o professor para que possa melhorar o processo de ensino aprendizagem. Tal preocupação pode oferecer pistas para refletir sobre as estratégias de ensino implementadas.

“O segundo grupo é muito quieto, não é que eles não sabiam, eles tinham a característica de ficar quietos, de não falar, era característica da pessoa, quando fala fica vermelha.” (Bías – SD 6)

“Um dia, a professora de administração, a Joana da Saúde Pública, falou: ‘Bías, estou no grupo das cansadas.’ Falei que provavelmente era o grupo das cansadas daqui, que reclamavam. Ela falou que era fulana, fulana e fulana. Aí eu falei: ‘Ah! Sim, elas já foram cansadas para lá.’ Ela disse que o terceiro grupo está esgotado, reclamando de tudo o que manda fazer. Eu disse que elas já estavam, quando passaram pela primeira vez, e dei risada da situação, porque tem características que são pessoais”. (Bías - SD 6)

Esses fragmentos dos discursos das professoras denotam a elaboração de rótulos relacionados aos alunos. A esse respeito, De Sordi (2000, p. 245) nos explica que o professor

“... deve manter-se vigilante para evitar cair nas ciladas da avaliação informal, que condena os alunos a serem aquilo que se lhes atribui como rótulo circunstancialmente. Não é acidentalmente que se criam as figuras do bom aluno, do aluno rebelde, do tímido, do imaturo, do problemático, do crítico, do fracassado e do medíocre”.

“É, às vezes, você joga a bola... Eu estava pensando no comprometimento do professor, como mobilizador e realizador dessa participação... Então, aí você resgata que o preparo dele, de conhecimento sobre didática, sobre estratégia. Se for por esse caminho, você avaliou que não conseguiu um resultado satisfatório; você aplicou outra estratégia e conseguiu outros resultados. Esta habilidade de jogar com outras estratégias advém do conhecimento do professor, pode ser da parte didática.” (Níkias – SD 6)

Nessa reflexão exteriorizada, podemos identificar o reconhecimento, pela professora, da importância do saber pedagógico para a prática docente, o qual não se apresenta de forma suficiente. Tal fato, entre outros destacados no diálogo reflexivo dos sujeitos deste estudo, sugere a realização de capacitação pedagógica.

Essa necessidade pode ser identificada no fragmento do discurso apresentado a seguir, no qual observamos o entendimento do docente sobre a falta de preparo em pedagogia e filosofia da educação.

“... se você falar o seguinte, aqui a gente optou por essa estratégia, foi uma atitude participativa, democrática. (...) Você não resgatou o motivo pelo qual está fazendo isso. Uma coisa é totalmente diferente da outra. Seria uma falta de preparo da gente em raciocínio... A filosofia busca o significado das coisas e, às vezes, a gente pergunta um negócio para o aluno, o aluno responde totalmente diferente, ele não introjetou a pergunta que foi feita. Isso, eu acredito que seja falta de preparo da gente, de conhecimento de filosofia, que a gente trabalharia melhor.” (Níkias – SD 4)

CAPÍTULO 5

A Prática Reflexiva em Equipe

Docente: revisitando as hipóteses

Neste momento, apresentamos um breve relato acerca da confirmação das hipóteses elaboradas aqui: as iniciais e as emergentes.

Alguns fragmentos dos discursos das professoras são apresentados aqui, com o objetivo de exemplificar o que afirmamos anteriormente.

No que diz respeito à dicotomia entre o ensino das teorias e a prática de supervisão de estágio, apresentamos as seguintes frases proferidas pelas professoras, nas quais identificamos essa questão:

“A justificativa é assim “a gente não consegue fazer um elo da teoria com a prática;” (Bías – SD 2)

“É utopia;” (Philoméle – SD 2)

“A prática é uma outra realidade, não é nada daquilo que foi passado em sala de aula, a gente não consegue fazer esse paralelo;” (Bías – SD 2)

“Sobre essa questão eu pensei, que entra ano e sai ano e a gente não para, para refletir, diante da coerência do que a gente fala e daquilo que a gente cobra. Então, eu percebo que esse você escolhe, ou é escolhido, a gente acaba se reportando ao perfil da enfermagem. Perceba o relacionamento entre duas pessoas, a enfermagem se achega muito ao lado não profissional, da intimidade, do emocional, como característica do perfil do enfermeiro. Aqui, para mim, retrata o seguinte, lá na teoria a gente coloca o relacionamento interpessoal, a postura profissional, na prática, quando falam ‘escolhe’, as pessoas escolhem pelo lado emocional (os alunos), quando é falado para eles escolherem, escolhem pela afinidade pessoal”. (Níkias – SD 4)

Outras situações do processo de ensino e aprendizagem da disciplina estudada, nesta pesquisa, que são voltadas à racionalidade técnica, foram discutidas

na subcategoria ‘Práticas docentes na disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar e as conseqüências na aprendizagem do aluno’, na qual podemos visualizar a confirmação parcial da hipótese “o ensino da disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar é pautado na racionalidade técnica, com algumas aproximações da racionalidade prática”.

No que diz respeito às “aproximações efetuadas pelas professoras de um ensino que pressupõe a integração entre teoria e prática”, apresentamos alguns relatos, a seguir, que ratificam esse aspecto:

“.... essa questão da iniciativa e da criatividade que eu questioneei a todos, por exemplo: durante a visita, o paciente perdeu a punção venosa ou o abocath estava extravasando, e era a vancomicina que estava sendo infundida (...) ele (aluno) ia para o outro quarto, quando eu falei: ‘não, a prioridade é puncionar a veia, porque tem o antibiótico. Então nós vamos puncionar porque é uma prioridade.’ Vi que era um paciente ‘ruim de veia’, então falei: ‘Lucas, você se importa que eu puncione (...) Eu vi que naquele momento eu tinha que ser referência e fazer a ação...” (Níkias – SD 2)

“Fiz e acredito que esse papel ficou evidente. Em outra situação aconteceu o seguinte: ‘estão reformando a pia do postinho de enfermagem da unidade cinco, eu pedi à enfermeira da unidade que estava conversando sobre um armário com os marceneiros para atribuir aos alunos a realização de um croqui do que existia e do que vai existir, a análise e distribuição dos materiais, o mobiliário, enfim, reorganizar o design das duas salas. Acredito que isso é a aplicação da criatividade administrativa relacionada a um tema de recursos materiais que nós estudamos, tanto recursos materiais, organização dos fluxos de trabalho dentro dos postos de enfermagem e da sala de materiais e equipamentos. Eu criei a oportunidade, acredito que também é uma referência para mostrar para o aluno o que é fazer diferente (...). Para mim ficou evidente, o meu papel ao lado do aluno servilmente, ou ao lado dele abrindo oportunidade para ele exercitar um discurso nosso da teoria.” (Níkias – SD 2)

“... Eu não acredito em outras formas que nós já utilizamos, como dizer ‘esta semana é de recursos humanos. Eu perguntei ‘vocês querem que eu direcione, ou querem trazer o que estão vivendo na unidade, discutir o que é mais importante para vocês?’ (Níkias – SD 2)

“Que está aflorando na prática....” (Philoméle – SD 2)

“O que está aflorando mais, porque senão a gente fala assim ‘amanhã nós vamos discutir sobre recrutamento e seleção, depois de amanhã outro assunto, e assim por diante’. Eles preferem discutir o que estão

vivenciando na unidade. Por exemplo, recursos humanos têm cinco itens, destes cinco, o que para ele (aluno) é melhor?” (Níkias – SD 2)

“Eu acho que uma orientação, para você pensar: ‘esta semana é de recursos humanos’, e eles têm que se organizar, partindo daquilo que estão vivenciando. Senão eu vou discutir um negócio que para eles não é interessante, eu vou cumprir uma atividade, uma tarefa fim.” (Níkias – SD 2)

Nestes fragmentos dos discursos, citados a seguir, identificamos o alcance de uma outra hipótese: a objetivação dos saberes experienciais do professor:

“Atualmente eu também tenho feito isso, mas eu já peguei unidade de ‘cabo a rabo’ para passar. A minha percepção é que é muito cansativo para mim também, no final não estou mais conseguindo ter um raciocínio claro, é cansativo mesmo. Então, às vezes, deixo eles escolherem algum quarto e, outras vezes, eu os escolho aleatoriamente, Eu falo: ‘um quarto eu escolho e o outro vocês escolhem’, e entramos somente em dois quartos de cada dupla. Que motivos me levam a fazer isso: não ser tão cansativo, dar a oportunidade para todos os alunos se colocarem para ver aonde eles se encontram em relação a esse objetivo, e também, por exemplo: ver se eles sabem somente aquele que estão prescrevendo, porque provavelmente escolhem aqueles que eles prescrevem (...) ou, se eles sabem dos outros também, então os outros motivos que me levam a fazer isso também são esses. Eu estou me lembrando é de dar um tempo necessário para fazer uma discussão melhor, porque, quando eu fazia de todos (pacientes), acabava ficando apressada, ou no início eu começava num ritmo, quando chegava ao final, já queria terminar, ‘achava que o principal era terminar’, comecei a passar em todos, tinha que ir até o último e acelerava. Hoje já não estou mais fazendo dessa forma.” (Philoméle – SD 2)

“... porque a gente tem que ter o mesmo raciocínio lógico, se eu estou priorizando os mais complexos, qual é a prioridade numa passagem de plantão, eu também focar de uma maneira mais detalhada possível os pacientes de maior complexidade, então a gente tem um modelo que não tem uma congruência, porque na verdade nós estamos tratando de informações, seja na passagem de plantão, na anotação, na realização da evolução...” (Philoméle - SD 2).

“... Agora, na primeira semana, eu discuti com eles: ‘como é o planejamento, como é que foi a sua distribuição do tempo, como é que foi o seu tempo de passagem de visita’. Cada dia ele diminui o tempo de passagem de visita, uma porque já adquire habilidade, outra, porque já conhece o paciente (...) se adquire maior habilidade, faz mais rápido, se o paciente é o mesmo você faz mais rápido. Outra, aquele paciente em relação aos demais, ele já sabe priorizar (...) então tem vários fatores para minimizar o tempo...” (Níkias – SD 2)

“A maneira como a gente corrige esse trabalho, eles projetam, e a gente fala: ‘passa o brainstorming, passa o diagrama, passa o plano de ação, volta no diagrama, o que você quis dizer com isso aqui? Está no lugar correto?’ Antes de fazer qualquer elogio, via de regra, a gente já foca no que está incompleto (...) no que a gente não concorda. Tem exceções? Tem, mas acho que a gente está dando um valor muito maior, na hora que nós fazemos a correção, para o que está falho. Até mesmo porque, a nossa proposta é essa, de na hora da apresentação, fazer sugestões para eles consertarem”. (Philoméle - SD 7)

“Mas é a forma de trabalhar com isso, Philoméle, se você fechar os olhos e ver as fotografias anteriores, o grupo termina, a gente fala ‘parabéns pela apresentação, ou foi muito boa, olha que recurso! Como ficou bom!’ Fica no bom dois minutos e no ruim, intensifica o tempo. Não sei se somos sérios, ou exageramos no tempo, enfocando isso.” (Níkias - SD 7)

O processo reflexivo em grupo permite, aos professores, a identificação de estratégias utilizadas na supervisão do estágio, e a visualização de incongruências entre o que se deseja alcançar com a sua utilização e o que está acontecendo na realidade.

“Agora, isso tem um desvio. Não sei se vocês concordam comigo, na maneira que a gente está fazendo. (...) se a nossa proposta é que o grande grupo participe do trabalho dos colegas para colaborar, sugerir algumas modificações, algumas contra-medidas diferentes, que o pequeno grupo não visualizou, será que deve ser feito no penúltimo ou no último dia? Será que não tem que ser feito antes, em um outro momento? (...) eles apresentam com a expectativa de acertar, querem apresentar o melhor trabalho possível (...) normalmente o grupo dá sugestões boas, interessantes mesmo. Mas, às vezes, o pequeno grupo não as aproveitam para a modificar. Porque já foi com a idéia de final, e terminada apresentação, ele entrega o trabalho para o professor: ‘considera o que eu fiz até aqui.’ Isso nós podemos repensar, estar estruturando, com a clareza: qual o objetivo do desenvolvimento do trabalho? Se nós considerarmos que seja importante a participação do grande grupo, e eu acho que isso é um ponto forte do trabalho: a troca de idéias, montar um raciocínio na hora, um percebe uma coisa, o outro complementa, é o que enriquece a discussão, então, temos que favorecer, que possibilitar”... (Philoméle – SD 7)

“Então, Philoméle, aí é que muda, eu acredito que falta clareza em relação ao objetivo da apresentação deles, se o objetivo é avaliar só a apresentação”. (Níkias - SD 7)

“Não é só para eles”. (Philoméle - SD 7)

“Para nós, porque se eles entregam logo após (o trabalho), na cabeça deles está claro que: a apresentação ou pós-apresentação, aquilo que foi dito, que foi discutido, que foi acrescentado, não necessariamente tem que ir para correção. Falta clareza entre nós...” (Níkias - SD 7)

“Em relação aos nossos objetivos, o que estamos nos propondo na disciplina?” (Philoméle – SD 4)

“Na disciplina, a gente faz uma incoerência do meu ponto de vista, porque lá na teoria dá uma coisa... Como a gente prepara essa pessoa para lidar com a diversidade?...” (Níkias – SD 4)

“Como nós lidamos com conflitos nos estágios?” (Philoméle – SD 4)

“A gente está perdendo uma oportunidade. Quando ele (aluno) vai trabalhar com uma pessoa diferente? Isso constitui um crescimento. É uma incoerência, eu acredito que o nosso papel é ser coerente (...) essa coerência tem que ser resgatada, se o nosso objetivo é preparar para o mundo do trabalho (...). Ele (aluno) vai para a unidade, e o que vai acontecer?” (Níkias – SD 4)

A construção de novos saberes pedagógicos possibilitou a elaboração de propostas de mudanças para a disciplina estudada. Entre outras, apresentamos como exemplo a mudança na estratégia de formação de grupos de alunos para desenvolver o estágio curricular nas unidades de internação do Hospital de Ensino:

“Eu volto a questionar, se um dos objetivos da disciplina é trabalhar a resolução de conflitos, a gente tem que favorecer o aprendizado com situações.” (Philoméle – SD 4)

“Eu estou me lembrando aqui, a questão do mundo do trabalho, o que a gente vai encontrar no mundo do trabalho, de repente eu posso ser contratada e ter a sorte, ou o azar, de encontrar um companheiro que eu tenho muita afinidade, que eu não tenho tanta diferença, e pode ser o contrário também. Quando eu fizer a escolha por sorteio, aleatório, pode cair alguma dupla que já tenha alguma afinidade, e outras não. Até que ponto isso pode favorecer, porque no trabalho isso também pode acontecer, de ter afinidade ou não. Agora, de qualquer maneira, não é uma escolha de chegar aqui e falar ‘eu e a Níkias vamos ficar juntas’, não, foi sorteado, se cair ‘eu e a Níkias junto’, nós vamos trabalhar junto, se cair ao contrário, enfrentamos a situação assim como ela se apresenta. É uma estratégia.” (Philoméle – SD 4)

“Eu acho que a gente não precisa escolher, mas teria que ser mais pessoal, a gente tem alternativas como o sorteio” (Bías – SD 4)

Nestes próximos relatos apresentados, citamos outro exemplo de transformação:

“Acredito que não tem receita de bolo, não reside nenhum problema na maneira que é feita a passagem de visita em si, o que eu vou ficar mais atenta é em relação à crítica, à reflexão do aluno sobre aquilo que está acontecendo e à ação que ele pode estar implementando.” (Philoméle - SD 2)

“Eu acredito no seguinte: dentro desta discussão uma coisa que me chamou a atenção foi, justamente, o que justifica esta forma de agir...” (Níkias – SD 2)

Durante a realização dos círculos de reflexão, foi possível perceber que os dilemas apresentados para a análise e discussão entre os pares constituíam-se, em sua maioria, em algo comum na prática profissional de todas as professoras da disciplina.

No trecho do diálogo reflexivo citado a seguir, identificamos um exemplo dessa assertiva:

“... parece que esta situação é igual àquela que você comentou, você se preparou, você ficou lendo livros e tal, e na hora que você chega... Não sei se minha expectativa é muito alta, porque aqui eu também falo da frustração. Você marca para ter uma discussão e aí? A gente vai discutir sobre gerenciamento de materiais, por qual item a gente começa? Aí a pessoa não fala nada. Então vamos começar pela previsão, pode ser? O que é previsão? Então, mas e aí? Eu penso que é uma situação parecida com a que você vivenciou na semana passada, de expectativa de resposta, de uma discussão mais acalorada, e não tem.” (Bías - SD 6)

“O que eu estou percebendo é que essa situação vem se repetindo ao longo da nossa experiência, temos enfrentado situações similares, quanto à estratégia de condução dessas situações.” (Philoméle – SD 6)

“... esse grupo passado não estudava, e depois, na avaliação, eu falei para eles que não tinham otimizado a discussão, e também tinham me subutilizado (...) fui subindo a serra por causa disso. Falta de preparo técnico. Eu identifiquei se era pessoal, comportamental, ou técnico. Eu vi claramente, foi técnico: com relação à revisão, como são pedidos os materiais para a unidade?” (Níkias - SD 6)

As docentes experienciam, no seu dia-a-dia de trabalho, situações dilemáticas comuns; no entanto exercem a sua prática de forma isolada, o que as levam a

conduzirem os alunos de forma diferente, como pode ser percebido no relato a seguir:

“... Temos que mobilizar o aluno de uma maneira mais global, não é em todo grupo que isso vai acontecer, e eles conversam entre si, e eles passam isso, a professora está fazendo assim, a outra assim, eles conversam. A outra disse assim: ‘você virá dar aula de madrugada?’ Então eu disse: ‘não posso vir, não tenho como vir.’ Eu penso que tudo é diferente, cada grupo uma vivência, se acontece de uma forma diferente... A gente deve estar conversando, eles conversam entre eles, ficam sabendo.” (Bías – SD 6)

A reflexão grupal realizada neste estudo propiciou aos professores constatar a necessidade de se organizarem enquanto equipe pedagógica, realizando, assim, o planejamento integrado do processo de ensino e aprendizagem. Tal aspecto pode ser visualizado na subcategoria: “Planejamento integrado da disciplina”.

Os processos reflexivos elaborados pelas professoras permitiram o entendimento de que o planejamento da disciplina deve ser realizado em conjunto pelas docentes, ser continuamente revisado e (re)construído ao longo do ano letivo, segundo as necessidades surgidas durante o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Foi ainda destacada a importância da integração entre ensino e serviço e, também, com as outras disciplinas do Curso de Graduação em Enfermagem.

Durante o desenvolvimento dos círculos de reflexão, foram confirmadas, também, as hipóteses: “os professores apresentam falta de conhecimento pedagógico” e “a reflexão acerca dos dilemas evidencia a necessidade de haver a capacitação pedagógica”. Essa afirmação pode ser identificada nos relatos apresentados na subcategoria: “Capacitação pedagógica da equipe docente”.

CAPÍTULO 6:

Considerações Finais

A busca de mais conhecimento sobre o ensino da disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar, no Curso de Graduação em Enfermagem estudado, constituiu-se em uma investigação desafiadora, multifacetada, de difícil elaboração, exigindo grande aprofundamento de estudos no que concerne aos pesquisadores da educação, em especial no enfoque crítico reflexivo.

Como últimas palavras nesta pesquisa, alguns pontos devem ser destacados, como fazemos a seguir.

Acreditamos ter conseguido compreender os aspectos fundamentais da prática docente nesta disciplina, sobre como pensam e agem os professores sujeitos do estudo, na forma como analisaram algumas situações dilemáticas ocorridas no cotidiano de sua prática docente.

Considerando a meta e objetivos definidos neste estudo, obtivemos resultados importantes, apreciados de forma crítica, à luz da literatura pertinente ao assunto, mostrados em diferentes categorias de análise.

A propósito, sobre o quadro teórico que embasou este estudo, há que destacar sua importância, por permitir ampliar o entendimento sobre a prática docente universitária, extrapolando a enfermagem. Conseguimos correlacionar o que preconizaram os autores, com o movimento que vem se intensificando quanto à necessidade de destacar o papel do professor como crítico-reflexivo, pesquisador de sua prática.

Tratando especificamente da disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar, a análise ancorada nos grandes pesquisadores da educação permitiu a

apreensão de pontos fundamentais de como desenvolver essa prática docente e, também, que é possível transformá-la, no enfoque da pesquisa-ação.

O desenvolvimento desta pesquisa, a partir dos dilemas vividos por uma professora, exteriorizados por intermédio do processo reflexivo (reflexão sobre a reflexão na ação), mostrou-se como um caminho pertinente para o desenvolvimento do profissional crítico-reflexivo. A realização dos círculos de reflexão relevou o quanto os docentes dessa disciplina estão impregnados de incertezas, complexidades e instabilidades, muitas vezes oriundas de sua própria formação.

O diálogo reflexivo estabelecido entre os docentes da disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar permitiu a exteriorização de suas crenças, valores, conhecimentos, idéias e ideais. Também, propiciou a objetivação dos saberes experienciais mobilizados no cotidiano do estágio supervisionado da disciplina estudada, enfim, possibilitou o desenvolvimento da capacidade do professor investigar a sua própria prática.

O comportamento do docente, na indagação, na tomada de posição, na troca de idéias, no confronto de opiniões, na obtenção de uma palavra a mais advinda do colega, acerca das situações enfrentadas no dia-a-dia de trabalho, na busca do significado das suas ações, proporcionou elementos que vão permitir a construção e a transformação dos saberes docentes nesta disciplina.

As reflexões sobre as situações dilemáticas acontecidas em ocasiões de estágio supervisionado deixaram evidente que muitas crenças e valores que orientam o saber e o fazer docente na enfermagem são fundamentados de acordo com o período de formação dos docentes, no contexto da concepção que está arraigada na enfermagem enquanto profissão, e na falta de preparo pedagógico do enfermeiro para agir como professor.

A reflexão sobre a ação acontecida, realizada em grupo, mostrou ser um meio adequado para a formação contínua do professor. O fato de pensar e analisar as suas próprias ações, propiciou aos docentes um maior domínio sobre as mesmas, o que refuta o controle autoritário e prescritivo.

Indicou, também, que cabe instituir espaços interativos de reflexão e discussão, não só no âmbito desta disciplina, mas também junto a outras áreas e disciplinas desse Curso de Graduação, permitindo aos professores melhor

oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e, então, agir de forma criativa, inovadora e transformadora da rotina e dos problemas no dia-a-dia.

Assim, a reflexão em grupo pode permitir melhor análise da pertinência de suas ações, seguindo os objetivos definidos de aprendizagem na disciplina, tendo como consequência vislumbrar a forma de condução do ensino e a possibilidade de intervenções para mudança desta prática.

Depreendemos deste estudo, em congruência com o que ressaltam os estudiosos da prática educativa reflexiva, que o distanciamento das situações ocorridas na prática possibilitou a tomada de consciência sobre as ações acontecidas, favorecendo uma maior compreensão e apropriação da realidade vivida. Dessa forma, longe das ações prescritas, as professoras podem examinar com calma a coerência de suas ações com os objetivos de ensino almejados, as consequências de suas ações, o que favorece a elaboração dos processos reflexivos, que repercutem em possibilidades de transformações na prática docente.

Foi possível o reconhecimento pelas docentes estudadas de que, apesar das dificuldades a serem enfrentadas, pela forma como estão estruturadas e controladas as ações educativas na enfermagem, a postura reflexiva é condição profissional necessária para o agir competente em um contexto prático. Ainda, por mais que o professor tenha se planejado, não pode prever tudo o que pode acontecer em suas ações em andamento, pois a incerteza e a urgência fazem parte do cenário educativo.

A análise da realidade profissional das docentes dessa disciplina evidenciou, principalmente, o professor voltado à racionalidade técnica, e, então, há necessidade de buscar espaços para tornar o ensino como uma prática reflexiva, e o professor um pesquisador de sua prática.

Este estudo reitera que o papel docente deve evoluir, de forma a responder aos desafios e dilemas apresentados, tornando-se o professor, um profissional. Desse modo, reconhecidos os dilemas, contradições, constrangimentos e dificuldades que fazem parte das atividades docentes das professoras no desenvolvimento dessa disciplina, é possível propor e instituir mudanças na prática docente, nesse curso de graduação. Isso requer a mobilização de conhecimentos dentro da ação e a tomada de decisões, o que exige uma formação concernente a estes aspectos.

Também foi importante, nesta experiência de reflexão grupal das professoras estudadas, que, de certa forma, elas foram instigadas a se tornarem investigadoras da própria prática, que é permeada por espaços conflitantes. Os processos reflexivos realizados entre as docentes permitiram o entendimento da importância de reinventar outras formas de trabalhar, que contemplem a cooperação e o trabalho em equipe.

A adoção da perspectiva do professor pesquisador possibilita uma real emancipação, visto que propicia ao professor educador fortalecer as suas capacidades, o que leva à melhoria da própria prática, utilizando-se de modelos de atuação que contemplem a cooperação e a supervisão mútua no trabalho em equipe, que levem à construção de uma docência e cultura profissional mais consistentes.

Percebemos um momento propício para a implementação da prática docente crítico-reflexiva nesse curso de graduação, que está em fase de aprofundamento de estudos sobre seu projeto político-pedagógico, seguindo as novas diretrizes curriculares para o ensino da enfermagem no Brasil.

Assim, quanto à formação do aluno, espaços devem ser abertos, para que possam refletir nas e sobre as suas ações. Acreditamos que os processos reflexivos possibilitam um caminho para a conscientização e emancipação dos futuros enfermeiros, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento tanto pessoal como profissional, concernente ao atual perfil do egresso, vislumbrado com a implantação do novo currículo em 2003.

Dessa forma, há grande interesse, no âmbito dessa instituição de ensino superior, em formar enfermeiros que saibam refletir sobre suas ações, que se comuniquem de forma mais efetiva, na busca de informações no âmbito nacional e internacional, que se comprometam em exercer a sua profissão de forma contextualizada e em equipe, enfatizando a educação permanente, iniciada na graduação e seguida ao longo de sua vida profissional.

Pelo fato deste estudo ter sido realizado em um momento de discussão sobre as diretrizes e reestruturação curricular do Curso de Graduação em Enfermagem enfocado, ressaltamos a sua importância, pela possibilidade de contribuição para outras disciplinas e docentes, de forma a facilitar mudanças e inovações, e melhor embasamento na discussão do projeto pedagógico vigente.

Da mesma forma, todo o embasamento teórico apreendido pode contribuir para as discussões junto aos professores, nas situações de capacitação pedagógica de todas as docentes desse curso, que estão em fase de planejamento e em vias de execução.

Enfim, os dados obtidos neste estudo devem propiciar subsídios importantes para a melhoria do ensino de Administração em Enfermagem Hospitalar nesse Curso de Graduação e, também, para a promoção de discussões e intervenções semelhantes nas outras disciplinas, além de contribuir com estudos similares executados em outras instituições de ensino superior, particularmente na Enfermagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

¹ De acordo com as Diretrizes para Apresentação de Teses e Dissertações à USP: documento eletrônico e impresso. São Paulo, 2001. Abreviatura de periódicos segundo Norma Técnica da ABNT NBR 6032 – Abreviação de Título de Periódicos e Publicações Seriadas (ago./1989).

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 109 p.

ALARCAO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. (Org) **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.9-40.

ALARCÃO I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 144 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p. Título original: L'Analyse de Contenu.

BERNARDES, A. **O trabalho administrativo do enfermeiro sob a ótica de outros profissionais**. 2000. 110 p. Dissertação Mestrado - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

BOGADO, M. L. G.; OLIVEIRA, M. M. B. Implementação de novas metodologias de ensino no curso de enfermagem: repercussões na área hospitalar. **Divulgação em Saúde para Debates**, Rio de Janeiro, n.15, p. 16-8, nov. 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telma Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 253 p.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V.I.F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 183-206. (Coleção Leituras no Brasil).

CAVALCANTE, J.F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2000. p.1-54.

CASTELLANOS, B. E. P. et al. Os desafios da enfermagem para os anos 90. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 41., 1989, Santa Catarina. **Anais...** Brasília: Associação Brasileira de Enfermagem, 1989. p. 147-69.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001. p. 15-94.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. ; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências**. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2001. p. 85-102. Título original: Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?

CHAVES, E. C. O desempenho de papéis sociais numa relação de ensino-aprendizado. **Rev. Latino-Am. Enferm.**, Ribeirão Preto, v.1, n.esp., p. 35-42, 1993.

CHAVES, E. H. B.; ECHER, I. C. Opinião dos alunos sobre a disciplina administração da assistência ao adulto. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 18, n.2, p. 145-52, jul. 1997.

CHIRELLI, M. Q. **O processo de formação do Enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA.** 2002. 286 p. Tese Doutorado - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991. 164 p.

CIANFLONE, A. R. **Práticas avaliativas no ensino médico:** um estudo etnográfico com professores de uma universidade pública. 1998. 165p. Tese Doutorado – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CORREIA, T. I. G. Metodologias activas no ensino de enfermagem e educação de valores. **Nursing**, n.102, ed. Portuguesa, ano 9, p. 28-29, jul./ago. 1996.

COSTA, F. N. A. **Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor: um processo de continuidade à sua construção profissional.** 1998. 206 p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Portugal: UNESCO/ASA, 1996. 255 p.

DE SORDI, M. R. L.de; BAGNATO, M. H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Rev. Latino-Am. Enferm.**, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p. 83-8, 1998.

DE SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTAÑO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-48.

_____. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papirus, 2001. p. 171-82.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1989. p. 292. Título original: How we think.

DICKEL, A. Que sentido há em falar em professor-pesquisador no contexto atual? In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 33-71. (Coleção Leituras no Brasil).

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 137-52. (Coleção Leituras no Brasil).

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D. Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: algumas contribuições da abordagem gestáltica. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.53, n.3, p. 415-423, jul./set. 2000.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2001. 132 p. Título original: Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 158 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a. 165 p.

_____./Apresentação/ In: GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b. 270 p. Título original: Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning.

GAIDZINSKI, R. R.; LEITE, M. M. J.; TAKAHASHI, R. T. O ensino da administração em enfermagem: percepção diante da vivência profissional. **Rev. Escola Enferm. USP**, São Paulo, v.32, n.1, p. 42-51, abr. 1998.

GERALDI, C.M.G.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 237-74. (Coleção Leituras no Brasil).

GOMES, J.B. **Auto-avaliação: um caminho para a formação do profissional crítico-reflexivo na enfermagem**. 2001. 279 p. Tese Doutorado - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

GOMES J.B.; CASAGRANDE L.D.R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev. Latino-Am. Enferm.**, Ribeirão Preto, v.10, n.5, p. 696-703, 2002.

GONÇALVES, T.O.; GONÇALVES, T. V. O. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 105-134. (Coleção Leituras no Brasil).

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 224 p.

ITTAVO, J. **Inserção de enfermeiros recém-graduados, admitidos em área hospitalar: uma proposta de educação conscientizadora**. 1997. 181 p. Dissertação Mestrado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

JAMES, J. **Pensando o futuro: as melhorias técnicas de liderança para uma nova era**. Tradução Eduardo Lasserre. São Paulo: Futura, 1998. 272 p. Título original: *Thinking in the future tense*.

KROWCZUK, E. R. Avaliação do currículo da escola de enfermagem da UFRGS: um plano de trabalho utilizando o modelo CEPP (Contexto, Entrada, Processo, Produto). **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 2, n.7, p. 286-306, jul. 1986.

LEITE, M. M. J. Concepção das alunas sobre o ensino da disciplina administração aplicada à enfermagem, no curso de graduação da escola de enfermagem da USP. **Nursing**, São Paulo, v.2, n.16, p. 30-4, set. 1999.

LIMA, M. A. D. S. A formação do enfermeiro e a prática profissional: qual a relação? **Rev. Gauch. Enfermagem**, Porto Alegre, v.15, n.1/2, p. 34-40, 1994.

LINHARES, C. F. S. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. **Movimento**, Rio de Janeiro, n.2, set. 2000. p.32-57.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación Del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1997. p. 293. Título original: Teacher education and the social conditions of schooling.

LOUREIRO, M. M.; CEZAR VAZ, M. R. A busca de novos modelos de ensino: condição essencial para a transformação do modelo assistencial de enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, pt. 1, p. 226-37, mai./ago. 2000.

_____. Refletindo sobre o “ensinar e aprender” para a autonomia e a transformação da realidade. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 230-48, ago./dez. 2000.

LÜDKE, A. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001. 112 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1988. 99 p.

MARCELO GARCÍA; C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa. A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha *et al.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-75.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1999. p. 272. Título original: Formación Del Profesorado para el Cambio Educativo.

MASETTO, M. T. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L., (coord.). **Educação médica.** São Paulo: Sarvier, 1998, p. 11-19.

MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. 112 p.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 1996. p. 57-59.

MEYER, D. E. Ao olhar-se no espelho, a enfermeira não tem gostado da imagem que aí vê refletida... **Rev. Bras. Enferm.,** Brasília, v.45, n.2/3, p. 176-82, abr-set. 1992.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994. 269 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p. Título original: Lês sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

NIMTZ, M. A.; CIAMPONE, M. H. T. O significado da capacitação docente na práxis educacional. **Rev. Paul. Enferm.,** São Paulo, v.18, n.1/3, p. 27-33, jan./dez. 1999.

_____. O ensino da disciplina de administração em enfermagem nas escolas de graduação da grande São Paulo. **Rev. Paul. Enferm.,** São Paulo, v. 20, n.1, p. 22-30, jan./abr., 2001.

NOGUEIRA, L.C.L. **Gerenciando pela qualidade total na saúde.** 2. ed. Belo Horizonte: DG Editora, 1999. 181 p.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PATRÍCIO, Z. M. et. al. Saindo dos muros da universidade: transformando a enfermagem, o ensino e a qualidade de vida. **Texto Contexto-Enferm.**, Florianópolis, v.4, n.esp., p. 148-56, 1995.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 153-81. (Coleção Leituras no Brasil).

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

PERRENOUD, F. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Tradução Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993. 206 p.

_____. **Construir competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a. 90 p. Título original: Construire dès compétence dès l'école.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Rev. Bras. Educação**, São Paulo, n.12, p. 5-19, set./dez. 1999b.

_____. **Novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a. 192 p. Título original: Dix nouvelles compétences pour enseigner.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Rev. Pátio**, Porto Alegre, n.11, nov. 2000b.

_____. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208 p. Título original: Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed, 2002a. 232 p. Título original: Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

_____. A formação dos professores para o século XXI. In: PERRENOUD, F.; THURLER, M.G. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002b. Cap.1.

PERRENOUD, P.; PAQUAY L.; ALTET, M.; CHARLEIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: _____. **Formando professores profissionais:** quais estratégias, quais competências? Tradução Fátima Murad.e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-35. Título original: Former des enseignants professionnels: quelles strategies? Quelles compétences?

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-33.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. G. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. Vol. 1. p. 279. (Coletânea Docência em Formação: Ensino Superior).

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002. p. 129-144. (Coleção Entre Nós Professores).

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: MEC, 1960. 432 p.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. Tradução Regina Machado Garaz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 163-98.

RODRIGUES, A. P.; FERNANDES, L. F. A importância da comunicação numa equipa multidisciplinar. **Nursing**, n.101, ed. Portuguesa, ano 09, p. 8-11, jul. 1996.

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

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A. **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 256. Título original: Educating the reflective practitioner.

SANNA, M. C.; CUNHA, I. C. K. O.; CAMPOS, J. P. Estratégias inovadoras no ensino de administração aplicada à enfermagem. **Rev. Paul. Enferm.**, São Paulo, v.18, n. 1/3, p. 16-26, jan/dez. 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 325.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 108 p.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs) **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução: Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. Cap. 4., p. 89- 112, 2002.

TREVIZAN, M.A.; MENDES, I.A.C.; FÁVERO, N. Atividades Administrativas desempenhadas por enfermeiros-chefes. **Rev. Paul. Hosp.**, v.27, n.7, p. 204-210, 1980b.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994. 175 p.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor-reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-200.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VANNUCHI, M. T. O. et. al. Enfermagem Médico-Cirúrgica: Inovação no processo de ensino. **Semina:** Ci. Biol./Saúde, Londrina, v.13, n.2, p. 46-51, jun. 1992.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula** – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Tradução: José Augusto Pacheco. Porto: Porto Editora, 1994, 206 p. Título original: Los Diarios de Clase.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Tradução Graça Cunha,

Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-38.

_____. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) – pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 207-236 (Coleção Leituras no Brasil).

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa científica, cujo tema é voltado às práticas docentes utilizadas no estágio da Disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar.

Esta pesquisa que pretendemos realizar, intitulada Práticas Docentes no Ensino de Administração de Enfermagem Hospitalar, vai ao encontro das recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – promulgada em 1996, que apresenta como uma de suas finalidades a importância de *estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo na formação dos profissionais*.

A realidade de trabalho atual na área da saúde, requer a formação de profissionais críticos, ativos, criativos, que pensem adiante, e, para tal, é necessário que as faculdades tenham professores que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Desta forma, o professor necessita desenvolver habilidades críticas-reflexivas, para responder às necessidades contemporâneas.

Assim, este estudo tem como meta *contribuir para o ensino da Disciplina de Administração de Enfermagem em Unidades Hospitalares, com vistas à formação continuada do professor crítico-reflexivo*

Para o desenvolvimento desta pesquisa será utilizado o referencial teórico desenvolvido por Donald Schön. Este autor explica a sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva, para a formação de profissional reflexivo, em três idéias essenciais: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, sendo que, esta última será utilizada neste estudo. Para contemplar os objetivos deste estudo, será utilizado o método qualitativo de pesquisa.

Para realizarmos o nosso projeto de pesquisa, escolhemos o estágio da Disciplina de Administração de Enfermagem Hospitalar, que acontece nas Unidades de Internação do Hospital de Ensino.

Para que este estudo possa ser desenvolvido, necessitaremos da sua participação como um dos sujeitos da pesquisa, sendo que a sua participação será como aluno que está cursando a referida disciplina. A sua colaboração se concretizará ao desenvolver as atividades de estágio, cujas situações de ensino e aprendizagem, observadas pelo professor – tutor do estágio, serão relatadas e gravadas pelo mesmo, assim como as discussões realizadas em grupo; para posteriormente ser realizada a reflexão sobre a reflexão-na-ação pelo professor, acerca das situações acontecidas. Esta pesquisa deverá ser concluída em 2003, como tese de doutoramento.

Se você concordar em participar voluntariamente como um dos atores da pesquisa, gostaríamos que soubesse que a sua contribuição será de grande importância e que não sofrerá nenhum tipo de risco ou prejuízo em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem para a sua formação profissional.

Asseguramos que você terá os seus direitos, abaixo descritos, respeitados:

- A garantia de receber informações gerais sobre o significado, justificativa, objetivos e dos procedimentos que serão utilizados na pesquisa, assim como o esclarecimento e orientação sobre qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à esta pesquisa;
- A liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar deste estudo, sem que isto traga prejuízo ou penalização à continuidade da sua formação profissional, enquanto aluno desta instituição de ensino;
- A segurança que não será identificado(a) e que será mantido o sigilo e o caráter confidencial das informações relacionadas à sua privacidade;
- O compromisso de que lhe serão proporcionadas informações atualizadas durante a pesquisa;
- A garantia da não existência ou vulnerabilidade a danos e riscos à sua pessoa;
- A garantia de não haver gastos da sua parte, visto que a coleta de dados da qual participará, será realizada em campo de estágio curricular, em período letivo do Curso de Graduação de Enfermagem, no qual está regularmente matriculado. Portanto, deve estar ciente que não haverá nenhum ressarcimento e/ou indenização.

Caso você não queira participar como um dos atores da pesquisa, ou desejar retirar o seu consentimento durante a realização da mesma, asseguramos-lhe que não sofrerá nenhum tipo de discriminação ou perseguição pessoal por parte da professora, e nem terá prejuízos em relação à sua aprendizagem, visto que, o plano de ensino proposto para o estágio supervisionado da Disciplina de Administração de Enfermagem em Unidades Hospitalares, será o mesmo para todos os alunos.

Você tem plena liberdade para decidir a respeito da sua participação voluntária na pesquisa proposta.

Caso concorde em participar, necessitamos que preencha e assine o termo de consentimento que a seguir, lhe será apresentado. Havendo concordância com os termos do mesmo, estaremos à sua disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida ou informação que considerar necessário.

Agradecemos antecipadamente pela sua atenção e possível participação.

Pesquisadoras responsáveis,

Josimerci Ittavo

Lisete Diniz Ribas Casagrande

TERMO DE CONSENTIMENTO

Considerando as informações sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e as garantias acima mencionadas, eu, _____, RG: _____, declaro para os devidos fins que cedo voluntariamente, os direitos de minhas verbalizações efetuadas durante as situações de ensino/aprendizagem, realizadas com o(s) professor(es), que serão transcritas, para serem usadas integralmente ou em partes, sem restrições de citações, podendo inclusive torná-las públicas, pelas pesquisadoras: Josimerci Ittavo e Lisete Diniz Ribas Casagrande. Assim sendo, declaro o meu consentimento em participar como sujeito desta pesquisa.

São José do Rio Preto, de de 2001.

ANEXO 2

REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO DE BÍAS.

DIA 25/05/2001

Cheguei na unidade as 11 horas, como havia combinado com eles.

Quando cheguei no setor, eles estavam com a enfermeira Maria, fazendo o pedido de almoxarifado, tinham cinco fazendo o pedido com ela e os outros três estavam nos quartos, passando visita, classificando os pacientes, enfim, estavam todos em atividade. Quando cheguei pedi para eles pararem por 10 a 15 minutinhos, para eu conversar com eles, senão acabaria o plantão, eles iriam embora sem conversarmos.

Fomos para a “salinha”, falei que já era tarde e eu gostaria de saber como tinham se sentido na manhã? Responderam que tinha corrido tudo bem. Perguntei da classificação dos pacientes, somente uma dupla tinha classificado 11 pacientes, os outros não tinham classificado. Expliquei que precisavam classificar.

Perguntei como tinha sido a passagem de plantão, responderam que tinha sido regular. Falei: “Então, na Segunda-feira vou querer saber como foi a passagem de plantão para o turno da tarde, como foi feita.” Perguntei sobre o quadro de pessoal do posto I e II, responderam que tinha quatro auxiliares no posto I. Falei que o enfermeiro também fazia parte, então 4 auxiliares e 1 enfermeiro. E no posto 2?

Aí perguntei qual a relação do quantitativo de pessoal com o tipo de pacientes da unidade. Responderam que era de 1 auxiliar para seis pacientes. Perguntei se estava boa, regular ou ruim, se dava para prestar uma boa assistência? Fiz algumas perguntas para eles começarem a buscar informações, para despertar.

Nós discutimos um pouquinho sobre isso.

Bom, tinha pedido 15 minutos e acabei usando mais. Falei para eles que esta conversa era só para despertar o que nós discutiríamos mais aprofundado no decorrer do estágio, que retomariamos na Segunda-feira. Perguntei se tinha alguma pergunta para estar fazendo, a Lumena falou “se podia escrever de outro jeito a prescrição de enfermagem”. Expliquei que poderia traçar o modelo a mão se ela quisesse, para não gastar com xerox, mas era para seguir este modelo, porque facilita a correção. Ela falou “tem que ser este?” Falei que sim.

Orientei para voltarem e terminar o pedido de almoxarifado. Perguntei que dia chegava o material, responderam que era na Sexta-feira, expliquei que na Segunda-feira eles deveriam observar como era guardado, armazenado, a previsão vocês me responderam, agora vou querer saber da provisão.

PHILOMÉLE: O que te levou a orientar desta forma, fazer “um apanhado de tudo para depois aprofundar?”

BÍAS: Porque eu senti que o grupo ainda estava meio perdido. E também, nos primeiros dias de estágio, acho importante você deixá-los no setor o tempo todo, eu até questiono se a gente deveria ir no final do plantão para ver se foi tudo bem, porque se você chegar muito cedo... Eles não tinham nem terminado a classificação, eles não tem argumentos para discutir. Então, eles acompanhando a Maria, eles vão se inteirando da unidade, está numa fase de interação, agora a partir de Segunda-feira já posso estar chegando mais cedo, ficando um tempo maior, passar visita, isto hoje não seria possível. Porque praticamente hoje foi o primeiro dia de estágio, praticamente, mas hoje a nossa interação já foi melhor, foi mais positiva, expliquei para eles a importância de eles estarem apertando o botão de invisível, se possível, eles morrem de rir, expliquei que se tiver muita gente no quarto, se está muito tumultuado, se possível, voltar depois, não atrapalhar o andamento da unidade. Nós temos outra disciplina, do 2º ano fazendo estágio lá de manhã, de Fundamentos. Então na nossa disciplina podemos ter este tipo de conduta, porque nós somos oito, é bastante, expliquei que era importante procurar serem discretos, ir com calma. Eles concordaram, se precisar: “apertar o botão de invisível”.

Sempre falo isso nos estágios de UTI, antes de entrar falo, porque a gente incomoda tanto que se ficarmos mais discretos, melhor. Quanto menos a gente aparecer, mais campo de estágio a gente vai ter... Porque senão.

Isso é preciso, porque se tumultuarmos demais, eles não vão querer dar o campo de estágio.

Não sei se daria este tipo de orientação da mesma forma. O que eu acho que foi bom: deixá-los na unidade sozinhos, chegar mais no final, “repassar o que foi feito”. Se isso vai ser bom para

eles eu não sei, não sei, não tenho essa noção. O que eu sei é que hoje eu tentei fazer com que eles fossem para casa no final de semana estimulados, sem nenhum trauma, tranquilos para estarem retomando na Segunda-feira. Porque é o início, tem que ser conduzido de uma forma positiva, tive ímpetos de falar “Ou gente, é” E falei, lembrei. Quando a Lumena falou “que jeito você quer a prescrição? Falei “ai gente, isso é tudo que nenhum professor quer ouvir - “que jeito você quer?”

Esta frase a gente não gosta, desculpa porque sei que você não falou com esta intenção, mas não é “que jeito eu quero”, é “que jeito tem que ser feito”, sei que você não falou para magoar, mas desta forma parece que não é “o jeito que todos preconizaram.”

Neste momento, mesmo não sendo muito delicada, acho que agiria assim novamente, porque eles já sabem, já ouviram de diversos professores isso, não é do jeito que EU quero, tenho certeza que em outras disciplinas é assim também, já ouviram isto, mas expliquei tranquilamente.

Por isso também, terminei, tentei terminar de uma forma positiva, desejando um bom final de semana, orientei para voltarem e terminar o que eles começaram, nem que for para ficar um pouquinho mais, pedi por favor.

Eu acho que tenho melhorado de quando comecei, mesmo em UTI, não tem sido mais tão estressante, porém uma grande queixa é que quando começamos realmente, não somos preparados para dar aula, não teve nenhum investimento em nós, nenhum, assim... Ninguém nunca foi ver como a gente faz, ninguém nunca foi dizer assim “olha, não é assim, é assim, assim...então estas descobertas, este crescimento, hoje eu tenho este domínio. Não é hoje, este ano, eu vim desenvolvendo há algum tempo, sozinha, isso é uma queixa minha, porque eu acho que poderia ter sido mais rápido, melhor, se tivesse sido conduzido por alguém... Não sei, um assessor, a coordenadora. Alguém que viesse e falasse “bobagem...que coisa mais assim... Gozado, como é louco, vêm na cabeça, eu tive a mesma conduta profissional, de como dar aula da minha professora mais brava, que é gerente agora do hospital de lá. Eu não gostava dela porque ela era assim, porém o grupo gostava dela, porque ela era muito boa, ensinava bem, você vê... Mas eu não gostava, tanto que quando foi escolher o professor homenageado eu não votei nela. Porque lá só pode escolher três professores, são somente três, não é livre como aqui.

Então, hoje eu sei que dá para ensinar sem ser bruto, sem ser grosso, para que, não precisa...Mas isso a gente vai aprendendo com o tempo, para mim o melhor professor era aquele que exigia, que ensinava, se desdobrava. E eu ficava muito “emp.....”, Porque isso não tinha valor para eles.

PHILOMÉLE: Acho que fui a pessoa que mais acompanhou a sua trajetória...

BÍAS: Para eles isso não tinha valor, porque é uma questão de valores, os meus estavam diferentes dos do grupo. Porém tive muito feed-back positivo, aquela menina que morreu, que trabalhava a noite, que já era auxiliar, ela falava “como enfermeira você está na média, como professora você é boa, explica muito bem”. Muitos alunos que tenho encontrado, que estão dando cursos para auxiliares já me falaram “quem não aprender com a Bías...., Ela ensina mesmo”. Na verdade não sei se é isso mesmo que eles estão querendo dizer, ou se é “ela é chata mesmo”(risos).

Mas a minha angústia é que eu queria ensinar tudo que eu sabia para eles, então, ao invés de pensar “calma, ele vai aprender aos poucos... Não, eu achava que eles tinham que apreender tudo que eu já sabia, com cinco anos de formada, os cinco anos de formada eu queria que eles soubessem no 2º ano. E eu acho que foi falta de orientação, da minha parte eu precisava, eu precisaria de alguém que falasse “não é assim...”.

Pegava pacientes graves da unidade, quem sofria? Todo mundo, principalmente os professores, principalmente nós, entendeu?

Mas o mundo mudou também nestes últimos cinco anos para cá. Nós mudamos, até o tom de voz...

Eu era muito justa na hora de avaliar, porque assim, eu avaliava o quanto eu tinha oferecido para poder...Então as minhas avaliações nunca tiveram notas baixas, difícil, porque se eu visse que alguém estava lá embaixo, eu queria erguer, tinha este pensamento mesmo naquela fase. Quem tinha mais dificuldade comigo? Eram os fracos, porque eles não gostavam de mim, porque fazia eles “virem”, achava que eles tinham que alcançar os demais, era inconsciente, eu não sabia que isso era importante fazer, é importante se você vê alguém com dificuldade, tentar trazer...

Outra coisa: os alunos acabavam ficando com medo e o medo atrapalha todos nós. Mas valeu, me explicaram... Na minha cabeça “professor bom era assim, então eu segui este modelo”.(risos)

PHILOMÉLE: BÍAS, outro dia encontrei uma aluna nossa, a que lia mão, ela falou “olha como eu mudei, estou como a BÍAS, e exigente igual”. Ela estava vestida como enfermeira executiva,

de blaser, maletinha na mão, o próprio modelo de seriedade. Fiquei pensando o que teria feito ela mudar tanto...

BÍAS: Durante estes últimos anos encontro vários alunos supervisionando estágio, da Escola Técnica, sempre paro quando posso e converso. E elas falam isso “nossa BÍAS, lembra quando você dava aula? Hoje eu sou igual, igualzinha, eu entendo agora porque você cobrava”...

E também ouço de algumas colegas se referindo a outras colegas “fulana está dando aula É você”. Isso me preocupa, é você em que? Provavelmente, provavelmente seja no modelo, entendeu? E alguém tem que dizer para elas que não precisa ser assim, entendeu?

Eu tentei, as vezes eu falo. Falo para os alunos que eu melhorei muito, todo ano quando começo o estágio de UTI, eu falo “eu já melhorei 1200%, mas se vocês tiverem alguma coisa para falar, me fala na hora, não falem por trás, resolvam comigo, podem falar para mim, por exemplo “olha BÍAS não gostei disso..” Me ajudem, porque eu fico estressada, fico abalada durante este estágio, parece que não sou eu consciente, sou eu meio confusa. Muitas vezes os alunos falaram “BÍAS, menos, calma, devagar”. Na hora eu percebo que estou exagerando. Então, eu peço para eles me avisarem “calma”. Esta palavra para mim funciona, eu caio em mim, eu vejo que estou fora, que estou nervosa. Então, deixo claro que é importante que eles me ajudem também, embora já tenha melhorado muito. Tenho melhorado a cada ano, mas nos últimos dois anos está muito tranquilo, está mesmo, não estou tendo mais esta dificuldade. Agora a questão de exigir muito, eu acabo exigindo mesmo, até mesmo porque eu tenho muito para dar, naquele momento, naquele pedacinho, eu tenho, para oferecer. Então se você tem, oferece, só que a apreensão do nosso aluno é muito pequena. A nossa também, porque se você fizer uma comparação das disciplinas que faz na Pós.... E nós já somos mais maduros, somos assíduos, participantes.. O que você apreendeu do conteúdo, se vier alguém e dar uma prova para você fazer? Que nota você vai tirar, então você tem que fazer esta comparação... Provavelmente, se a gente for fazer uma prova não iremos tão bem. Porque a gente apreende cerca de 20% do que é passado.

Então eu falo, reforço. Hoje, está muito mais gostoso dar aula, estes últimos anos, antes só a não aceitação deles da minha pessoa era uma coisa muito dolorosa, eu odiava..... Eu odiava quando algum professor falava “é a professora mais brava da escola, eu por dentro falava “não é, não é, não é....”. Só que eu não verbalizava que eu não gostava, depois de um tempo comecei a amadurecer e comecei a ver que eu precisava me defender, que eu não poderia deixar as pessoas queimarem a minha imagem..

Eu sei que tinha um jeito bruto de falar, tenho ainda, eu sei, porque as vezes a minha mãe fala “EEEEPA!!!”. Eu falo “não estou brigando, só estou falando..”. Então, assim, o jeito de falar, a forma de se colocar, então tudo isso acaba deixando o aluno.... Eu entendo hoje que era bobagem, não precisava daquele exagero, era exagerado. Eu poderia ter sido reconduzida por alguém do grupo, pela coordenadora, poderia ter sido conduzido diferente, mas eu mesma acabei descobrindo que não precisava daquilo tudo. É gozado, que droga, se eu pudesse voltar, eu não faria daquele jeito.

Se você perguntar “você faria novamente? Não, não faria... Não faria nada igual. Nem em Fundamentos, nem em Médica, nem em UTI, em psiquiatria era tranquila, mas era a única que exigia que eles soubessem medicação, era diferente das três, mas era muito tranquilo. A questão do horário, não podia atrasar, então na verdade, a cobrança era mais minha, era uma auto-cobrança tão intensa que estava ficando insuportável viver, insuportável. Não podia atrasar de forma alguma, porque se eu vou usar um instrumento para avaliar onde está escrito: Assiduidade, pontualidade, aparência, etc.....Eu tenho que me encaixar nessa, você sendo mais rigoroso, você se prejudica, você fica muito rigoroso com você mesmo também. Devagar fui entendendo que estava insustentável, se continuasse daquele jeito teria que abandonar a profissão. Não dava para continuar, mesmo que os alunos suportassem, eu é que não estava suportando, eu acabava exigindo demais de mim. Foi um processo que poderia ter tido uma ajuda, uma ajuda mesmo.

ANEXO 3

CÍRCULOS DE REFLEXÃO

Situação Dilemática 1 -10/04/02

A Bías fez a leitura da situação dilemática:

A sala de reuniões do unidade três estava ocupada e a sala que estávamos acostumadas a usar, a “salinha”, estava ocupada com alguns residentes da medicina fazendo prescrição. Perguntei para eles se não poderiam usar a outra sala, a de prescrição médica, porque eles estavam usando duas salas, poderiam usar a outra, um deles respondeu “esta sala é da cárdio”, e que a Dra. Anita era a responsável.

Eu perguntei, “com jeito”, expliquei que eu era professora da enfermagem e estava usando a sala para fazer algumas discussões com as alunas, que tínhamos usado até então sem problemas, se eles não poderiam ceder... Eles não quiseram sair, foram arrogantes, aí eu falei que iria conversar com o Dr. Bento, porque ele iria resolver isto.

Não gostei, fiquei chateada de não poder usar a sala, não gostei da atitude deles, porque não custava eles prescreverem na sala de prescrição, aí eu falei “então já que é assim, eu converso com o Dr. Bento, porque pensei “ele quem manda”. Os alunos também ficaram decepcionados, eles sentiram que eu não gostei, ficou muito clara a minha decepção, estava estampada no meu rosto.

Eu expliquei para os alunos que tínhamos que respeitar a conquista deles, porque eles conseguiram a sala, mas que nós também tínhamos direito a ter espaço, então na minha opinião, não poderia simplesmente aceitar, mesmo porque, eles não usavam a sala o tempo todo, não custava nos deixar usar também...Não gosto disso, fiquei muito decepcionada com esta história. Na hora, não consegui disfarçar a minha decepção.

PHILOMÉLE- Posteriormente, a Bías saiu com os alunos da sala, nesse momento ficou uma situação de confronto e posteriormente ela procurou o Dr. Bento, que é o chefe da cardiologia, para estar conversando e resolvendo essa situação. Na verdade, ela teve um espaço entre a situação acontecida e a decisão que ela tomou. Então desde a reflexão que ela fez aqui, ela colocou: eu vou conversar com o Dr. Bento aqui, para resolver isso, quer dizer, eu vou conversar com o Dr. Bento e não vou deixar passar em branco. E posteriormente, ela acabou encontrando com ele, casualmente, não teve nem que ir atrás procurá-lo, conversou, e ele autorizou o uso dessa sala novamente. Agora, esse é um problema que a gente tem enfrentado, a gente está em uma sala, numa situação e eles pedem para sair, porque eles precisam ocupar. Nesse caso aqui, realmente eles tinham feito uma negociação, com a superintendência, não sei o que aconteceu, para eles terem uso exclusivo da sala, são donos da sala, o computador é deles, só que eles não a usam vinte e quatro horas por dia. Então você chega, a outra sala de reuniões está ocupada, você está com aluno, então porque não usá-la? É muito assim, esse é meu espaço, esse é meu lugar, isso é meu. Na cardiologia, bem como em outras especialidades tem isso. Eu vejo muita inflexibilidade do lado deles, do lado da parte médica. Porque que nem a Bías colocou: a sala de prescrição é só de prescrição, já é uma sala médica, sala de prescrição médica, com prontuários, uma mesa e as cadeiras. Eles: “não, essa sala é nossa”, e não deram espaço para negociação. Numa situação como essa, qual é o nosso papel?

NÍKIAS- Uma coisa que chama bastante atenção aqui, é o seguinte, a cultura voltada para essa sala é da Dr. Anita, essa frase aqui chama bastante atenção, essa sala da cardio da Dr. Anita, vendo-se que a cultura está voltada para donos de sala, com permissão da direção, a administração do hospital não deve, não é uma atitude de deixar a sala para tal pessoa, aí é que está. Tem “n” profissionais, deveriam evitar: esta sala é do ...A outra da cardio, a estrutura deve, deveria estar voltada para os profissionais, que não é somente a parte médica, então isso daqui foi reforçado pela estrutura, da direção, tá certo? Então isso daqui cai na questão da cultura, a direção agiu de uma forma partidária, reforçando o poder médico. Outra coisa é a seguinte: como a enfermagem se posicionar diante disso? Eu acredito que não tenha que conversar com a parte médica, você reforça que realmente a sala é dele, você vai se reportar a ele. Eu acredito que a enfermagem tem que ir lá na diretoria, na administração com a seguinte questão, que a estrutura esteja voltada para o bem comum dos funcionários, e não... Se eu estou conversando com a doutora tal, eu estou reforçando que a sala é dela mesmo, aí ela utiliza do poder para dizer não. A utilização é para todo mundo.

PHILOMÉLE – Você resolve a consequência momentaneamente, mas a causa continua acontecendo, que a sala é dada...

(Discussão)

NÍKIAS- Deixa eu terminar, eu acho que você está conseguindo espaço não só de uma sala, mas de uma instituição como um todo, a enfermagem administra serviços em uma unidade e ela também precisa fazer educação com os funcionários, estar se reunindo, divulgando e intensificando momentos de encontros com a equipe. Então eu acredito que, nesta questão dilemática, o funcionamento da enfermagem deve atuar na causa, que é a administrativa.

PHILOMÉLE- Quando aconteceu isso, a Bías conversou comigo, no mesmo dia, e falou o quanto era desagradável, e eu falei: isso não pode passar em branco, tem que resolver, tem que falar com o Dr. Bento”, mas eu não pensei em nenhum momento além disso, naquele momento.

(Discussão)

BÍAS- Espera um pouquinho, eu não estou legal hoje, não está claro para mim, eu acho que você tem que pontuar mais o que você quer da gente, clarear isso, precisa explicar melhor as coisas. Em relação a essa questão, eu acho importante, me veio à tona toda a história, não foi, nessa situação, você não colocou a história toda, o que você colocou quanto à enfermagem, a Enfermeira Supervisora da Unidade estava envolvida, a Enfermeira Chefe estava envolvida porque o médico ligou para ela, essa sala tinha o aval da enfermagem para que ela fosse só da cardio, entendeu? A Enfermeira Supervisora da Unidade que veio falar que era da Cardio. Então pensei: “eu vou falar com a Enfermeira Chefe”. A Enfermeira Chefe se envolveu sim, e ela ficou do lado dos médicos, tá! Ela veio me falar que ela recebeu reclamações minha, do Dr. Sidney (médico da cardiologia), eu fui saber que ele estava lá, que era residente dele, ele ligou, e foi lá falar com a Enfermeira Chefe, falar que onde já se viu a enfermagem peitar, falar que queria usar a sala. Então, no final dessa confusão, a enfermagem estava altamente envolvida, mas do lado do médico, em momento algum ficaram do lado da enfermagem, entendeu? Então, quando eu fui falar com o Dr. Bento, que era a última pessoa, a pessoa final lá no topo da hierarquia, eu ia atrás dele, mas o encontrei casualmente, aí eu perguntei: “o Sr. está sabendo?” Ele: “Estou sabendo, eu mandei uma comunicação com a Enfermeira Chefe”. Então falei: “sou eu a pessoa, e assim, qual é o problema da gente estar utilizando a sala? Não foi assim como chegou, chegou diferente, então eu acho que a gente tem que conversar, aquela sala nós estávamos utilizando para discussão no momento em que outras pessoas não estavam”. Enfim, ele falou que nós poderíamos utilizar, mas nunca mais foi utilizada. Entendeu? Nem por mim, porque no horário que eu vou lá eles estão prescrevendo, estão utilizando a mesa e também, pela Enfermeira Supervisora da unidade que fazia coisas lá dentro, nunca mais fez.

PHILOMÉLE- É pior ainda a história.

BÍAS- O que me magoou foi o enfraquecimento de nossa parte. Porque a Enfermeira Supervisora da Unidade e a Enfermeira Chefe ficaram do lado médico, até porque elas receberam antes o comunicado. Elas já sabiam que aquela sala ia ser deles, e eles continuam usando. Eu sempre tive uma relação boa com eles, não com os residentes, com os médicos. E assim, quando eu encontrei o “Sidney”, ele me disse: “não, faz tempo que a gente está pleiteando essa sala, é uma conquista nossa, ter uma sala só para a Cardio”. Aí eu falei, não, tudo bem, isso é bom, eu não estou falando que é ruim, mas a gente também precisa de um espaço. Enfim, eu concordo com o que você falou, que tem que partir da enfermagem, mas a gente acaba cedendo nessa estrutura, porque

(Discussão)

NÍKIAS- Nessa poeira, deveria ter aproveitado para abrir explicações. Mas o que fez? Retraiu, se retraiu, quer dizer, reafirmou.

(Discussão)

PHILOMÉLE- Eu devo deixar claro e até pedir desculpas. Eu às vezes não sou muito clara. É uma coisa que eu gostaria que toda vez vocês falassem: “eu não entendi direito, vamos voltar, espera aí”. Agora aqui, isso aqui, eu peguei só da gravação, essa outra parte que você conversou com a Enfermeira Chefe, eu acabei sabendo informalmente, então por isso eu acabei não transcrevendo para cá. Você pode completar o informal, porque isso daqui foi a parte formal. A parte formal é a que eu registrei, agora a parte informal você pode dizer: “Olha, Níkias, a Enfermeira Chefe foi contra, eu fiquei chateada”, por isso eu acabei não transpondo para cá. Bom, enfim, de todo este período que eu refleti sobre isso, uma coisa ficou bem clara: eu acho que a gente está reafirmando esse processo o tempo inteiro; alguma coisa tem que ser feita. Tem que quebrar esse ciclo vicioso, porque a gente reclama isso desde o início da faculdade, a gente reclama do espaço, toma algumas medidas paliativas. Isso todo dia, todos os professores, isso não tem restrição, mas a gente não consegue se colocar de uma forma... com argumentos sólidos, de uma forma assim, até mais profissional, para estar pleiteando nossos direitos. A medicina faz essa solicitação da sala e tudo mais; eles conseguem e nós reclamamos. O que a gente está fazendo? (Discussão). Só reclamando e defendendo. Faz 10 anos que a gente reforça esse tipo de comportamento, então isso apareceu numa situação, mas está presente em todas as disciplinas, e não só quanto à sala. Teve um dia, em sala de aula, que a gente abriu para eles colocarem sobre questões éticas, e elas falaram: “O médico vai passar visita e manda a gente sair do quarto”. Várias outras situações que a gente vê assim, primeiro o médico, espaço médico, eles se sentem donos, donos de tudo, até do quarto do paciente, é muito sério isso, porque a gente fala de interdisciplinaridade???

BÍAS- Quer dizer, isso é uma coisa que mudou... então assim, os médicos que eu trabalhei junto, mais próxima, eles me tratam de outra forma, fazem brincadeiras. Agora, eles estão lá também, que eu os encontrei, eu bati na porta para ver se estava ocupada, tinham três residentes prescrevendo, aí eu falei: “bom dia” e fechei a porta; e vi que agora que tem computador, eles usam a sala, deixam trancada para prescrever, totalmente diferente das demais clínicas que ficam nos outros postinhos, que ficam no corredor central. Tem uma sala de prescrição onde ficam os prontuários, então assim, eles se separam mesmo, tem essa força, ficam bem separados e a relação é diferente.

NÍKIAS- Eu acredito se em um hospital de ensino não ceder espaço para enfermagem pedir... de uma forma junto com a gerência, entendeu, esclarecendo e conscientizando a importância disso, é realmente importante você ter um espaço para conversar com sua equipe, reunir com sua equipe, para escola, parceria, e para eles também, apenas se organizarem, entendeu, a administração precisa rever essa questão.

BÍAS- Então, mas foi uma coisa frustrante porque, independente da enfermeira da unidade que ficou um “clima” entre nós, eu fiquei brigando sozinha naquele momento, entendeu? Eu fiquei até discutindo, conversando, nessa sala mesmo conversando com um médico, e eu falei: “Olha, a gente está aqui, numa relação igual”. Mas eu poderia ter usado um mínimo de influência, porque parece-me que o Dr. João está superior a todas essas pessoas. Eu poderia ter ido diretamente à fonte. E argumentado com ele, que isso não deveria acontecer, pelo menos para mim, poderia ter aberto exceção para usar a sala. No final eu acabei desistindo.

PHILOMÉLE- Mas você resolveria o problema?

NÍKIAS- Isso que você colocou, que aconteceu com você, é o motivo que a enfermagem tem adotado para conseguir resolver a situação... Realmente, eu acho uma coisa inaceitável. Tem que fazer com limão uma verdadeira limonada. Porque você conhece o Dr. João... Agora se você tivesse facilitado aquilo, alguma coisa nesse sentido teria mudado? Não mudou, retraiu... Eu acredito que tem que ser feito. O que está acontecendo é que todo mundo está acatando o que alguém utilizou em todos os andares, porque isso deve ter começado com alguém em um lugar, com “dono de sala” e disseminou...

PHILOMÉLE- Dentro da UTI da Cardiologia, tem todo um espaço reservado para a parte médica, dentro de uma UTI. Então, isso é muito grave, não é de hoje que isso está acontecendo e a gente está vendo isso acontecer, isso aumentar gradativamente, e nós não estamos nos posicionando enquanto escola. E eu percebo uma outra questão: essas pessoas que falam uma coisa, por exemplo, você não

aceitou, você não aceitaria, a gente se posiciona, então a gente é visto como 'são sempre as mesmas', problemáticas. São pessoas difíceis.

(Discussão)

NÍKIAS- Resistentes em aceitar.

PHILOMÉLE- 'A Bías de novo', é esse tipo de coisa. Graças a Deus que nós somos assim. Só que eu acho que a gente tem que catalisar esse nosso...

NÍKIAS- É recente que isso aconteceu?

PHILOMÉLE- Foi o ano passado. Se eu comparar com 10 anos de escola, é recente.

BÍAS- Desde o início que nós ministrávamos aula em sala de aula, quantas vezes nós tivemos que sair da sala de aula porque chegava um professor com alunos da medicina?

PHILOMÉLE- Isso vem acontecendo desde o primeiro ano. É acumulado. Essa situação é recente. Gente, quando foi fundada a faculdade, tinha sala dos professores. O que aconteceu? A gente estava lá dentro e eles pediram pra gente sair. Quem foi a pessoa que encabeçou isso? Uma médica da Cardiologia. Por coincidência, ou não, a mesma equipe.

NÍKIAS- Assim é uma pena.

PHILOMÉLE- Que a gente não usasse a sala dos professores, que era naquele outro prédio. A nossa presença incomodava, a sala era deles. Sempre foi deles. No horário de almoço eles iam pra lá, ficavam ali tomando um cafezinho. Só que de repente nós começamos a utilizar a sala também. Nossa, parece que foi uma bomba.

NÍKIAS- Realmente é uma forma mais fácil de fazer, não se expondo...

I- Se a gente for transpor isso...

BÍAS- Ninguém tem forças, a gente pode até ter vontade de compartilhar, mas a gente não tem forças.

PHILOMÉLE- Não tem forças porque não nos mobilizamos ainda para estar modificando. Eles (enfermeiros do hospital) não estão realmente com um objetivo claro de transformar essa situação, porque se eles tivessem isso como objetivo, eles tem muita força. Eles reúnem essa força. Porque passa a fazer diferença.

(Discussão)

PHILOMÉLE- O que eu fico preocupada é com nossa relação. E com os nossos alunos também. Até que ponto a gente não está reforçando essa mesma situação? Porque a sala continua sendo da Cardiologia, os médicos continuam falando para os alunos saírem do quarto quando os médicos passam em visita. Então a gente, enquanto formação, o que nós estamos formando? Pessoas, com características de submissão. É isso que a gente está reforçando. Então, amanhã essas pessoas vão ocupar o lugar da Enfermeira Chefe, da Enfermeira Supervisora da Unidade, etc. Qual vai ser o comportamento delas? Vão reproduzir um comportamento que eles aprendem na faculdade. E nós estamos colaborando com isso de alguma forma. Poderia até não ser de forma consciente, agora já é, porque a gente parou para pensar.

PHILOMÉLE- Porque a gente fala, fala, fala, mas e quanto à ação? Faz uma análise. O que a gente faz pra modificar realmente? Fala, levanta uma porção de críticas, mas e aí? Agora, o que nós poderíamos estar fazendo com uma situação dessas?

BÍAS- Eu acho que já vem da própria escola. A gente começou de uma maneira submissa. A Enfermagem começou de uma maneira submissa. Nós aqui ainda mais, porque é diferente de uma escola isolada. É um curso dentro de uma faculdade, não somos uma Escola de Enfermagem. A gente não é escola, nós somos um curso. Estamos subordinados à Faculdade de Medicina, que existe há 30 anos, com uma estrutura única. Aí vem um curso, agregado a esta faculdade e se insere também. É diferente da Escola de Enfermagem, que tem administração própria.

NÍKIAS- Eu notei que a escola tem crescido... tem crescido numa velocidade alta. É o seguinte, isso daqui é uma coisa que você tem consciência, que aconteceu com essas pessoas no andar, luta pelo espaço sim! Tá certo? Agora, se a questão da escola também é verdadeira, não é somente na escola que nós temos que participar. Então, quando acontece isso, nós não temos que pensar em transformar a disciplina de administração, nós temos que pensar, como eu falo em aula, quando jogamos uma pedra na água e ela faz ondas. Então crescimento rápido é quando a gente enxerga dessa forma, quando a gente enxerga a dimensão global da instituição, de uma instituição de ensino, quando você faz disso uma “limonada”. Isto é, uma proposta transformadora, em que todo mundo da escola faz reuniões lá e todos sejam beneficiados, em parceria, com a conscientização da necessidade, que eles também tem essa necessidade, com a instituição, a enfermagem de lá com a coordenação daqui; não precisa ser a chefia, podem ser representantes, chefias de departamento, para fazer essa ação transformadora que vai beneficiar a todos do hospital e a todos da escola, e com todo mundo sabendo que esse espaço foi aberto, não bater com retirada, e sim fazer a ocupação daquilo ali, ou adotando critérios de ocupação, entendeu? Dessa forma você consegue lideranças. Senão, suponham que lá no andar dela, realmente a enfermagem vá utilizar, naquele andar, que é a Docente Bías. É diferente do que conseguir que para todas as unidades, para a enfermeira, com sua equipe, de forma que a escola também possa. Assim, eu acho que a gente avança de forma rápida. É um crescimento.

PHILOMÉLE- Não olhando só a necessidade individual ou de um pequeno grupo.

NÍKIAS- Porque se nós fossemos fazer essa proposta em parceria com a chefia, com a administração, que isso tenha essa dimensão que favoreça, eu penso assim. Eu enxergo que é uma coisa grave para você transformar, isso eu acho que é crescimento.

(Discussão)

PHILOMÉLE- Na época que eu conversei com a Coordenadora da Escola, eu falei que nós estávamos tendo problema com a sala para discussão. “Você tem alguma orientação?” Ela falou: “ah, essas salas é com a própria secretária, então, nas salas de reuniões das diversas unidades, você pode fazer a reserva de horários”. Bom, esse semestre, começando a disciplina, eu vim fazer reserva e a secretária falou pra mim que não tinha reserva. Aí eu olhei, na unidade seis não fez a reserva, na unidade três, eu fui fazer a reserva e tinha um papelzinho grudado na porta que dizia que de tal hora a tal hora, equipe de não sei quem; das onze ao meio dia, graduação em enfermagem. Então eu não sei como que chegou naquilo ali. Alguém deve ter solicitado.

BÍAS- Não Philoméle...

PHILOMÉLE- Agora eu não sei para quem fazer essa solicitação, não é com a secretária, porque eu fui falar com ela e ela não quis.

BÍAS- Aí é que tá; elas também não querem pegar, porque eu também fiquei sabendo que era com elas. Eu fui pedir para ela e ela falou: “não, você põe lá” (na porta da sala).

PHILOMÉLE- Ela falou isso para mim: “pega um papelzinho e escreve reservado para professora Philoméle e põe lá”.

NÍKIAS- Quando você me falou isso, eu também fui fazer reunião. Estava na unidade cinco com todo mundo, cheguei e perguntei se poderia utilizar a sala por uma hora e ela me falou: “não tudo bem, não tem ninguém”. Não dá para entender, a norma que a Philoméle me passou é que tem que se reportar para a secretária, vocês falaram com ela, eu falei, mas ela me falou que não, que a gente vai

lá e avisa. Se ela não cumprir a norma, problema dela, você avisa, vamos fazer o nosso papel, porque...

BÍAS- O ano passado foi discutido isso, eu pedi para a secretária fazer e ela não queria, ela pediu para eu fazer o papel que ela então colocava, fazendo o papel. Tudo é no computador e você não tem nada, aí ela fez e eu preguei. Mas o que eu percebi é que não está muito definido para elas, a questão de espaço, de sala, porque elas não estão querendo fazer, estão querendo ficar isentas, isto é, não se envolver, entendeu? Mas a Coordenadora da Escola realmente colocou, mas não está claro.

PHILOMÉLE- Aí, está no papel: “graduação em enfermagem”, graduação em enfermagem é qualquer série, quer dizer eu vou lá e ocupo a sala, se eu chego primeiro, da administração, eu ocupo a sala das onze ao meio dia, mas se a médica chega primeiro, o que já aconteceu outras vezes, eu abri a porta e o pessoal já estava ocupando, de cirúrgica ou de médica, e já estava o aluno lá dentro. Então, eu acho assim, que a gente tem que se reportar, nós temos uma graduação, eu estou pensando nisso agora, de estar comunicando, de forma escrita, ou mesmo verbal, mas com registro em ata, do que está acontecendo e solicitando que a gente faça uma negociação quanto ao uso dessa sala, a estratégia é chamar a Enfermeira Chefe, e um representante do hospital, para a gente estar fazendo isso em conjunto, estar se posicionando de alguma forma, eu acho que tem que ter um representante dos dois lados, não precisa ser a Coordenadora da Escola, pode ser representantes, pessoas que saibam negociar tem que estar no meio disso, que saibam argumentar, não podem ser pessoas passivas, que simplesmente... Não como os alunos simplificaram, que os professores simplesmente falaram: “ah, não liga não, isso é assim mesmo, vamos sair”, tem que ser pessoas que realmente queiram modificar. A gente pode estar levando isso como proposta para os departamentos, para estar fazendo esse tipo de negociação. Não é uma negociação simples de modificar, realmente não é, não precisa estar sendo ingênua a esse ponto não, mas, se não começarmos por algum lugar, a tendência é piorar. Daqui a pouco, a gente não tem espaço nem nessa sala de reunião. Nada, nada, nada. Não sei qual é a melhor forma de estar resolvendo isso, tem que ser estudado, pensado com mais...

NÍKIAS- Vai mexer com cultura, por isso eu acho que a dimensão, ela é maior, quando você está trabalhando uma cultura, eu acredito que devem ser utilizadas propostas mais globais para que você realmente consiga o espaço. Eu percebo assim, a necessidade de mudar a cultura.

BÍAS- Você não tem que mudar a base, você tem que mudar a cultura.

(Discussão)

NÍKIAS- Quando você está com uma solicitação, uma proposta abrangente. Agora, transformar a atitude do diretor é uma coisa global, também, é mais difícil.

BÍAS- Mas o que desanima, é assim, por exemplo, eu também concordo com isso, eu acho que a gente poderia fazer, mas o destrato, as relações que se estabelecem, por exemplo, a coordenação, entre gerências do serviço de enfermagem, são pessoas que estão no ápice, com os administradores também já é uma relação complicada, porque, por mais que você tente, você procure estabelecer, acaba sempre ficando o que eles desejam, o que prevalece é a cultura mesmo, o modo de ver deles, então também, as pessoas, não é crítica, nem nada, eu também entendo a questão da enfermeira da unidade, o comportamento da gerente, que ela ficou sabendo e não tomou partido, quando eles tinham solicitado aquela sala, que já era uma conquista deles, porque? Porque você também não consegue mudar, assim, por mais que você tente, porque se você tem que mudar a cabeça dessas pessoas, o comportamento, a forma de agir. Até a cabeça, eu acho mais fácil, porque quando você vai conversar, levar esse problema, eles até verbalmente ou por escrito dizem sim, então dizem sim, você tem razão, vamos fazer, vamos mudar, mandar um ofício para as pessoas, mas isso não garante o resultado final, que é a mudança do comportamento das pessoas que estão ali dentro, porque é muito forte. Então assim, eu estou enrolando, complicando demais, para dizer o seguinte, às vezes a gente cansa também, porque é muito difícil, dá para negociar, mas também não muda.

NÍKIAS- Eu acredito no seguinte, Bías, se for o seguinte: uma das estratégias que eu pontuaria seria o coordenador daqui, com a chefia de lá, e lá negociaria com a administração, porque eu vejo a

mínima possibilidade de fazer. Eu acredito que as enfermeiras da unidade, que mexem com as pessoas que utilizam a sala, da escola para ir negociar lá, não desmerecendo hierarquia, longe disso, devido aos argumentos, e outra, você vai lá conversar coisas simples, é até simples demais, mas é uma coisa que nos aflige, entendeu? É diferente da coordenação e da chefia irem lá, eu acredito, que se fizer um grupo dessa forma será melhor mesmo, para ver...

PHILOMÉLE- E representa um grupo, a coordenação.

NÍKIAS- Deixa de ter um posicionamento político, das coordenações, é uma negociação operacional, não é uma negociação política, e a gente deve trazer esses problemas para a administração operacional, para mudar uma cultura, eu vejo como uma estratégia.

PHILOMÉLE- Enquanto professor, essa situação pode acontecer hoje, como eu me posicionaria se acontecesse comigo agora? Vou subir lá para a unidade seis, qual é a melhor forma para eu conduzir o ensino, o que vai ficar para o aluno se acontecer essa situação, se acontecer, qual atitude que eu vou tomar? É melhor eu não confrontar? Problematicar na hora e colocar para refletir o assunto, qual a melhor estratégia?

NÍKIAS- Se isso acontecesse comigo, o meu posicionamento seria: o conflito seria pela sala, eu acredito que eu recorrería para a negociação: “olha eu preciso mais quinze minutos”, eu iria negociar o comum, eu iria sair por aí, eu não sei se seria a melhor forma.

PHILOMÉLE- Agora a causa, como trabalhar a causa com nossos alunos? Já que não queremos que eles saiam com a experiência que devem ser submissos. Não sei se estou sendo clara. De repente vou fazer aquela negociação, simplesmente passar em branco, eles vou sair, eu faço uma negociação, essa é a atitude a tomar, eu faço a negociação e ponto final. Não vou adiante disso. O que eu poderia estar fazendo além? O que me passa pela cabeça, é estar colocando o problema para eles, para estarem buscando soluções. Mesmo que essas ações que eles planejaram não sejam implementadas, pelo menos estar pensando a respeito. O que vocês poderiam estar fazendo a respeito disso, para estar trabalhando com o grupo à respeito disso? Enquanto professor de administração?

(Silêncio)

PHILOMÉLE- No meu ponto de vista, eles tem que ter a clareza do que está por trás disso, porque se a gente não para, para conversar a respeito dessa situação, e coloca realmente as cartas na mesa, ele sai somente com a idéia superficial de negociação como: “nossa, aconteceu esse tipo de situação e a melhor forma é utilizar os argumentos, fazendo uma negociação ali no momento e pronto”. Na verdade isso é a consequência, a causa é outra, você volta na cultura, em outras. Eu acho que isso precisa ser conversado claramente, porque se a gente não enfrenta o problema de falar, tá vendo! Como há discriminação, isso tem que ser conversado com eles, tem que ser enfrentado o problema, porque muitas vezes eu percebo assim: “eu passo por cima porque é uma situação desagradável”, é chato mesmo a gente se sentir...

BÍAS- Eu conversei com a Chefe de Disciplina, com a Coordenadora, conversei aqui, conversei lá, com a Enfermeira Supervisora da Unidade, então na verdade a gente se vê muito só, porque é muito fácil falar, mas voltar para o mesmo lugar e enfrentar as mesmas pessoas e não poder usar uma sala também não é muito agradável. Mas aí você se volta pra sua origem básica. Dane-se, você está aqui, está cumprindo um papel e você não tem que ficar assim se expondo. As pessoas acabam se protegendo um pouco mais, então você acaba tendo uma noção de não resolução, a verdade é que isso aqui passou batido. Nós não resolvemos.

PHILOMÉLE- Só se resolveu a consequência.

NÍKIAS- E poderia ter aproveitado esse momento pra se resolver, mas você não teve união de forças.

BÍAS- Só eu, eu dividi forças com a Chefe de Disciplina, a Coordenadora da Escola veio conversar comigo o tempo todo e também tinha a Enfermeira Chefe, a Enfermeira Supervisora da Unidade, mas acabou que as pessoas também não quiseram se expor.

PHILOMÉLE - A Coordenadora da Escola também veio conversar comigo na época e eu disse que também concordava com a Bías, que tem que ser utilizada a sala. Ela disse que a sala era deles e a Enfermeira Chefe também concordou com ela. Eu disse que a Bías vai procurar o Dr^a Anita e ela vai resolver essa questão e se isso não for resolvido, a gente volta a conversar sobre isso. Foi resolvida a consequência.

NÍKIAS- Você conversou com os alunos sobre isso?

PHILOMÉLE- Falou. Isso aparece inclusive na fala dela.

BÍAS- São questões difíceis mesmo, onde você acaba se retraindo mesmo. Por exemplo, está voltando a tona e isso dói, não vou dizer que não dói. A gente está discutindo sobre isso e se for deixar passar, a gente acaba esquecendo. Mas voltando ao assunto, do contato com a mesma sala, que eu lembrei das mesmas pessoas, só que aí eu falei: “Bom, não vou voltar naquilo, não vou tentar discutir”, mas é lógico que existe uma vontade de dizer: “Não, eu vou voltar a usar essa sala, vou renegociar novamente, vou conversar com o Dr. Bento, com a Coordenadora da Escola”. Lembra quando ele falou, quando aconteceu o problema, que a gente poderia estar usando? Então, eu gostaria de estar usando. Mas aí vou ver uma coisa que eu tenho que ver... geral.

PHILOMÉLE- Naquela época também, Bías, a atitude que eu tomei foi dentro da visão que eu tinha. Eu achei que eu tinha que conversar com a coordenadora. Fui, conversei e nesse ínterim, você acabou tendo uma conversa informal com o Dr. Bento, mas não como posicionamento da escola e resolveu-se que “poderia continuar utilizando”. Mas eu também não parei pra pensar, o que a gente está fazendo aqui, agora. Quando você fala assim, Níkias, que poderia ter aproveitado esse momento pra dar continuidade, eu concordo, deveria mesmo, mas eu acho que a gente poderia aproveitar este exemplo, documentado, optar por transformar uma situação. Eu acho que ainda mesmo que não aconteceu ontem, é uma situação que não houve mudanças, com relação a isso.

(Discussão)

NÍKIAS- Qual unidade que vocês falaram que tem terceira série de graduação em enfermagem?

PHILOMÉLE- Três e seis.

BÍAS- Esse pessoal que se reúne todo dia, tem que garantir o espaço dele. Mas nós não queremos só essas, nós queremos todas. Nós queremos mudar uma cultura e não para reservarmos o nosso. Então tem que conscientizar o pessoal lá que eles tem o espaço deles, mas a Enfermagem também ter que ter o seu, tem que usufruir da mesma sala.

PHILOMÉLE- Enquanto proposta, a gente poderia estar abrindo essa discussão para o nosso departamento e abrindo, posteriormente, na reunião da coordenação, que é feita mensalmente, e podemos formar uma comissão ou algo desse tipo, para que todos entendam que é um problema que a gente quer resolver. Resolver a causa. A gente abre uma discussão no nosso departamento.

NÍKIAS- Na verdade, a gente vai levar eles a organizarem a utilização da sala, voltadas para o bem comum. Muitas vezes, Philoméle, tem grupos aqui que fazem orientação na unidade cinco e que poderiam estar utilizando outra sala, ao invés de ficarem lá. Esse benefício pode ser utilizado não somente para nós, mas também para os médicos. Eles terão que se organizar com relação a horários, terão que se disciplinar. Nós não vamos organizar a utilização da sala só para Escola de Enfermagem, nós vamos organizar a utilização da sala voltada para todos que utilizam esse espaço.

PHILOMÉLE- No prédio da faculdade, antigamente, os períodos que não utilizavam a sala, no período da tarde, também eram ao “Deus dará”, não tinham critérios para a utilização. Hoje não, alguém começou a reivindicar. Hoje mudou, embora ainda não esteja funcionando da melhor forma possível, a gente sabe que tem falhas, mas já tem critérios, como a preferência para a graduação, para todos os cronogramas que foram enviados, sejam no período da manhã ou da tarde, até a noite é da graduação. O critério de sala já está estabelecido em qualquer lugar, então fica muito

mais fácil. Os multimeios, todo mundo queria multimídia e eles pediram pra estar colocando no cronograma da disciplina a partir do semestre que vem, isso vai ter que constar no nosso cronograma. Isso se a gente quiser ter assegurado o uso do recurso.

NÍKIAS- Quer dizer, ele está errado? Não, o sistema que está mal organizado e aí quem não toma conta, reclama.

PHILOMÉLE- Porque nós fizemos alguma solicitação por escrito, enquanto escola? Nós não fizemos isso em momento nenhum.

1- É mais fácil a gente ter atitude defensiva, de criticar, mas não de assumir.

PHILOMÉLE- Obrigada pela participação.

SITUAÇÃO DILEMÁTICA 2 : 17/04/02

“Vamos começar, vamos passar plantão de paciente em paciente.”

Alunas: Mas nós não terminamos de passar a visita, não fizemos a prescrição...

BÍAS-: Não tem problema, vamos ver o que vocês sabem da passagem de plantão.

Mudaram muitos pacientes?

Alunas: não, não mudou muito, mudaram dois.

BÍAS-: Então vamos lá....

São seis alunas, avisei todas elas, comecei a passar nos quartos e uma dupla não veio junto. Começamos no quarto 300, falando dos pacientes e eles tinham feito a prescrição, então foram falando a classificação ,etc....

Passamos com a primeira dupla, fomos para os quartos da segunda dupla, elas sabiam falar bem dos pacientes que já tinham passado a visita, da outra metade que eles ainda não passaram ficaram inseguros, eles estavam com a prancheta do enfermeiro do setor, porque eles tinham perguntado se eles poderiam estar fazendo a evolução para o enfermeiro e passar o plantão. Já estão fazendo isto, a enfermeira pediu para eles e eles estão passando o plantão, eles contaram que eles demoraram para passar - 30 minutos. Perguntei se a experiência foi boa, disseram que sim. Falei para eles continuarem.

Então, continuamos a passar nos quartos, tendo uma parte tranqüila, porque eles tinham domínio e uma parte não tranqüila, de não domínio. Nós entrávamos no quarto, víamos o paciente e depois do lado de fora eu fazia algumas colocações, por exemplo, às vezes eu falava: “estou confusa, não entendi muito bem o que você quis dizer, o paciente é revascularizado, mas o que isto tem a ver com a internação dele? Ele internou pela revascularização ou por causa da dor pré-cordial que ele está sentindo agora, qual é a história atual? Porque eles se perdem, porque falta conteúdo, é uma coisa que é evidente”.

Os alunos tem uma dificuldade de fazer um raciocínio lógico, lógico mesmo, porque eles anotam tanta coisa, fazem um rascunho, me mostram e depois entregam a tinta para ficar no setor. É retrabalho, não deixa de ser, já discuti com eles sobre isto.

Mas a dificuldade deles é ver o que para a gente é claro, a prioridade, eu vou questionando “porque que ele está aqui, não porque há 11 anos ele fez uma cirurgia cardíaca, ele está aqui pela dor pré-cordial, está com angina, que significa que tem uma obstrução, e o pior, ele já revascularizou, então é um caso mais grave, mais difícil, se ele já revascularizou, como vai fazer isto de novo?”

Eles falam somente “é mesmo, é mesmo”, eles concordam, mas não conseguem ter este raciocínio sozinhos. Então do que eles escrevem, eu acho bom, na condição de imaturidade que eles se encontram, até que eles se arriscam muito, algumas coisas eles jogam, tentam acertar. Agora falta embasamento, falta experiência.

PHILOMÉLE-: A passagem de visita envolve vários aspectos, a passagem de visita que nós fazemos nos quartos, questionando o quadro clínico do paciente para perceber se eles têm a visão do paciente que está internado, precisa ter o conhecimento do quadro clínico do paciente. É lógico que isso vai refletir na evolução e conseqüentemente na passagem de plantão que eles forem elaborar. Particularmente, eu tenho sentido isso e não é esse ano nem o ano passado, mas por todos esses anos,

é que eles têm uma dificuldade de enxergar o que é primordial, o que é prioridade, qual deve ser a ação mais imediata do enfermeiro; se eles não enxergam o problema, não enxergando, conseqüentemente eles não vão conseguir realizar a ação coerente, isso eu acho um nó, que o aluno chega no quarto ano e tem dificuldade com questões básicas. Lógico que o conteúdo de cardiologia mais específico, eles não vão ter condição de saber, ou algo que eles ainda vão aprender em UTI, com paciente mais grave. Nesse momento do nosso estágio, como eles não tiveram ainda a outra disciplina, eles não vão ter essa condição, mas não é só isso, são dificuldades mais elementares. Como que vocês percebem isso?

NÍKIAS-: Para mim, eu vejo aqui que o aluno sente dificuldades em várias coisas, em conseqüência dessas, encontraram dificuldades em várias outras. É passagem de visita ou passagem de plantão? Você pode explicar melhor?

PHILOMÉLE-: É passagem de visita. Foi falado: “vamos começar a passar o plantão de paciente por paciente”, mas acredito que foi na intenção de passar os dados referentes ao paciente, foi entrar no quarto e passar visita para estar discutindo com os alunos. A maneira de falar “passagem de plantão”, foi a passagem dos dados do paciente: o quadro clínico, os cuidados, etc...

NÍKIAS-: Mas quando estava fazendo essa ação (porque é uma ação), você estava passando a visita com os alunos de quarto em quarto?

BÍAS-: Não deixa de ser uma passagem de plantão para mim, eu estou recebendo as informações, é porque você pode fazer a passagem de plantão de leito em leito, entendeu? Não precisa ser sentado, na salinha.

NÍKIAS-: Não foi nesse sentido, eu não consigo pensar se foi no começo do plantão que você estava passando de paciente em paciente com o aluno, ou se foi no final do plantão que você estava questionando.

PHILOMÉLE-: Foi no início, tanto que eles falaram “não acabei de passar a visita”, foi bem cedinho, logo que começou o dia.

BÍAS-: É, eles receberam o plantão e iam começar a passar de leito em leito e aí eu cheguei e falei “vamos passar de leito em leito” (nenhuma dupla havia passado ainda), devia ser umas 8:00 horas da manhã mais ou menos, eu cheguei e falei “vamos começar a passar a visita”, provavelmente não é um plantão, é uma visita, mas não deixa de ser uma passagem de plantão para mim, porque eu não conhecia. “Então vamos passar a visita de leito em leito”; aí nós fomos do 300 ao 333, até o leito de todos os pacientes. Geralmente, gasto uma hora e meia ou duas horas, eu gastei duas horas certinho para fazer isso. É bem demorado, porque você vai discutindo, você para, discute, lê e algumas vezes, você tem que intervir. Por exemplo, tinha acabado o soro, então a gente teve que esperar a menina ir lá e voltar. Então tem tudo isso, não é aquela coisa dinâmica, igual quando a gente está trabalhando, mas é passagem de visita, acho que fica mais claro, que na verdade é uma passagem de visita, você visita o paciente. Também acho estranho isso, mas é um termo que a gente fala, que de vez em quando a gente fala: “passagem de visita, mas está visitando quem?”.

NÍKIAS-: Minha percepção foi a seguinte, que o aluno tenha uma visão sistêmica. A questão para mim está aí, é só um entendimento dessa questão. Eu acredito que não vai mudar, é só o entendimento dessa questão, qual é significado dessa visita ou dessa passagem de plantão?

BÍAS-: E eles não captam assim, o porque da passagem de plantão, o que ficou disso foi muito pouco. E também eles falam que não é muito falada alguma coisa. Então não é priorizado você falar um pouquinho daquele paciente quando não tem nada, o modelo de passar o plantão é um modelo muito simplificado, os auxiliares, mesmo os enfermeiros falam: “esse paciente não houve mudança, não tem intercorrência”, e não são colocados maiores dados e mais detalhes do paciente, pelo menos nos andares em que eu estava.

NÍKIAS-: Eu percebi que eles fazem as coisas e não sabem porque fazem as coisas.

PHILOMÉLE-: Os alunos?

NÍKIAS-: Não, os alunos não, mas o que está implementado no sistema. Então porque todo mundo faz, em todas as unidades, não quer dizer que tenha que ser feito no andar dele, entendeu? Se foi fechado no Hospital...Uma coisa que me chama a atenção é o seguinte: “o que é instalado aqui, o sistema, não se questiona porque ele faz aquilo, toma-se àquilo como verdade e continua aquilo como verdade e eu acredito que não deve ser dessa forma; qual o motivo pelo qual determinado trabalho deve ser feito assim ou assado? Agora, o aluno presenciando isso, primeiro: ele tem que ser crítico “por que aquilo ali é daquela forma?”. Eles só falam “a passagem de plantão é muito ruim, inadequada, não vale a pena pegar”, esse tipo de coisa. Ele não faz uma reflexão em cima disso aí, então na verdade, ele está reproduzindo exatamente como o sistema está reproduzindo. Agora, se ele para, para refletir “bom, se essa passagem de plantão é assim, sobre as intercorrências e eu comento que é superficial”... Então eu acho que essa linguagem é muito vaga, é uma fala superficial, mas acredito que se eles passam somente as intercorrências, e essa é a opção deles, independente se eles refletem, se sabem o porque ou se não sabem o porque isso é desse jeito, o que o aluno pode potencializar disso? Uma, se são passadas as intercorrências, ali pelo menos ele tem um sinal de qual paciente ele deve visitar primeiro: aquele que teve intercorrência, não é? Penso eu.

PHILOMÉLE-: Então, esse é um dos primeiros nós da passagem de visita, porque eles acabam de pegar o plantão...Você vê a fala deles aqui “nós ainda não terminamos de passar a visita”, eles voltam em todos os quartos, em todos os pacientes, pegando as informações sobre os pacientes. Então a passagem de plantão não valeu para nada, enquanto informação para eles.

NÍKIAS-: Mas eles se reportam ao paciente de que maneira? Eles começam, iniciam pelas intercorrências ou não? Eles começam do 300 e vão até 320?

PHILOMÉLE-: Eles vão à seqüência dos quartos.

NÍKIAS-: Então, é o tipo do auxiliar, que vai do A ao Z, e a gente fica fazendo a mesma coisa. Então aquela passagem de plantão para ele (aluno), o que é realmente que agregou de valor? Acredito que realmente fica difícil falar, se nem isso da passagem de plantão não serviu para ele identificar, que ele deveria passar a visita no paciente que teve intercorrência. Então ele participa de corpo presente, fica difícil, então eu acredito que seja um aspecto do que ele presencia ali na prática. Outra coisa é: porque ele faz aquilo, a gente percebe que não tem uma repercussão, não tem uma ação.

PHILOMÉLE-: Ele é passivo, a Bías coloca muito bem no final, eles falam somente “é mesmo, é mesmo”, quer dizer sim Senhora, sim Senhora. É a acomodação mesmo, é o aluno passivo;

NÍKIAS-: Depois, uma outra coisa que chamou minha atenção, o que a Bías fala aqui, o raciocínio lógico, “quando eles vão passar visita, eles não tem esse raciocínio lógico”. Acredito que eles não tenham um sistema de fazer uma análise do paciente quando eles estão passando a visita, perguntam se dormiu bem, se está bem, se não está bem, se tem dor ou se não tem dor.

BÍAS-: Eles não examinam, isso para mim está claro, passam por cima olhando, mas não vão lá examinar, checar se é realmente aquilo;

NÍKIAS-: Por isso que ele não consegue pegar aquilo que ele identifica na visita, todas aquelas informações, e pegar tudo aquilo ali e transformar em intervenção de enfermagem, só passam a informação para ele e ele não consegue transformar em intervenção de enfermagem, eu acredito que tem um grande nó aí. Mas tem uma outra coisa, ele passa a visita, ele pergunta, ele examina o paciente, mas aquelas informações que ficam com ele, ele não direciona, ficam totalmente desconexas. O enfermeiro passando a visita e a sua equipe, então fica um auxiliar de enfermagem que não faz esse elo, esse link com o enfermeiro, de forma que o enfermeiro possa passar visita e fazer o direcionamento do plantão para a sua equipe de enfermagem. Está totalmente desconexa, o auxiliar de enfermagem vai no paciente e cumpre a prescrição médica; na hora que o enfermeiro passa a visita ao paciente, ele pega essas informações que ficam com ele, totalmente. Parece que ele não tem nada a ver com a equipe de enfermagem, com a ação de enfermagem, ele não troca a informação. É o momento que serve, que ele pode e que deve fazer o direcionamento do plantão e ele não aproveita

esse momento, não sei se ele não aproveita, se ele não enxerga ou se ele não sabe fazer, tá certo? Perceba que os alunos ficam inibidos quando a gente fala: “você examinou o paciente, faz a prescrição, chama o auxiliar, troca idéias com ele do que é que está sendo feito com aquele paciente. E no final do plantão, na hora de passar o plantão, você passa checando se tem alguma coisa a mais ou não, caso o paciente não tenha intercorrência, quer dizer, você fecha o ciclo aí”. O aluno fica inibido (aluno: acha que eu vou fazer isso?), eu falei, não acho, você tem que fazer, (aluno: mas ah! Eu tenho vergonha, porque os funcionários são experientes e as vezes eu falo besteira)..., não precisa olhar para a cara dele, você vai fazer porque isso é um bloqueio seu e você tem que transpor isso daí. Então eu acho que é um exercício, você não faz só hoje, hoje ele (o auxiliar) pode não fazer, depois de amanhã ele vai fazer, acho que é assim que eles conseguiriam: hoje.

PHILOMÉLE-: A gente tem uma realidade que o aluno, eu não sei se vocês sentem a mesma coisa, que o aluno chega com um déficit de conhecimento ao quarto ano, e é elementar muitas vezes, ele vem com algumas lacunas de conhecimento que poderiam ter sido sanadas no terceiro, ou talvez no segundo ano, poderia mesmo. Nós começamos com as prescrições desde os primeiros dias, e eles confundem coisas básicas, se eles confundem para prescrever, eles confundem para estar levantando os dados também, para mim uma coisa está ligada a outra, eles confundem anotação e evolução; então para mim, ele não tem a clareza: “porque eu vou entrar no quarto do paciente, com qual objetivo, em qual quarto eu tenho que entrar, ou qual paciente eu devo ver primeiro?” Eles não sabem priorizar, quais pacientes que eles devem... Quais ações que ele deve realmente estar executando primeiro, que cabem a ele enquanto enfermeiro. Por exemplo: no caso que eu me lembro, um paciente com um curativo já há dias, com um curativo grande com precaução de contato e um outro paciente em POI, fez a ressecção de um tumor, um tumor cervical, um paciente muito deprimido, ele estava sem aspirador no quarto, com necessidade de ser aspirado pelo menos de duas em duas horas, o aluno em vez de já... Ele pegou o plantão e em vez de direcionar-se para este paciente que estava com dificuldade respiratória, ele foi auxiliar um auxiliar a fazer um curativo, você entendeu? Então, em vez dele já fazer um diagnóstico da situação e ver aonde ele teria que realmente estar direcionando a sua atenção, não, ele desvia, então ele não tem um raciocínio claro;

BÍAS-: Isso é aprendido, nós estamos aqui para mediar isso, nós somos mediadores disso, entendeu? Então, eu tenho já assistido isso com a Maria Júlia, minha educadora e com outra que se chama Dirce, não sei o que da Secretaria de São Paulo, não da Universidade São Camilo; então, como é essa questão da aprendizagem? É um processo contínuo, dia após dia, dia após dia, é contínuo, e às vezes a gente olha para o aluno e quer que ele tenha a mesma maturidade, o mesmo pensamento que você adquiriu durante todos os momentos de sua experiência. Então, é um processo lento, contínuo, gradativo e que nós somos mediadores, na hora que você estava falando, veio muito claro para mim, porque as vezes eu tento me colocar no lugar do aluno, entende? Então, eu também ficaria perdida, eu lembro da minha época de faculdade também, as minhas reações e o meu comportamento. Então eu faço essa conta assim, quando eu olho para eles e eu fico imaginando que eles estão com 22 anos... Estão numa fase assim, em que é muito difícil para eles também o que é priorizar, e também eu não acho que a gente deixa claro para eles o que é prioridade, isso para mim é angustiante nessa disciplina. E uma coisa eu vou dizer, nas outras disciplinas que eu ministrei é tudo bem mais claro, eu acho que essa clareza, por exemplo: ele não sabe como que ele vai ser avaliado, ele viu o instrumento, mas quais são os pontos? “Em que eu vou ser avaliado, o que vocês esperam de mim?” Eu falei que tem o objetivo do estágio, eu sei, mas para atingir esse objetivo, assim, como? Mesmo tendo alguns instrumentos, ainda não está claro para eles, o dia em que eles vieram colocando de volta, quais as dificuldades deles, eles não acharam correto: como é que a gente ia ter argumentos para avaliá-los, se nós não estávamos lá acompanhando eles? “Em que momento, no momento que a gente estava lá, naquele momento a gente ia ser avaliado, e nos outros?” Esse ano, ele (o aluno) está perdido em várias coisas. Eu acho que a gente não deveria deixar o aluno tão perdido, penso eu, agora, por outro lado eu também penso, como é uma busca diária, contínua, ele aprende sim, tanto que ele acaba se saindo bem, ele sai bem, tanto que o resultado final é bom, mas eu não sei se no meio desse percurso, se isso não pode ser ajudado, assim, auxiliado por nós ou não;

PHILOMÉLE-: Acho que nós podemos usar estratégias diferentes;

BÍAS-: Eu tenho dúvidas, mas o que eu queria colocar, é que eles aprendem, sim, e algumas coisas eles surpreendem, por exemplo: esses dias a menina virou para um médico residente dando alta para

um paciente que estava com AIDS: “o senhor não pode dar alta, ela está muito desidratada, ela não está bem não, está com a pressão baixa, está desidratada, ela não está boa para receber alta”. E aí ele foi lá, examinou e disse: “é, realmente, eu não vou dar alta, não”. Eu sei que daí dois ou três dias ela foi a óbito, ali mesmo. Então assim, mesmo sendo iniciativas isoladas, tem muita coisa boa que eles trazem, e eu falo Bías não sei se eu teria, assim quando aluna, porque eu me comparo também, não sei se eu teria essa percepção toda, esse insight, porque eles têm algumas coisas assim, muito bacanas. Assim, eles ficam meio perdidos de não saber, mas eu também fico quando eu chego no andar, tem dia que eu me sentia atrapalhando o andamento das coisas, sabe, estava assim “confusa”: dois (alunos) não podiam vir, aí eu fui nos outros dois, não dava certo, o outro ocupado, aí eu falei assim “oh, minha Nossa Senhora, e eu precisava falar, porque eu estava com bastante coisa atrasada”. Enfim, eu acabei esperando um pouco, depois a gente conseguiu, mas é confuso pra mim também, chegar lá, assim, e tirá-los daquilo que eles estão fazendo para discutir ou para fazer outra ação, porque eu cheguei para fazer a visita e eles já estavam fazendo alguma coisa, a gente chega e quebra aquela rotina, a gente também os desprogramam;

PHILOMÉLE-: Eu estou entendendo, veja se a minha percepção é correta, o aluno inicia o estágio, nós já julgamos que ele vem sabendo algumas coisas, por exemplo: priorizar, que é o que a gente está conversando no momento, então a gente fala “você tem que priorizar qual paciente, quais as atividades que você precisa focar primeiro” e, na verdade, ele começa essa tentativa de priorização sem saber realmente o que é isso; é essa percepção? Ele não chega com essa condição, agora, enquanto estratégia, o que a gente poderia estar fazendo?

NÍKIAS-: Eu percebo, que a dificuldade do aluno em priorizar é a seguinte, nos estágios anteriores é de um para um, agora é de um para vinte, por exemplo: de um para vinte, então a gente fala priorizar, a primeira semana que é de adaptação, que é como a gente orienta como ele vai trabalhar, a gente tem que dar um tempo para ele se encontrar, aí depois não sei como é que vocês fazem, mas eu passo a visita e a hora que eu termino um quarto, que eu passei visita com eles, eu falo “e aí, o que você priorizou neste quarto aqui, que tem três ou quatro pacientes?”. “Qual é a ação de enfermagem? Qual é a ação do enfermeiro nesses pacientes aqui? Com quem você vai começar primeiro? Qual é a sua ação com o paciente, com o funcionário, ou quais ações que você vai orientar, quais você vai fazer, quais você vai fazer junto, ou qual é o motivo pelo qual você vai fazer?” Eu fecho quarto por quarto assim, entendeu?

PHILOMÉLE-: Você vai estar passando nos quartos na sequência correta, de numeração ou você vai passando naqueles quartos onde tem pacientes de maior complexidade?

NÍKIAS-: Não, eu pego os de maior complexidade, quando eu chego na unidade, o meu objetivo é estar identificando se o aluno tem um domínio dos pacientes, um domínio geral dos pacientes dele, então eu pego assim, aleatório, não é de escolha não, eu chego para aqueles pacientes, eu passo primeiro sozinho nos quartos e vejo algumas coisas administrativas, algumas coisas dos pacientes e tudo mais e tal... Aí eu começo a questionar o aluno a partir dali. Às vezes volto em um quarto, às vezes dou mais ênfase em um, ou não, entendeu? O meu critério inicial para destacar essa questão da prioridade, eu começo por aí, eu entro em qualquer quarto e daí eu chamo o aluno “olha vamos começar por aqui”, nós vamos, “vamos para cá”, e aí nós vamos;

PHILOMÉLE-: Não necessariamente seguindo a sequência do 500 ao 520.

BÍAS-: Às vezes, ao invés de começar pelo 300, eu começo pelo 333, então é o inverso, entendeu? Posso começar pelas duplas do 1º grupo, ou do outro grupo, já comecei pelo meio também, então assim, das duas formas eu já fiz com esse pessoal, já fiz tanto passando na sequência dos quarto ou não. Também faço isso, chamo para fora do quarto e a gente discute o que foi visto;

PHILOMÉLE-: O objetivo de passar na sequência de quartos, só para clarear para a gente mesmo, qual é o nosso objetivo de passar na sequência? Ver se eles têm visão do todo, de todos os pacientes?

NÍKIAS-: Então, mas eu não passo em todos os pacientes com eles, porque? Porque com o total de alunos, não dá para você passar paciente por paciente com todos eles, então a gente pega o seguinte, na verdade, um misto de cada um é até possível que, por ex.: eu passe em dois quartos, entendeu?

PHILOMÉLE-: Atualmente eu também tenho feito isso, mas eu já peguei unidade de “cabo a rabo” para passar tudo, a minha percepção é que é muito cansativo para mim também, no final dos quartos eu não estou mais conseguindo ter um raciocínio claro, é cansativo mesmo. Então, eu às vezes, deixo eles escolherem algum quarto e, outras vezes, eu escolho aleatoriamente alguns quartos, procurando pegar, por exemplo, eu falo: “um quarto eu escolho e o outro quarto vocês escolhem” e entramos somente em dois quartos de cada dupla, alguma coisa desse tipo. Qual, que motivos me levam a fazer isso, não ser tão cansativo, dar a oportunidade para todos os alunos se colocarem para a gente ver aonde eles se encontram em relação a esse objetivo, e também de ver, por ex.: se eles sabem somente aquele que eles estão prescrevendo, porque provavelmente eles escolhem aqueles que eles prescrevem, que teoricamente fizeram exame físico e etc., ou se eles sabem dos outros também, então os outros motivos que me levam a fazer isso também são esses. Eu estou me lembrando é de dar um tempo necessário para fazer uma discussão melhor, porque quando eu fazia de todos eu acabava ficando apressada, ou no início eu começava num ritmo aí quando chegava no final, eu já queria terminar, eu achava que o principal era terminar, já que eu comecei a passar em todos, eu tinha que ir até o último e começava acelerar e hoje eu já não estou mais fazendo dessa forma.

NÍKIAS-: O que eu acho interessante é mesclar, entendeu? Não passar somente naqueles que eles prescreveram, ou passar de forma aleatória. É que às vezes, você dá ênfase em outras coisas que complementam o aprendizado, porque às vezes em determinado paciente, ele não teve muita atenção, às vezes a atenção em relação a algum aspecto ficou... Por isso que você tem que complementar também.

PHILOMÉLE-: A Bías, pelo que eu percebi, já utilizou essas várias formas também.

BÍAS-: Várias formas, eu acho importante passar algumas vezes, depende da possibilidade da gente também e deles, mas eu acho que pelo menos uma vez é importante que o professor, é importante para mim, passar o todo de uma vez, para ver também a questão de tempo, a questão de como é demorado mesmo isso, precisa estar bastante disponível, dói bastante a perna, a gente fica bastante de pé, mas enfim uma vez... Agora também quando a gente quer ver prioridade, eu acho que uma forma da gente ver prioridade, se eles priorizam é ver que tipo de paciente eles podem prescrever, porque aconteceu uma vez numa semana, tinha um paciente mais grave do que aquele que eles escolheram, e aí eu conhecia mais ou menos aquele paciente, e eu falei: “esse paciente, nesse momento precisa de mais cuidado”. Então foi assim, “vamos lá ver o paciente que vocês fizeram a prescrição, vamos discutir, vamos ver a prescrição”. Então assim, acho que todas essas formas estão sendo mescladas.

PHILOMÉLE-: É, e em relação ao que a gente começou a comentar na passagem de plantão, na passagem dessas visitas, veja bem, se a gente passa “de cabo a rabo”, demora um tempo enorme, é lógico que a gente utiliza essa visita para discussão, não com o objetivo de passagem de plantão somente, que é mais rápido, mas mesmo a passagem de plantão, se ela for realizada do primeiro paciente da unidade, até o último quarto, ela também é demorada. Para fazer uma passagem de plantão adequada, com as informações claras, o que a gente está vendo, é que não está acontecendo, porque os auxiliares adotam a passagem de plantão de quarto em quarto: e o objetivo disso não está claro para mim, não sei se para eles está claro, já que é uma coisa que eles já incorporaram e continuam fazendo, e o aluno reproduz esse mesmo comportamento. Agora, a gente enquanto professor, o que podemos estar fazendo em relação a isso, para possibilitar a aprendizagem desse aluno, porque uma coisa é fato, o plantão é passado dessa forma, ao passarmos a visita nós demoramos um tempo bastante prolongado, tá certo? E, novamente, a passagem de visita tem outro objetivo, não é só a passagem de informação, mas mesmo que fosse só a passagem de informação, seria demorada, porque são muitos pacientes, a proporção é grande por enfermeiro da unidade. Então eu acho que daí já dá, já surge uma situação propícia para estar discutindo, inclusive a passagem de informações na passagem de plantão, porque se você prioriza, eu acredito, não sei se estou sendo clara, porque a gente tem que ter o mesmo raciocínio lógico, se eu estou priorizando os mais complexos, se eu estou indo aos quartos dos mais complexos, qual é a prioridade numa passagem de plantão, eu também focar de uma maneira mais detalhada possível os pacientes de maior complexidade, então a gente tem um modelo que não é, que não tem uma congruência, porque

na verdade nós estamos tratando de informações, seja na passagem de visita, na passagem de plantão, na anotação, na realização da evolução;

NÍKIAS-: Por isso que eu acredito que o enfermeiro não sabe gerenciar informações, eu acho que um dos aspectos que ele potencializaria... Ele valorizaria demais... dá lá no final do processo, uma resolutividade para ele. Ele deve criar uma habilidade tal para isso, tanto na passagem que ele está recebendo, o que ele faz na hora da visita do paciente e depois, durante o plantão, como é que ele fecha isso. Então, na verdade fica solto isso. Ele não sabe gerenciar. Eu acredito que o cerne dessa situação problemática, eu acho que está aí dentro, porque? “Porque ele, enquanto enfermeiro e enquanto aluno, porque ele enquanto enfermeiro, ele não faz essa análise sistêmica no paciente para ele ter uma visão prospectiva. O aluno também, mesmo que seja para um aprendizado, ele tem que exercitar essa análise, para que ele possa ter essa visão prospectiva. Então o que acontece? Parece que ele não digere isso, então ele não sabe o que faz com isso, então ele fica perdido no processo. Agora, quanto a dimensionar o tempo, eu não sei como vocês trabalham isso, mas por ex.: a gente discute com muito tempo mesmo, aí por ex. muitos falam o seguinte: “ah Níkias eu não estou dando muita atenção para a parte administrativa porque eu estou fazendo aquilo que você me falou da parte assistencial e eu gostei de estar fazendo aquilo ali”, aí eu falei: “não é questão de gostar, a questão é”...; “ah, mas não dá tempo de estar vendo tudo isso”, então eu falei: “como é o enfermeiro lá na prática, como é que ele vai fazer isso?” Então, quando ele passa uma visita que é demorada, eu acredito que quando você afirma a visita é demorada, eu acredito que depende, porque o seguinte, o aluno que começou hoje, até ele conhecer todos os pacientes, hoje para ele passar visita, uma visita bem passada, ou seja, passar a visita de forma que ele possa realmente estar fazendo exame físico no paciente, de forma que ele possa estar prescrevendo, realmente conhecer o paciente pela primeira vez, ele demora, acontece que o tempo de permanência do paciente ali, naquela unidade onde eles estão estagiando, é uma média de permanência alta, ou seja, acima de sete dias (média);

PHILOMÉLE-: Ao contrário da minha;

NÍKIAS-: Se nós estivéssemos diante de uma média de permanência de dois dias ou três dias...

PHILOMÉLE-: Que é a realidade da unidade seis, na maioria dos casos;

NÍKIAS-: Agora tem uns fatores que favorecem você estar passando visita mais rápido: quando dentro da unidade, concentra-se especialidades, isso facilita. Essa concentração de especialidades facilita você a ganhar tempo. Agora, na primeira semana eu discuti com eles: “como é o planejamento, como é que foi a sua distribuição do tempo, como é que foi o seu tempo de passagem de visita”. Cada dia ele diminui o seu tempo de passagem de visita, uma porque já adquire habilidade, outra, porque já conhece o paciente, lógico que acontece mudança de pacientes, outra: se você adquire maior habilidade, você faz mais rápido, se o paciente é o mesmo você faz mais rápido. Outra coisa, aquele paciente em relação aos demais, ele já sabe priorizar o que é que tem aquele paciente, então tem vários fatores para minimizar o tempo. Agora se eles estão minimizando o tempo já é outro departamento, acredito eu, entendeu?

PHILOMÉLE-: Tem sentido.

NÍKIAS-: Eles falam o seguinte: “mas seis horas passam rápido”, aí eu até comentei: os americanos trabalham menos que a gente e se diferenciam porque eles são mais concentrados que nós, eles sentam para fazer um negócio, eles fazem, entendeu? São mais concentrados, são mais focados. Eles trabalham menos;

BÍAS-: Eu achei que eles trabalhassem mais horas, de oito a dez horas, não a enfermagem, mas de uma maneira geral, os americanos trabalham muito mais;

NÍKIAS-: Estou falando a diferença dos executivos, em nível de executivos, os gerenciais, eles trabalham menos que os brasileiros, porque? Porque eles planejam mais, eles têm mais informações disponíveis, então eles sabem trabalhar, então agilizam o trabalho, sentam e se concentram e pegam as ferramentas, logo conseguem chegar lá;

BÍAS-: Em nível gerencial você quer dizer?

NÍKIAS-: Executivo;

BÍAS-: Porque a população de uma maneira geral, tem uma carga horária maior que o Brasil;

NÍKIAS-: Foi na exame que saiu isso, então eu até comentei esses fatores com eles, por isso que eu até falei “escuta, como é que foi o teu tempo de passagem de visita? E depois, o que foi que você fez? Olha, eu só estou pontuando isso, que é para vocês refletirem o que vocês estão fazendo com o tempo, está certo? O enfermeiro daqui fica correndo para lá e para cá, se ele se planejar não tem problema ele terminar e ficar sentado, sem fazer nada”;

PHILOMÉLE-: Não é pecado nenhum;

NÍKIAS-: Então nós estávamos discutindo sobre a distribuição do que fazer na parte assistencial e o tempo para estar despendendo com a parte administrativa. Como é que ele se organiza em relação a isso? Então eu senti uma dificuldade pela verbalização deles de estar se organizando, em quanto tempo e em que momento eu vou fazer a parte administrativa. Então você chega lá 9:00 horas da manhã e eles estão na parte administrativa e aí, quais foram as atribuições na área assistencial? Então porque você foi fazer isso, agora? Isso é uma prioridade ou o paciente é uma prioridade, a área administrativa é uma prioridade, como é que ficam distribuídas essas funções, como é que o enfermeiro aqui distribui o tempo? Para você perceber, eles não tinham observado esse comportamento do enfermeiro, a maioria deles; outro falou: “era 9:30h e a enfermeira tal estava fazendo o pedido de almoxarifado e tinha um paciente dela assim, assim, assado”. E eu falei “certo, se você identificou isso você faria diferente, poderia ser feito esse pedido de material de consumo para o almoxarifado em outro momento, tá certo? Então, como é feita a distribuição do tempo que nós abordamos?”.

PHILOMÉLE-: Aí você entra, inclusive, na questão da delegação, precisa ser mesmo o enfermeiro para realizar o pedido de almoxarifado, propriamente dito, mesmo que seja por computador?

NÍKIAS-: Eles colocam o seguinte “que é muito difícil fazer diferente”; e é, até que você faça, depois que você fez, você vai perceber que o que você fez, a sua energia, o seu esforço não foi tão grande quanto aquele que não fez. O resultado final faz uma diferença muito grande, mas aquilo que você se empenhou, às vezes, não foi tão difícil, porque eles observam a rotina do sistema do dia a dia e eles falam: “nossa aquilo não deu tempo, aquilo lá é uma loucura, aquilo lá não dá para funcionar”, entendeu? Então, mas porque? “Ah, mas a enfermeira tem que toda hora estar no telefone, a chamam, ela começa outro negócio. Agora eu pergunto, para o que a estão chamando na unidade?”

PHILOMÉLE-: Alguma coisa está errada;

BÍAS-: Não tem muita diferença do que vocês falam;

PHILOMÉLE-: Da três, da seis, não é Bías? É igual;

BÍAS-: É igual, não tem muitas diferenças, lógico que tem algumas, mas é bem parecido;

PHILOMÉLE-: Os comportamentos das enfermeiras das unidades;

NÍKIAS-: Agora, olha o que o aluno faz com isso, olha como ele enxerga, eu perguntei “e o que foi você fez com isso?”. Ele “ah, eu não fiz nada”. Você tem condição de fazer alguma coisa, então aí, por exemplo, eu senti que eles querem, então ficar lá comigo para fazer;

PHILOMÉLE-: Eles querem o professor do lado;

NÍKIAS-: Eu falei “não, tem muitas formas de vocês resolverem isso, agora qual que é o teu caso, escolha, vai lá ver o que nós temos na teoria, qual é a tua escolha, depois você traz e passa para a gente ver qual é a sua escolha para a gente estar discutindo”;

BÍAS-: Agora você chegou numa questão que eu queria chegar, a questão do aluno, de quanto eles não estudam;

PHILOMÉLE-: A Níkias conversou isso comigo, ontem também, e eu conversei com o meu grupo, foi em cascata porque realmente eles têm estudado muito pouco, muito pouco mesmo;

NÍKIAS-: Agora se você perguntar para eles, eles falam que estudam, o que eu percebo: se a gente não for esperta para checar se eles não estão estudando, eles afirmam e realmente trazem livros. Eu falo “ah você trouxe, então me dê”. Espera lá, é uma atitude que me incomoda porque eu já fiz muito isso, até procurei saber se eu estou com TPM, se era uma questão de instabilidade minha, porque eu estava muito louca da vida por conta disso. Agora, eu caí do cavalo ontem com uma, ela realmente tinha estudado;

PHILOMÉLE-: Ela tinha estudado, fez diferente, se colocou de forma diferente, tanto que você percebeu que ela estudou porque eles colocam assim: “a gente estuda, mais a disciplina é difícil, a gente tem dificuldade”, eles dão desculpas, justificativas;

BÍAS-: A justificativa é assim “a gente não consegue fazer um elo da teoria com a prática”;

PHILOMÉLE-: “É utopia”;

BÍAS-: “A prática é uma outra realidade, não é nada daquilo que foi passado em sala de aula, a gente não consegue fazer esse paralelo”;

NÍKIAS-: Mas veja, essa é uma atitude muito defensiva, ah tá bom, é muito difícil, tá certo, o diferencial dos profissionais é aquele que consegue enxergar;

PHILOMÉLE-: Agora, assim, do que a gente tem feito?

BÍAS-: O que o aluno tem que fazer é estudar, é pegar a matéria, vir preparado, eu fui discutir recursos materiais eles não tinham estudado, eu fui discutir relações humanas não tinham estudado. O que eu achei legal é que eu estava discutindo e aí a Antônia (enfermeira) estava passando, e ela estava vendo lá o que a gente estava falando e ela falou: “olha, isso mesmo, vocês prestam muita atenção no que a Bías está falando, esse exemplo é clássico”; deu um reforço, foi bom, eles também não tinham domínio de planejamento e organização do trabalho, essa questão da organização do tempo, eu nunca me esqueço daquele filme, aquele moço que se desorganizava totalmente no filme de administração, o Paul. Porque ele quase recebeu um tiro porque ele não conseguia, ele fazia mil coisas, menos o que ele tinha que fazer, então eu discuti planejamento e organização do trabalho e falei: “vocês vão estudar, além disso, vocês vão estudar tudo o que desde o primeiro dia eu fui pontuando, porque eu falei, olha gente que diferença, eu não obriguei vocês trazerem por escrito, porque eu quis fazer diferente, mas agora vocês vão ter que fazer, porque aí eu vou ter certeza que vocês fizeram ou copiaram de alguém, porque geralmente um faz e passa para o resto, é assim? Mas é, vocês não estão me trazendo, vocês não estão me dando um retorno daquilo que eu estou pedindo, solicitando, às vezes sutilmente, às vezes diretamente”. E aí então, eles acabaram entendendo que eles não estavam mesmo, primeiro justificaram, na primeira semana porque eles tiveram aula a tarde, eu falei “tudo tem justificativa, não pensem que não tem”. É uma atitude defensiva e é mesmo uma atitude de aluno;

NÍKIAS-: Agora será que não há uma atitude do professor?

PHILOMÉLE-: Então, aí que eu queria chegar, enquanto vocês estão falando e eu me coloco exatamente no mesmo lugar, eu fico pensando: “e eu enquanto professor, o que eu poderia estar fazendo para essa situação ser modificada, ser transformada?” Então voltando à passagem de visita, que é o nosso cerne de hoje, que houve algumas colocações nossas assim “que devem ser melhor aproveitadas para levantar as críticas, para ver outra maneira de passar o plantão, que o próprio aluno aponte, haver essa reflexão do aluno, a crítica para estar transformando mesmo: “o que você pode fazer em relação a isso”;

NÍKIAS-: É, mas a crítica, eu falo para eles, a crítica como uma atitude pró-ativa.

PHILOMÉLE-: É como atitude, porque senão fica a crítica pela crítica;

NÍKIAS-: Porque fica passivo novamente. Então, exemplo: também porque na nossa avaliação tem um item que é a criatividade, certo? Porque, por exemplo, esse item eu tenho lido: “o que é que vocês realmente têm criado? Se vocês inovaram, o que vocês tem feito diferente e tudo mais? E uma, uma aluna falou do balanço hídrico, daí eu percebi que ela tentou mudar a questão do balanço hídrico, mas não há uma sequência, uma continuidade, e ela acha que é muito importante. E outra, pela passagem de plantão dela, em nenhum momento dos quatro pacientes dela, que estavam com balanço hídrico, ela não colocou nada na passagem de plantão, e é um feedback que eu quero dar para ela. Então faz uma coisa, acha que tem valor, mas não potencializa aquilo lá, ficou com ela isso, tá certo? Isso eu acredito que na administração deveria exercitar mais, a questão da aplicabilidade, a questão da intervenção de enfermagem, a questão de, na verdade, saber lidar, eu acho que gerenciar informações, eu ainda volto a pautar nesta questão, para gerenciar informação, ele tem que ter essa análise de sistema, e como fazer uma visão prospectiva e uma ação, certo? Eu acredito, para mim, que tem que pautar essa questão;

PHILOMÉLE-: Aí volta a tua pergunta, que você colocou: e o professor? O que nós podemos fazer também nessa reflexão, surge alguma outra possibilidade da gente trabalhar?

NÍKIAS-: Surge a reflexão do que eu tenho feito, para também ter essa referência para eles, por ex.: essa questão da iniciativa e da criatividade que eu questionei com todos, por ex.: nós fomos passar a visita, aí o aluno não queria me dar atenção, acontece que o paciente perdeu a punção venosa ou o abocath estava extravasando, perdeu e era a vancomicina que estava sendo infundida, aí nós terminamos naquele e no outro que tinha que resolver um negócio, e ele ia para o outro quarto, e eu falei: “não, a prioridade é puncionar a veia, porque tem o antibiótico. Então nós vamos lá puncionar o paciente que a prioridade é ele”. Aí eu vi o paciente ruim de veia mesmo e falei “Lucas, você se importa que este paciente eu puncione, porque realmente eu conheço este paciente já há 3 anos e é difícil”. E ela falou “não”. Então eu vi que naquele momento eu tinha que ser referência e também dar testemunho, ou seja, fazer a ação mesmo no paciente, porque naquele momento não dava para dar oportunidade para o aluno, porque era um paciente que realmente não tem condições, no entanto que eu puncionei, porque o meu limite de punção são três vezes, não conseguindo eu passo a bola para outro, eu puncionei o paciente e transfíxei a veia, não deu para ter um retorno, então eu peguei e passei para a auxiliar de enfermagem;

PHILOMÉLE-: Você fez a punção;

NÍKIAS-: Fiz e eu acredito que esse papel é que ficou evidente, o outro papel foi o seguinte, estão reformando a pia da unidade cinco, do postinho de enfermagem, e a enfermeira da unidade estava lá, aí eu pedi a ela que estava ali, conversando um negócio do armário com os marceneiros, eu pedi a oportunidade para os alunos, para estar atribuindo para eles estarem fazendo um croqui do que existia e do que vai existir, para eles fazerem a distribuição da relação dos materiais e a análise de quantos materiais, para ver o mobiliário, enfim, reorganizar o design das duas salas, então eu acredito que isso é a aplicação da criatividade administrativa de um tema de recursos materiais que nós estudamos, tanto recursos materiais, organização dos fluxos de trabalho dentro dos postos de enfermagem e da sala de materiais e equipamentos. Então você criou oportunidades, aí eu acredito que também é uma referência para mostrar para o aluno o que é fazer diferente e é também criar oportunidades, é isso para mim. Então, apenas nesses dois exemplos é uma coisa assim, que para mim ficou evidente, o meu papel ao lado do aluno servilmente, ou ao lado dele dando oportunidade para ele exercitar um discurso nosso na teoria;

PHILOMÉLE-: O que eu fiz mais ou menos em relação ao mesmo assunto, recursos materiais, na unidade seis tem uns armários que os alunos ficam pendurados para estar pegando material e são armários que tem um uso constante, a identificação já está toda descolada, toda despregada, eu falei: “bom, então vocês podem fazer a análise da distribuição e guarda desse material e juntamente com a equipe de enfermagem propor uma forma diferente de estar guardando, porque tem que continuar

pendurando nas gavetas sem enxergar o que está pegando dentro, será que precisa ser esse material nessa gaveta?” E aí, eles ficaram todos estimulados para estarem fazendo esta modificação, não só da cabeça deles, mas também se inteirando com a equipe, estarem perguntando “para você, qual a melhor forma, qual a sua sugestão?” Na verdade eles exercitam até outras coisas, inclusive a interação, o inter-relacionamento, uma forma de liderança, de influenciar essas pessoas que estão trabalhando.

NÍKIAS-: Então, eu acho que, pegando isso aí, como é que ele vai transformar ou criar? Quando eles fazem o dimensionamento de pessoal e o auxiliar solicita a eles “o que é que realmente deveria ser?”. Quer dizer, ele pede a permissão para entrar no grupo e abrir aquela informação, ótimo que aconteceu isso, agora no outro grupo que não aconteceu. Eles deveriam buscar, criar a oportunidade, acredito que já são bem maduros para criar oportunidade.

PHILOMÉLE-: Aí, qual é o nosso papel?

NÍKIAS-: O nosso papel é como é que ele cria oportunidade, como é que ele abre as oportunidades para ele atuar, então eu não acredito que ele é imaturo, é que não exercita desde o primeiro ano, porque quando os médicos estão passando visita com qualquer outro profissional, e que ele está junto com o paciente, ele deveria falar o seguinte: “dá licença doutor, esse paciente urinou, olha ele não urinou”. Ele está abrindo oportunidades desde o primeiro ano de faculdade, então eu acredito que é um exercício dele abrir caminhos, que eu acredito que devia ser desde o momento que ele pisa dentro da faculdade. Então, ele está abrindo uma oportunidade e lá na prática, ele está atendendo o paciente, passando visita: ele fica assim (parado) e o enfermeiro também. Eu nunca me esqueço de um estágio na UTI da emergência que eu percebi: nós estávamos aqui passando visita e eu vi um outro profissional correr para o lado do paciente dele e aquilo ficou nítido para mim, a equipe vinha passar visita e o outro profissional foi com outro paciente e o nosso enfermeiro, neste momento, estava fazendo nada, e eu que tive que me explicar: “você não participa da passagem com as outras equipes? Você sabe o que aconteceu com o paciente e os médicos não sabem o que aconteceu, interaja de forma pró-ativa, coloque-se, faça-se presente no seguinte aspecto, no papel da enfermagem”. Então esse “abrir caminhos” que eu acho que é criar oportunidades, que é inovar, mudar a forma de fazer; eu acredito que não é difícil;

PHILOMÉLE-: Eu acredito, pegando só um gancho da sua fala, que isso tem que ser trabalhado desde o primeiro ano, que é uma coisa que, inclusive, posteriormente, a gente vai estar conversando com outras professoras de outras disciplinas, porque a queixa do aluno, qual é? Ele chega no 4º ano, até no 3º ano ele faz exatamente o que é determinado, não é explorado esse lado, ele entra no padrão;

NÍKIAS-: É, mais na avaliação dele, ele tem lá “iniciativa”;

PHILOMÉLE-: Iniciativa e criatividade, tem os dois;

NÍKIAS-: E é desde o primeiro ano;

PHILOMÉLE-: É adotado o mesmo instrumento, agora como isso está sendo desenvolvido? Porque o aluno verbaliza que ele segue o padrão estabelecido, tanto que eles colocam na prescrição um modelo que eles não, você percebe claramente que a hora que você questiona: “porque você coloca dessa forma”, “porque eu aprendi desse jeito”. “Você acredita que tem ser dessa forma?” Começo a questionar, porque percebo assim “é assim e ponto final”. Não é trabalhada essa crítica (nas outras séries), eu acredito, talvez até seja, quando a gente fala da passagem de visita, o que para mim ficou claro é a gente estar levantando realmente esta reflexão do aluno por objetivo;

NÍKIAS-: Então esta é uma reflexão nossa também, veja bem, quando a gente participa, eu estou me vendo ali como aluna, quando o professor corrige a prova, ele quer que responda do jeito dele, que ele quer. Agora a gente aqui, quando a gente participa de alguma coisa que não foram dadas as regras totais, a gente queixa de uma série de coisas que eram para ser dadas, porque? Porque é mais fácil. Assim, você fecha várias coisas, ao passo que quando a pessoa deixa aberto, aí você vai ter a capacidade de assumir riscos, de abrir caminhos, aí você vai ver uma série de coisas que é mais difícil, é lógico, se você entrar num sistema ou em qualquer outro processo que as coisas já estão

delimitadas é mais fácil, é mais tranqüilo de você trabalhar. Que outra forma, então, eu estou pensando, a gente sabe que não deve direcionar o aluno, porque se você direciona, você limita a capacidade de criar, de inovar, de fazer diferente, de ir além. Se a gente não faz, aí eu percebo a gente na prática, no dia a dia, a gente enquanto escola, enquanto não dão um limite: “passinhos”, assim passo a passo, a gente pressiona, a gente também viaja. Então eu acredito que o comportamento deles não é diferente do da gente, a não ser que a gente esteja muito vigilante, enxergando mesmo o processo como está acontecendo, como a gente repete o comportamento;

PHILOMÉLE-: O que a gente pode fazer de diferente do que a gente já faz, como a gente poderia estar agindo de outra maneira em relação à passagem de visita, que é o assunto, a pauta de hoje?

BÍAS-: Bem eu já pensei em várias coisas;

PHILOMÉLE-: É já foram colocadas tantas coisas e eu não sei se a gente vai lembrar de tudo que a gente pontuou;

BÍAS-: Com relação às passagens, tem uma forma a ser seguida e cada um tem o seu jeito, então você não pode reproduzir um modelo, então isso eu não posso fazer, porque a vontade é assim, de tirar a dor com a mão. Então eu falei, isso eu não posso fazer, então você tem que deixar a pessoa e ela vai entender o que vai ser melhorado nessa aprendizagem quando ele realmente puder ficar um ano numa unidade só e puder estar exercitando mesmo o papel do enfermeiro, sendo o enfermeiro daquela unidade, que é o caso da mudança curricular, então eu acho que esses problemas vão ser melhorados no futuro, no momento o que a gente pode fazer é ficar menos ansioso também, porque eu fico, porque eu penso assim, eu falo “não sei se eles estão compreendendo, não sei se eu estou conseguindo ajudar”. O que eu penso para futuro vai ser a mudança curricular mesmo, com a mudança. E no momento, porque nós temos ainda alguns anos esta disciplina neste mesmo jeito....

PHILOMÉLE-: Eu acredito que não tem receita de bolo, tem diversas formas, não reside nenhum problema na maneira que é feita a passagem de visita em si, o que eu vou ficar mais atenta é em relação à crítica mesmo, a reflexão do aluno sobre aquilo que está acontecendo e a ação que ele pode estar implementando. Um modelo de enfermagem adequado, nós não temos. Então, quando você falou “quando ficarmos um ano...” se não for um modelo adequado, você imagina o risco disso? Aí sim que sairá impregnado.

BÍAS-: Não sei, dá para a gente trabalhar melhor ao longo de um tempo maior, ele pode ter um domínio maior. Porque ficando três semanas em uma unidade, que ele desconhece, é um período muito curto, aí ele sai daqui e vai para outra, por exemplo em unidade básica de saúde, lá também ele vai gerenciar, mais de outra forma, é outro ambiente, outro tipo de pessoas. Então existe um tempo para tudo isso, quando uma pessoa se insere em uma instituição, ela tem três meses de adaptação. Então o que é exigido do aluno, neste curto período de tempo, você pode ter certeza, se ele ficasse mais um mês, o crescimento dele seria muito maior, é pouco tempo. Essa questão de seis horas, passa rápido mesmo, não dá para eles fazerem tudo que programam. Alguns até colocam “deveria ser oito horas de estágio, porque de manhã ficaria centrado em algumas coisas e deixaria a parte da tarde para coisas mais administrativas, que o enfermeiro acaba fechando no período da tarde. Acho que temos que ficar mais atentos ao que eles falam, tentar discutir mais...

NÍKIAS-: Em relação à passagem de visita, porque acredito que nós não falamos só sobre passagem de visita, falamos sobre várias coisas...

PHILOMÉLE-: Falamos, isso é normal (risos)

NÍKIAS-: Várias coisas, mas... A sua pergunta foi: se diante disso, nós poderíamos fazer diferente a passagem de visita?

PHILOMÉLE-: Nós agiríamos de forma diferente?

NÍKIAS-: Eu acredito no seguinte, dentro desta discussão, uma coisa que me chamou a atenção foi justamente o que justifica esta forma de agir; quando eu trabalhava na terapia intensiva, éramos

cinco enfermeiros, os médicos plantonistas preferiam pegar o plantão com a gente, do que com os plantonistas. Porque? Porque nós havíamos desenvolvido um método, não sei se essa é a palavra que melhor se encaixa, mas este método eu utilizo até hoje na orientação dos alunos, que é : quando você for passar visita, você faz o exame físico no paciente, você sabe a história dele, o motivo pelo qual ele internou, eu vejo o que está prescrito para ele, a questão da farmacologia, fazemos um elo com o motivo pelo qual ele está internado, com a patologia dele, os exames laboratoriais, os exames diagnósticos. A partir disso, ele vai para o planejamento da assistência, onde ele vai fazer a prescrição da assistência e depois o direcionamento do plantão. É assim que eu tenho orientado, então este círculo aqui, eu oriento para que eles façam desta forma, se é uma receita de bolo ou não, eu acredito que não, porque não é em forma de procedimento e sim, de caminhos, porque são pontos importantes para ele fechar a passagem de visita e direcionar. O nó que nós conversamos até agora, eu vejo o aluno perdido em relação a exercitar isto daqui (ciclo), eu vejo uma dificuldade. Logo depois que ele faz este elo aqui, apresenta a dificuldade no direcionamento aqui, você busca o que? Liderança. Você busca relacionamento interpessoal, uma série de coisas que ele está inibido, ele não faz como aluno, não de uma forma solta, porque ele está começando a exercitar a liderança dele. Fiz isso por dois anos, aí eu percebi onde está a dificuldade dele, então é uma forma de fazer diferente, eu acredito que a forma de orientar isso daqui, não que isto seja melhor ou pior. Isto daqui dá elementos para ele depois, diante dos resultados do que ele tem implementando, fazer uma avaliação se isto aqui atende ou não. E se der, buscar outros meios para fazer diferente.

BÍAS-: É um roteiro...

NÍKIAS-: É isso, é um roteiro.

BÍAS-: Que é importante, eu acho.

PHILOMÉLE-: Nesta fase.

NÍKIAS-: Na primeira semana eu passo este roteiro, tá certo? Depois nas outras semanas, eu foco mais a organização, depois que eles ficarem mais seguros disso aqui, sabendo discutir os exames e tudo mais, passo a caminhar na parte de distribuição do tempo, depois já passo a caminhar por outros aspectos decorrentes do serviço. Enfim, a resposta que você perguntou em relação a fazer diferente, eu acredito ainda, diante dos resultados que eu tenho com o aluno. Desde que eu vim para cá eu faço deste jeito, não sei se a forma mais correta é fazer este roteiro? Eu percebo que facilita.

PHILOMÉLE-: Se a gente for pensar em liderança situacional, utilizando o próprio referencial que damos em sala de aula, que nós acreditamos, este é o primeiro passo, você tem um aluno ainda em situação de imaturidade diante de uma determinada função, atribuição, tarefa, maturidade baixa, ele não consegue visualizar o que ele tem que fazer, então você propõe um direcionamento, de alguma forma isto é um direcionamento, aí ao longo do período, você pode utilizar outro tipo de influência, você pode persuadi-lo que já tem condição de caminhar mais sozinho, compartilhar outras idéias, considerando a criatividade e iniciativa dele, depois você o deixa agir com as próprias pernas, é um caminhar gradativo.

NÍKIAS-: Eu percebo que este roteiro favorece, na primeira semana, mais também percebo que a hora que ele vai passar o plantão, ele não relata nada de exames laboratoriais, nada de farmacologia...

PHILOMÉLE-: E aí? O que nós estamos fazendo em relação a isto?

BÍAS-: Esta forma que a Níkias está falando, eu também tive oportunidade de estar trabalhando na UTI, a forma de passagem de plantão é muito boa, para aquela realidade, são cartorze leitos no total. E, o tempo do enfermeiro... ele não tem pressa de ir embora, bater o cartão, é outra realidade, nós podíamos picar o cartão depois. Então assim, nós ficávamos 30 minutos em uma passagem de plantão. Realmente passava todos, era muito gostoso. Esse modelo por ter sido tão positivo para mim, acabo reproduzindo como um exemplo bom, positivo. Eu também tento na primeira semana, pontuar alguma coisa para eles, não precisa ser exatamente desta forma, eu falo deste roteiro sim, só que isto eles não conseguem fazer;

PHILOMÉLE-: Será que é a força da cultura da organização?

NÍKIAS-: Também, mas, por exemplo, a Fábía estava com um paciente com pé diabético, eu devia ter gravado a fala dela, olha só: a noite foram feitos três dextros: 40 – 52 e 65 de glicemia, ela viu na passagem de plantão que estava anotado isto, depois ela conversou com a enfermeira de lá e disse: “não me deixaram fazer um outro dextro”, porque tinha entrado no esquema de glicemia, que eles colhem periodicamente. Como que colhe periodicamente se ele recebeu o plantão às sete horas da manhã, foi feito glicose e depois não foi mensurado a glicemia. Então neste caso ela exercitou isto daqui. Eu perguntei “e aí como foram os sintomas depois da glicose?” O médico passa, vê o paciente naquela hora, entra com esquema de glicemia, ele não tem a visão do todo, você sabe identificar em que momento passou visita, colocou o esquema de glicemia, que começa normalmente ao meio dia, você sabe, analisando a situação, se deve ser feito um dextro, entendeu? Então ela passou isso e deu ênfase. Estou dizendo assim, que de uma forma geral, eles não amarram isso, porque na passagem de plantão, como é de intercorrência, eles não rastreiam...

PHILOMÉLE-: É o modelo estabelecido de passagem de plantão. Em outras coisas também eles seguem o modelo, porque coisas elementares que eles estão cansados de saber, nós temos a consciência que eles aprenderam, como por exemplo, ao se referir a um paciente como se ele fosse a patologia, nas primeiras passagens de plantão dos alunos, eles reproduziram a mesma fala dos enfermeiros do andar “é um TU de..., é uma osteossíntese de...” Ele reproduz mesmo o modelo. Nós sabemos que ele aprendeu de outra forma. Então, primeiro ele observou e então começou a fazer da mesma forma. A gravação é interessante por causa disso, o aluno ouve o que fala, é uma estratégia. Eu tenho anotado alguns pontos, e dou o retorno logo a seguir: “olhem o que vocês verbalizaram, é isso mesmo o que vocês querem verbalizar?” E faço eles pararem para pensar um pouquinho. Eu percebi mudanças. Eles falam “o enfermeiro fala assim”. Em relação ao fechamento, isso não é solicitado na passagem de plantão, no modelo que é adotado no hospital. Na maioria das vezes, nós não realizamos este fechamento, de estar resgatando paciente por paciente, o todo... Isso que você colocou foi um caso.

NÍKIAS-: Eu acredito que este roteiro te leva a fazer uma análise sistêmica do paciente, para depois ele saber o que vai fazer com isso, ter uma visão dos pacientes: O que a gente vai fazer com isso na prática, para fazer uma intervenção? Como ele pode estar melhorando o quadro deste paciente diabético nas próximas horas? É importante desenvolver no aluno: como enxergar este paciente nas próximas horas numa compensação diabética, entendeu? E amanhã, quando ele chegar na unidade, como este paciente pode estar, qual a possibilidade dele? Acho que ele tem que exercitar isso, que na verdade, é através disso que você cria alguma coisa diferente, promove alguma inovação.

PHILOMÉLE-: Esta questão do roteiro, eu conversei com você e conversei até mais com a Bías, de vermos o objetivo da utilização do roteiro, não a utilização por si só, não aquele roteiro que direcionávamos muito as ações, mas algumas informações que dão um certo direcionamento, é importante, a gente não está utilizando e eu acho que está falho. A Bías sentiu esta necessidade, ontem ainda ela tornou a me falar sobre a questão do direcionamento, então acredito que é necessário estar fazendo isso na primeira semana e, gradativamente estar...

NÍKIAS-: Desmamando.

BÍAS-: Eu acho que o roteiro pode ser didaticamente mal falado, mas...

PHILOMÉLE-: Ele por si só não tem nada de errado, temos que tomar o cuidado é com o uso que fazemos dele. Se ficarmos amarrados somente nele, como já fizemos: é o roteiro em si, ele torna uma finalidade, isso eu não acho bom, porque você não dá possibilidade do aluno “nadar em outros mares”. Agora, um início de direcionamento, eu acredito que é essencial para o aluno. É o modelo, é o exemplo que você falou, é interessante.

NÍKIAS-: Às vezes a gente questiona, a questão da maturidade, hoje eu já não questionaria esta questão da maturidade do aluno, estou aprendendo mais sobre isso, hoje, na verdade, você se surpreende com algumas coisas, diante da capacidade, achando que ele não teria....Eu vejo a

diferença com os meus filhos, os dois tem diferença de três anos, um do outro. Hoje, sabe o que é dado na escola deles? Eles dão assim: o corpo humano, cabeça, membros inferiores... ele não aprendeu ainda o “bre”, o “ch”, eles colocam tudo, a criança vai absorvendo naturalmente, dão como se já soubessem;

PHILOMÉLE-: Que escola ele está?

NÍKIAS-: No São José. Gente, mas é impressionante!

BÍAS-: Mas ainda não é a realidade do nosso aluno.

NÍKIAS-: Por isso que eu não acredito mais.... Bías, eu não posso acreditar, olhar para um aluno e achar que ele não está preparado para aquilo, eu acho que tem dar oportunidade para ele, “vai lá”. Falar para ele ir, se colocar diante da situação.

BÍAS-: Eu também acho, só que nem sempre ele consegue fazer isso.

NÍKIAS-: Ele não consegue fazer de forma completa e global. Se soltar para ele fazer, eu acredito que ele vai...

PHILOMÉLE-: Pois é, a gente tem diferenças de um aluno para o outro, porque nós não temos um grupo homogêneo. Por exemplo, uma aluna que está comigo, a Lílían, ela, em relação aos demais, ela é muito... tem muito menos iniciativa, só que ela é resistente. Ontem eu a chamei, sozinha, conversei, coloquei a minha percepção, ainda falei: “estou colocando o que eu percebi”. E houve uma resistência muito grande, ela disse “o que a senhora quer que eu faça?” Tem algumas situações, que temos que pensar “como agir com este aluno?” Porque tem aluno que eu vou começar direcionado, depois vou soltando e ele chega a andar com as próprias pernas, mas tem outros, que eu não vou sair do direcionamento. Que eu tenho que tratá-lo de forma diferente.

NÍKIAS-: Philoméle, como é lá com o meu filho, eu percebo o seguinte, a coleguinha dele está na primeira lição, ainda na primeira, porque eles tem lá um sistema, o meu filho está na 6ª., eles dão tarefa, mas dão...porque na verdade o aluno, ele fica lá da uma as cinco e meia, e depois eles dão atividade para todos os alunos, para ficar estudando em média, duas horas.

PHILOMÉLE-: Você treina a disciplina.

NÍKIAS-: A gente pensa aqui, que o aluno não estuda... Agora, que estratégia que a gente faz para que ele estude? Certo? Eu não sei?

PHILOMÉLE-: “vamos marcar na biblioteca, vocês vão ficar estudando, nós vamos passar lá depois, para esclarecer algumas dúvidas, sei lá...”.

BÍAS-: Ainda tem a questão que fala assim “o aluno tem que saber buscar sozinho, entendeu?”

PHILOMÉLE-: O que nós estamos fazendo?

BÍAS-: Existe uma confusão muito grande nesta questão do ensino “as pessoas tem que ser flexíveis. Não! O que eu vejo, nesta questão, são maiores exigências, é dado mais coisa, mais atividade, sem subestimar a capacidade da criança, só que é exigido muito mais, então existe assim, uma confusão do que é flexibilidade, do que é responsabilidade? E, é isso que o nosso aluno não sabe. Entendeu? Porque se você começar a exigir isso, ele não vai entender isso como um crescimento também. Entendeu? Não está claro nem para nós.

PHILOMÉLE-: e quando o aluno volta “eu quero fazer diferente, como eu faço? Se não direcionar de alguma forma, ele não sai do lugar”.

BÍAS-: Mas porque esta escola é boa, ela exige, ela tem esta questão de favorecer para que o aluno cresça fazendo.

NÍKIAS-: Eu não falei neste sentido de exigir, de direcionar para uma atividade fim, uma coisa final, como uma coisa final, nós podemos exigir, utilizando novas estratégias, é isso...O que podemos fazer para o nosso aluno ficar na biblioteca? Que estratégias...

BÍAS-: Existe algumas tentativas Níkias,

NÍKIAS-: Não dar aquele monte de coisas para ele trazer...

BÍAS-: Trazer, trazer, trazer....tudo. E agora também estou utilizando... porque não estavam me respondendo verbalmente, então.... Eles não pesquisaram o que pedi, por exemplo: miíase, litíase. Pedi para trazer por escrito, precisa chegar nisso? Porque um dia perguntava “quais são os graus de insuficiência cardíaca?” No grau I, o paciente se apresenta em quais condições? Algumas coisas assim e não em relação à patologia, mas o que eles tinham mais dificuldade e em relação aos cuidados. Porque as vezes você pode achar “está vendo só a parte médica”. Não. Este exemplo do seu filho me faz pensar que o caminho é esse, é exigir mais gente...

PHILOMÉLE-: Não, é também criar estratégias, não é o exigir pelo exigir, é criar estratégias, nós temos que realmente investir o nosso tempo, se nós queremos melhorar a nossa aprendizagem, se queremos fazer algo diferente.... Nós falamos tanto em inovação, em transformação para o aluno e o que nós estamos fazendo, de inovação, de transformação? Eu vejo que o caminho é investir tempo mesmo em parar para pensar, não somente ficar preocupado no fazer. Acho que é um investimento importante para mudarmos mais para a frente. Não precisa ser amanhã...

BÍAS-: É, a escola, ele pode ir além daquilo ou aquém daquilo. E o direcionamento do que ele pode fazer? Então eu acho que o direcionar é ...

NÍKIAS-: Mas o direcionamento Bías, eu vejo o seguinte, sobre um tema, a minha filha, no ano passado, na terceira série, eu trago para vocês, foi pedido para eles montarem um jornal, quando eu a vi, montando um jornal, eu olhei e pensei “acho que não sou capaz de fazer isso, olha....”. Como eles ensinam a fazer um resumo? Eu não aprendi isso, eu aprendi com a minha filha como fazer um resumo, ora, eu me vi lendo no livro dela como se resume uma idéia, eu pensei “gente eu não fazia isso”. Então o que eu percebo, lá eles pontuam mais, etapa por etapa, nós aqui, acredito que não devemos ir etapa por etapa, lógico são coisas muito.... etapa por etapa. Agora, em que momentos é importante fazer um roteiro, ou um direcionamento, uai, lá teoria da liderança situacional fala, é no início, no estágio, é na primeira semana. Na primeira semana ele vai fazer o diagnóstico da unidade, está certo? Então você pontua, vai falar sobre a parte de assistência, então você faz este roteiro aqui, certo? Agora, eu acho que é no primeiro momento, depois eles vão estar desenvolvendo. Alguns você fica mais em cima, outros não. O que eu não acredito é de outras formas que nós já fizemos, exemplo do que eu acho que não deve ser, a gente senta e diz: “esta semana é de recursos humanos”; eu perguntei “vocês querem que eu direcione, ou vocês querem trazer o que vocês estão vivendo na unidade e ver o que é mais importante para vocês? Vocês querem discutir sobre avaliação de desempenho, se é sobre dimensionamento, o que é que na prática está sendo mais...”

PHILOMÉLE-: Aflorando....

NÍKIAS-: O que está aflorando mais, porque senão a gente fala assim “amanhã nós vamos discutir sobre recrutamento e seleção, depois de amanhã, entendeu? Eles preferem assim, eu acredito que eles estão vivenciando a unidade, pera lá, por exemplo, de recursos humanos, eles tem cinco itens, destes cinco, o que para mim (aluno) é melhor, entendeu?

PHILOMÉLE-: Aonde está a minha dificuldade, aonde eu quero...

NÍKIAS-: Eu acho que é uma orientação, eu acho que é um roteiro, você olhar e pensar “esta semana é de recursos humanos e eles têm que se organizar, partindo daquilo que eles estão vivenciando. Senão eu vou discutir um negócio que para eles não é interessante, eu vou cumprir uma atividade, uma tarefa fim.

PHILOMÉLE-: E é exaustivo, porque discutir todos os itens, são horas, cansa e muitas vezes não vai de encontro com a expectativa do aluno. Pena que temos que parar.... Obrigada pela atenção!

SITUAÇÃO DILEMÁTICA 3 – 18/05/02

Hoje, quando estávamos passando plantão veio uma auxiliar que está no setor há pouco tempo, mas ela é muito estúpida, muito mal humorada com os pacientes e comigo. Outro dia, ela passou a roda do carrinho de banho no meu pé e hoje ela me esbarrrou... Eu perguntei aos alunos como ela se chamava, eles disseram e já falaram que ela era muito difícil.

Professora: Eu já falei eu quero que ela seja difícil na casa dela, porque se ela me trata mal, como ela trata os pacientes? Porque se ela sabe que sou professora, estou trabalhando com vocês que são alunos... como ela trata os pacientes que na maioria, tem um nível cultural menor, aí que deve se achar no direito de judiar. Eu falei “não estou gostando desta situação, vou conversar com ela, não vai ser hoje porque estou nervosa, mas vou conversar com esta moça”. Eles falaram que ela estava sendo um problema

(....)

Mas voltando à questão daquela moça agressiva, eu vou conversar com ela e vai ser na Segunda-feira, vou chegar, me apresentar, vou falar o meu nome, o que estou fazendo ali. Vou perguntar o que está acontecendo, porque eu quero saber... Porque se você faz isso comigo, você pode estar fazendo com outras pessoas. E vou dar um feed-back para as alunas, porque elas perceberam a minha decepção pela moça ter empurrado as coisas em cima de mim. Imagine, se ela me trata mal assim o que ela faz com paciente... Os alunos não verbalizaram nada, nem precisava, só o não verbal....

PHILOMÉLE- A situação em si, tinha o aluno presente, além da professora, em questão, estavam passando visita, e essa pessoa, a auxiliar de enfermagem esbarrrou, e ela poderia ter desviado, não fez questão nenhuma de ser um pouco mais delicada, eu acho que ela quis mostrar, no meu entendimento, que tinha muita gente ali no lugar, que estava atrapalhando, alguma coisa parecida. Ela não se desculpou na hora?

BÍAS – Não.

PHILOMÉLE- Ela é uma pessoa, que até aparece em algum lugar, que ela é uma pessoa que dá problema de relacionamento na unidade, independente de ser com o professor de administração, ela usa os próprios alunos para demonstrar que ela é uma pessoa complicada de relacionamento. E a questão é: a gente enfrenta algumas questões éticas, na presença de alunos, e na maioria das vezes, eu acredito que a gente verbalize o que realmente está sentindo, ou o próprio não verbal já expressa esse tipo de reação. Então o que fazer nessa situação? Qual a melhor forma de agir numa situação desse tipo? Favorecendo o nosso ensino-aprendizagem, que é o nosso foco de ação.

MÉLITE - Na hora que aconteceu isso, a professora não tomou nenhuma atitude, ela ficou nervosa, mas preferiu não tomar atitude nenhuma, mas eu pararia e colocaria para ela, mesmo sabendo que ela tinha passado no meu pé, eu falaria: “Olha! Você passou no meu pé. Você não vai pedir desculpas?” Forçando uma situação para ela tomar uma atitude também, mas me posicionando de alguma forma, sem estresse, eu me posicionaria dessa forma. Mas eu acredito que na hora ela iria estar forçada a me pedir desculpas, certo? Porque eu estava cobrando isso dela, na hora.

PHILOMÉLE- São atitudes diferentes, a Bías já preferiu deixar, e retomou a conversa com ela posteriormente.

MÉLITE- E depois, posteriormente eu falaria com ela, depois, em particular, porque perante os alunos eu acho que a gente tem que ter um posicionamento, porque os alunos devem ter percebido. Eu iria dar uma forçada de alguma forma para ela se desculpar.

BÍAS- A funcionária passou com o carrinho no pé de todo mundo, muito agressiva, eu não sei como que ela está na enfermagem, são umas coisas que eu não entendo, porque ela grita com os pacientes, trata mal, é chocante, não é uma pessoa que esporadicamente tem uma atitude...é diário, é contínuo.

PHILOMÉLE- Pelo que eu li aqui, não é uma funcionária velha de casa, ela é nova.

BÍAS- Ela era nova no andar.

PHILOMÉLE- Ela é velha de casa, mas nova de andar.

BÍAS- Ela vai passando de andar em andar.

PHILOMÉLE- Eu vi que ela era nova ali.

BÍAS- No setor, mas ela trabalha a mais de anos. Eu acho assim, que chamar na hora, resolvendo na hora fica melhor.

PHILOMÉLE- Quando a gente reflete longe da cena que está acontecendo, a gente tem uma tranquilidade para tratar a situação. Logicamente, se isso acontecer uma segunda ou terceira vez, a gente já vai ter isso gravado, a gente já discutiu a respeito, agora, na hora, às vezes a gente não tem essa presença de espírito mesmo, às vezes a raiva é maior que qualquer outra coisa, de repente você vai falar alguma coisa, a pessoa já te responde de forma atravessada, e começa um conflito naquele momento. Então, eu só estou colocando, não o certo ou o errado, a gente tem diversas maneiras de estar conduzindo, vamos analisar o que ficou para o aluno, numa situação assim, o que a gente poderia estar fazendo para estar utilizando esse tipo de situação para a aprendizagem. Inclusive, a atitude, o que me passou agora, que eu não tinha pensado antes, a atitude do professor, com relação a essa funcionária, porque se é uma primeira vez, aconteceu o ano passado, que ela teve esse problema, foi conversado com ela, posteriormente. Mas agora, continua a acontecer? Será que a gente não tinha que tomar outro tipo de providência, com relação a essa auxiliar? Porque me parece que, então a gente pode ser conivente com uma determinada situação. Não sei se aconteceu novamente, com o professor, com a ...

BÍAS- Comigo exatamente, não.

MÉLITE- Aí, o enfoque já muda, a gente pensa na situação com o paciente, a gente já não está pensando no aluno, aí a gente já enfoca o paciente, porque se é uma funcionária que cuida, e tem esse tipo de atitude conosco, e formos coniventes com isso, aí a questão é com o paciente. Porque o aluno tem condição de se defender, dizer alguma coisa, a gente tem como se defender, mas o paciente, muitas vezes, não tem.

PHILOMÉLE- É, porque numa primeira situação: conversou, não passou em branco. Não houve nenhuma negligência. Agora, vamos supor que isso aconteça também esse semestre, com outros alunos, mesmo que não seja com o professor, pode ser que seja com alunos nossos, então é uma coisa que a gente já precisa saber como orientar, o próprio aluno, porque nossa referência é o aluno. Que atitudes a gente tomaria, para o aluno ter isso como exemplo? Em relação à enfermeira chefe do andar?

BÍAS- Eu não sei se serve, mas essa semana mesmo, a gente estava falando de relacionamento, e os alunos falaram: “Ah! é tão desagradável para a gente, o enfermeiro, sair do posto, um vira e faz banana para ela, o outro vira e faz não sei o que...”, eu fiquei horrorizada, com o que relataram. A gente fica sem graça, porque é uma atitude muito desagradável para a gente.

NÍKIAS- E o que eles falaram? Eles observaram e ficaram..., que posição eles tomaram no momento?

BÍAS- Eles não se posicionaram, enquanto enfermeiros eles não falaram nada, era uma coisa que eles fizeram por trás. Não quiseram, não tomaram nenhuma atitude em relação às pessoas.

NÍKIAS- Então, oh! Isso me incomoda, quando eles são avaliados do ponto de vista ético, uma das questões que eu acho que afeta muito é a omissão, e uma das coisas que afeta muito o código de ética, quando eles percebem que alguém fez isso daí, a atitude deles foi: eles captaram a informação só que não transformaram, ou seja, eles realmente se omitiram, e isso daí é uma atitude anti-ética, na minha

concepção, entendeu? Então, qual é a questão, você vê alguém maltratando alguém, e não é com você e você não se coloca, para mim é uma omissão, para mim é uma questão anti-ética. Eles estão estagiando aí, eles fazem parte dessa equipe, eu entendo dessa forma.

BÍAS- Eu não concordo, porque eu enquanto aluno também não tomaria, não falaria nada, sabe porque, eu não vou lá falar com o enfermeiro que alguém da equipe dele fez isso, porque eu teria que provar, então tem algumas coisas que é a palavra do aluno contra a palavra de quem já está na unidade,

NÍKIAS- Então, mas a pessoa pode falar que sim ou não, ela pode falar não, não falei, para mim o problema...

(Discussão)

BÍAS- Então é uma questão, porque o não verbal, é uma questão muito..., eu não falaria mesmo, ou então, não sei. Eu não falaria para o enfermeiro,

(Discussão)

NÍKIAS- Seria falar com as pessoas ali, é a minha percepção.

BÍAS- Não é assim, hierarquicamente o aluno está, não está ou está igual ou inferior ao auxiliar. Porque ele não faz parte do quadro de pessoal da instituição.

NÍKIAS- É uma atitude de cidadão.

BÍAS- Eu sei que é de cidadão.

NÍKIAS- Então, se nós pensarmos, isso que você falou aqui no final, os alunos não verbalizaram nada, nem precisava, só o não verbal. O aluno capta a informação, não somente nessa atitude, que você falou da banana, não somente nessa atitude, o aluno não verbalizou nada, passou o carrinho no meu pé. Eu não vejo problema nenhum em o aluno falar: escuta, você passou o carrinho em cima do pé da professora, o nosso aluno, eu acredito, que seja um compromisso dele, tanto de cidadão, quanto de profissional, dele fazer uma análise crítica da informação e dele aplicar uma ação. Então, o que acontece, ele tem informação, ele sabe analisar, só que ele não se expõe, não tem a iniciativa de transformar aquela situação. Independente, hierarquicamente, da posição do aluno, ele está ali para exercitar a liderança, exercitar toda aquela teoria da administração. É a minha percepção.

PHILOMÉLE- Nas aulas de ética, eu não sei, você se lembra Níkias? Colocaram várias situações similares de atitudes agressivas, de situações anti-éticas e eles não se posicionam, eles não agem, desde o segundo ano.

(Discussão)

BÍAS- Quando você vira as costas, o que eles fazem? Você já tentou ver? Quando você está saindo de uma discussão com eles, você já virou? Eu já virei várias vezes, e ...

NÍKIAS- O nosso papel na disciplina é de estimular a se colocarem, ter um relacionamento transparente, no primeiro dia de estágio eu falo para eles: “olha, nós estamos aqui na unidade, é importante que vocês digam aquilo que vocês gostaram, ou não gostaram, do que eu disser para vocês, nós vamos ter que procurar ter um relacionamento transparente, não vai falar para a Mérite, uma coisa que é relacionada à mim, porque você não vai transformar a si próprio nem a mim, não vai modificar a situação, você vai fazer um ato de fofoca, de um para o outro”. Então, não é somente nisso, sabe Bías? Uma outra coisa, eles passam visita, eles colhem um monte de informação, que dá para fazer a crítica do ambiente, do paciente e tal, mas tem a dificuldade de transformar, levanta a informação, faz a análise, mas não se expõe, não intervém nas ações de enfermagem ou administrativas. Isso é um aspecto, uma característica do nosso aluno, que tem me chamada à

atenção. São linhas que não parecem ser somente isso, são linhas que amarram vários sentidos, na minha percepção.

PHILOMÉLE- Isso aqui é um exemplo habitual, mas isso aqui ilustra um comportamento que o aluno carrega desde o início, desde o segundo ano, desde quando ele entra no hospital, ele verbaliza situações que eles se acomodam e não se posicionam, eu não sei se os alunos de outras áreas são diferentes, também, com o tipo de educação que eles recebem, eu não acredito que seja só em relação à enfermagem, essa situação eu acredito que não. Mas de qualquer forma, enquanto professor, já que vocês fizeram a análise da situação, como vocês poderiam estar aproveitando-a, em termos de atitude?

NÍKIAS- Tá, de atitude, eu gostaria de dizer o seguinte, na descrição aqui, dois aspectos chamam a atenção, ações, duas ações: a roda no pé, que passou, e o esbarro, então foram duas ações que levaram a um julgamento que o interlocutor era estúpido, mal humorado, agressivo, aí que fez caracterizar o perfil dessa pessoa, certo? Não apareceu aqui o não verbal do interlocutor, tá certo? Aliás, não apareceu o não verbal e também não apareceu o verbal, acredito eu que não houve o verbalizado por parte do interlocutor, tá certo? A questão é, aconteceu isso na hora, mas não houve intervenção no momento, isso também desdobra as nossas ações e logicamente levando em consideração o que você falou, tá? Agora, desdobra o seguinte: quando você tem uma ação acontecendo, boa ou ruim, e que você não dá um feedback na hora, depois ela terá um resultado diferente do que o efeito na hora, o que a gente orienta lá, errou, vê se você transforma aquilo lá na hora, se pode fazer diferente e resolver consertar, entre aspas, se uma criança, eu com os meus filhos lá, se eles fazem uma coisa boa: “puxa, parabéns”, na hora, porque a gente sabe que o elogio tardio não resolve, ou você premiar a pessoa tardiamente, não resolve. Mas tem aquela questão, que você falou inicialmente, então eu acredito que a atitude para o docente...

PHILOMÉLE- A gente tem que considerar também os nossos limites, na hora, porque tem dias que eu estou muitíssimo bem, comigo mesmo, equilibradíssima, não me aconteceu nada... Então, acontece uma situação dessa, eu até ajo de uma maneira coerente, tranqüila, “oh, o que aconteceu? Deixa eu conversar com você, Níkias.” Você já resolve. Mas tem dias, que a gente está com o estopim desse tamanho. Às vezes, ao invés de você resolver a situação, melhorar a situação na hora, você vai criar uma situação de conflito e o aluno acaba tendo um exemplo errado. São situações diferentes que eu estou ilustrando, eu acho que a gente não pode amarrar o comportamento do ser humano, assim: “tem que ser dessa forma”, não é essa minha intenção, mas assim, eu também, tem dia que eu não consigo mesmo, eu estou com raiva de alguma coisa, eu não estou bem comigo, e se eu for me confrontar com essa pessoa...

NÍKIAS- Não, não é nesse sentido, Philómele, eu disse, em relação à isso, de não deixar, é porque aconteceu e depois antes de sanar o primeiro problema, aconteceu a segunda vez, porque primeiro passou a roda, e depois esbarrou, então não tinha sanado nem a roda no pé, aí, teve uma ação, não foi, o tempo que decorreu depois não foi sanado e aconteceu outra ação negativa.

BÍAS- Mas é tão estranho, porque nessas situações dilemáticas cada um interpreta aquilo que lê, e não é, eu estava vendo aqui, quando eu li também, mas nessa situação, a questão da roda, quando ela esbarrou, a roda do carrinho, ela: “desculpa, desculpa”. Quer dizer, ela pediu desculpas. Mas não precisava ter passado, a questão é que ela pediu desculpas, mas não precisa ter esbarrado no meu pé. Quer dizer, não foi tão sem querer, foi da compulsividade dela e tal, e no dia que ela esbarrou, esbarrou também, assim, não era exatamente comigo, porque era o jeito da pessoa estar fazendo, e quando eu voltei a estar falando com ela.... Na hora de estar passando visita, o intuito de não estar falando com ela naquela hora, foi que os alunos já tinham tido problema de perguntar alguma coisa e ela responder meio rude, já tinham tido alguma coisinha com os alunos, tanto que eles falaram que ela era meio agressiva, e quando eu fui conversar com ela, a gente conversou, e aí eu expliquei e falei o que estava acontecendo, porque que ela estava tendo aquelas atitudes, aquilo lá, comecei assim, a gente teve uma conversa boa, não sei se ela melhorou ou não, ou tem fases que está melhor ou não, mas esta conversa, depois, eu dei o retorno aos alunos. Agora, o intuito de não parar o que a gente estava fazendo para ir conversar naquela hora, assim, entendeu? É uma questão de estar se preparando mesmo.

NÍKIAS- Teve dois momentos: outro dia ela passou a roda, hoje ela esbarrou, tá certo? Agora, a minha percepção, não sei se foi outro dia, se foi daí 24, 48 horas, três dias, o que eu disse, aconteceu um fato, uma ação e depois em outro momento aconteceu uma outra ação, sendo que não havia sanado a primeira, é nesse sentido. Na minha forma de ver, lógico que quando você vai fazer análise tem muitas coisas que não entram no conjunto, que a gente tem que lembrar. O que eu percebo é o seguinte, os alunos tiveram uma visão, e várias pessoas tendo uma visão de uma pessoa, no aspecto, mesmo que fosse positivo, a pessoa não estava sabendo. Aí eu poderia ter perguntado, mas a enfermeira de lá estava sabendo? Será que alguém sentou com ela, ou seja, já tinham um julgamento de um interlocutor, mas será que esse interlocutor que não aparece aqui tinha consciência disso? Uma coisa é dizer, ah! ela sabe, mas entre você julgar que ela sabe e ela ter consciência daquilo, é muito diferente.

MÉLITE- Uma coisa que eu acho que está colocando, que independe da situação, de qualquer situação, a atitude tem que ser tomada quase que imediatamente.

NÍKIAS - A gente precisa, essa situação que aconteceu, eu não sei se eu faria diferente, mas a gente precisa se vigiar para isso. Estou falando assim, é uma coisa até enquanto pessoa, a gente lida com pessoas 24h, na hora parece que a gente não transforma, e eu percebo um delineamento do nosso alunado que não é a questão... ele chega, primeiro, segundo e terceiro ano, ele chega no quarto, não quero dizer que é problema do terceiro, não é essa questão, pode ser problema dessas pessoas que vêm vindo, mas por 'n' fatores, ele traz consigo uma forma de ver a realidade, agora, tem dificuldade de aplicação, de transformar. Por exemplo, isso daqui reflete o perfil. Agora, isso que aconteceu, também acontece, não é só por causa do alunado não, em todo ambiente, todo mundo sabe do problema, o interessado, ou pessoal, ou intergrupar, entendeu? Na maioria das vezes ele não tem a consciência do que está rodando na informalidade. Por isso que a gente fala que na liderança, uma questão que eu acho importantíssima, é a avaliação de 360°, quando você habitua a fazer isso, as relações se tornam mais transparentes, elas deixam sair da informalidade, e as pessoas se desarmam mais, quer dizer, essa é uma das estratégias, penso eu. Agora, respondendo a sua pergunta, que você falou assim: qual é a sua proposta? Eu acredito no seguinte, o docente, ele pelo menos, entendo, que deve ser referência profissional e de atitude ética para o alunado. Quando a gente fala, deve ser referência, nós temos que nos vigiar e nos exercitar para ter uma atitude de acordo com a teoria que a gente dá, porque isso traz coerência. É fácil, não é fácil, se vigiar por isso, no entanto eles falam, os alunos mesmos percebem, ah! O professor às vezes se posicionou, às vezes não se posicionou, então às vezes a gente conversa. Tá certo? Então ele faz essa leitura, que aquilo que a gente faz é testemunho, aquilo que a gente faz é espelho, então só fechando a idéia, eu penso que essa é uma transformação que a gente pode fazer. Outra coisa, é transformar a essência, a essência não está nisso, a essência do aluno daqui é que ele tenha a atitude de pegar a informação, fazer análise e transformar, isso tem que ser transformado na base, entendeu? Lá na base, desde quando ele vai tendo as primeiras relações, dentro de campo, no estágio de fundamentos ele se relaciona com o acompanhante, não se relaciona? Ele se relaciona com o paciente, então se ele consegue, por exemplo, se ele vê que a diurese do paciente está concentrada e fala para o paciente: "olha, você, eu vou colocar esses três copos aqui, certo? Você dá esse copo de água aqui para o seu parente, agora, das 8 h até as 10h, é importante que você tenha dado para ele, e das 10 às 11 você dá essa outra"; está pegando a informação da diurese, fazendo análise que aquilo lá por exemplo é uma falta de hidratação e aplicando, de forma que o acompanhante hidrate aquele paciente e transforme aquela diurese concentrada que ele viu, que é a consequência. Aqui, aqui é a mesma coisa, eu entendo ser um círculo que esteja pontuado, ele analisa aquilo lá e de que forma ele pode aplicar? Então, desde o primeiro ano, sei lá, segundo ano que ele vai para campo, ele pode, nas mínimas atitudes estar transformando, e o que eu percebo é que ele vê a diurese concentrada, mas ele não transforma aquela diurese.

BÍAS- Ele não consegue associar, fazer associações.

NÍKIAS- Então isso vai gerar essas atitudes, vai gerar.

PHILOMÉLE- Aí você pergunta para o professor, que é o nosso foco: o que eu enquanto professor estou fazendo em relação à esse caso da diurese, por exemplo? Em relação à essa situação dilemática, que a gente está colocando hoje. Na minha dissertação de mestrado, ficou muito claro, a

reclamação dos alunos quanto a formação de lideranças, se você buscar na literatura, isso é um nó, em qualquer faculdade, na maioria dos trabalhos que eu li. Porque? Porque a parte de atitudes, ela é mais complexa de ser trabalhada, é muito mais fácil você trabalhar com uma questão do fazer, da técnica em si, de um procedimento, do que você trabalhar questões que envolvem equipe. Eles têm um período de interação que não é muito longo, um mês de estágio, é um fator complicante, mas não pode ser limitante. A desculpa é: “nós estamos aqui, só de passagem, só por uma, duas ou quatro semanas, não dá para transformar nada, interagir dessa forma com a equipe, da maneira solicitada”, e a gente vê que não é verdadeiro.

NÍKIAS – Eu descordo.

PHILOMÉLE- Eu também descordo.

NÍKIAS- Eu descordo quando você coloca o seguinte: quando você trabalha em equipe, e quando você trabalha administrativamente; eu acredito, que é uma evolução do aluno, lá no segundo ano que ele viu a diurese concentrada e transformou, na hora que chega na questão administrativa, ele vê por exemplo o acúmulo de horas extras, ou de banco de horas, ele não sabe transformar administrativamente.

PHILOMÉLE- Aí é outra coisa, eu estou falando na parte de liderança, a interação, o relacionamento interpessoal, o aluno e a equipe de enfermagem que está trabalhando, ele tem uma dificuldade muito grande de exercer influência nessa equipe. A complexidade vai aumentando, eu concordo com você, no começo do segundo ano pode ser... mas mesmo no segundo ano, a parte de atitude tem que ser muito bem trabalhada, tem que ser pensado nisso já, não só na técnica, no fazer, é uma coisa que a gente tem que discutir muito bem, porque eu acho que o foco está muito no fazer, apesar de todo o discurso do “saber ser”, é enfocada muito a parte técnica, é muito pontuada, na hora que ele chega ao quarto ano, a complexidade das relações aumentam, porque aí você trata com equipes de trabalho. Eu me lembro, que na minha dissertação apareceu assim: “o professor muitas vezes mascara a situação, não deixa o aluno perceber realmente o que está acontecendo”. Por exemplo, nessa situação, se fosse ser mascarada: “ah, não é bem assim, ela não viu, etc.”, isso faz com que não deixe aparecer o problema em si. A gente vê que não é por aí, que tem que explicitar, enfrentar a situação acontecida, utilizando todo o conteúdo teórico que a gente tem, que a gente trabalha em sala de aula, senão fica totalmente desvinculada, a teoria da prática.

MÉLITE- Mas os alunos, eu percebo que eles têm medo de tomar algumas atitudes. Em muitas situações, por muitas vezes, eu percebo que eles se omitem, não enfrentam por medo, por receio, pra não se indispor com a equipe, que ele vai ter que trabalhar; é por pouco tempo, apenas 1 mês, mas ele vai ter que estar ali no dia seguinte.

NÍKIAS- Mas eu acho que isso também é reflexo do que a gente reforça. Isso é melhor pra nós. Agora, e se a gente cria uma dificuldade num relacionamento com uma funcionária lá? E se eu for falar com ela, e se ela me der “um pé na orelha?” E aí, qual a sua atitude? Eu dou “um pé na orelha também?” É uma possibilidade, mas e as outras? Têm várias possibilidades pra se resolver esse problema. E se você der um “pé na orelha” nela também, o que vai acontecer? Vai ser expulsa? Você tem várias formas de resolver o problema: as extremas, onde você tem que ver o que pode acontecer de pior, para que você possa escolher, dentre as várias cartas que você tem na mão. Eu acredito que a gente deve estimular mais os nossos alunos, uma vez que é um traço da nossa profissão, ser submisso, ficar quieto diante de todas essas coisas. E, estimulá-los, não a confrontá-los, mas a se expor dentro daquilo que eles pensam. A gente não fala que em administração, que um dos perfis que hoje o mercado está procurando, cada vez mais nos profissionais, que a pessoa deve saber correr riscos diante das situações gerenciais. Como é que você vai desenvolver isso nos alunos, se a gente acaba reforçando que é melhor não se indispor? Então, essa geração que vem vindo aí, eles não têm muito receio na língua, não. Agora, se a gente bloqueia isso deles...Lógico que eles vão errar muitas vezes e eles vão se colocar de forma inadequada, às vezes, numa situação, ou às vezes, eles vão avançar e acertar o alvo certinho, superar e nos surpreenderem. Agora, como eu vou usar isso? É um exercício, é uma das nossas atitudes, enquanto docente, é estimular pra que eles transformem, porque se a gente quer uma pessoa criativa e inovadora, ela tem que correr riscos, porque inovar é correr

riscos diante do desconhecido. Quando você inova, você corre um risco diante do desconhecido. Então se a gente não tem esse objetivo, de estar estimulando isso, a gente não constrói.

PHILOMÉLE- Tem a questão ética também.

NÍKIAS- A questão ética, eu acho, eu acredito plenamente que o nosso aluno é muito ético, muito certinho. O nosso profissional enfermeiro é muito ético e deveria ser um pouco mais arrojado, assumir um pouco mais de riscos, tanto nas relações de diretoria, quanto nas administrativas, porque pelo menos aí ele abre, ou cava um espaço maior. A ética, não só na Enfermagem, freia todos os profissionais. Isso é bom? É bom sim, agora se você imaginar que, lógico, numa sociedade você tem que ter ética para que as pessoas possam ter um equilíbrio. Agora, o enfermeiro as vezes se utiliza da questão ética, talvez como segurança, pra não ser mais arrojado, mais avançado, correr mais riscos nas relações, por exemplo, com a administração, hierarquicamente. Não estou dizendo que ele tenha que utilizar técnicas sujas de negociação, mas ele tem que se armar acima do que vai utilizar; ele tem que estar argumentado, ou com informações boas ou ruins acima do que ele vai precisar, nas relações profissionais deles, quer sejam informações boas ou ruins, agora, utilizá-las, aí já é outro departamento. Eu realmente penso assim.

PHILOMÉLE- Eles fazem um exercício muito tranqüilo quando eles defendem o ponto de vista pessoal, ou de alguma reivindicação pessoal. Mas na hora que chega no profissional, eles poderiam tomar atitudes mais arrojadas. Porque, no lado pessoal, ele se expõe, impede, briga e tem argumentos, mas e no profissional? A análise, ele chega até a fazer, mas muitas vezes não toma atitude em relação a isso. Tem exceções? É claro.

(Discussão)

BÍAS- Eu penso que, quando eu fiz administração, a gente não tinha essas discussões. A gente fica lá, horas e horas discutindo, fechando, eles não ficam só na unidade. Se for ver, é 50%, se a gente for contar mesmo, o que a gente fica lá...Aí, nas reuniões os professores falam, outro dia, na segunda-feira à tarde: “ah, então, não é igual na administração que os professores só passam lá”. Aí eu falei: “só passa lá vírgula, por que essa é a disciplina mais difícil que eu já ministrei na minha vida. E eu conheço a sua, a sua e a sua, não é por aí”; porque você tem que ter um jogo de cintura muito grande, você se expõe muito mais, você tem que tratar de situações da realidade que são surpresas todo dia. Você tem que ter um preparo muito grande e as discussões são muito grandes. Às vezes, você pensa que vai ficar lá uma hora, duas horas, mas tem dia que você fica quatro. Então eu acho que essa questão de estar discutindo com os alunos ali coisas da prática... Então eu acho que essa é uma forma de fazer as pessoas elaborarem, se tornarem mais críticas, porque eu acho que a crítica pela crítica não transforma realmente, como vocês falaram, mas ele reflete. No segundo dia de estágio desse grupo, houve um problema de desentendimento, entre o médico e a enfermeira, e ele gritou com ela, na frente de todo mundo e ela também não fez nada, e as meninas ficaram indignadas: “você não vai fazer nada?” E a enfermeira: “Ah, não, não vale a pena, deixa assim mesmo”.E depois elas ficaram incomodadas, e aí quiseram conversar, quer dizer não estava planejado aquilo, mas elas quiseram conversar, falar sobre aquilo, porque elas estavam engasgadas. Aí eu joguei para elas a situação: “eu não estava aqui, eu não vivi, mas como que vocês agiriam, você, você, porque cada uma age de um jeito.” Mas eu até acho que mesmo a gente tendo esse tipo de educação, que a gente dá aula primeiro, não consegue fazer esse exemplo que a Níkias deu, do copo d’água, de ver a concentração da urina, eles não conseguem fazer associações, eu acredito que vai ser melhorado à partir do momento que a gente começar com o novo curriculum, que você vai trabalhar com essa questão, com o exemplo que ela deu, de fazer a pessoa refletir, transformar aquilo, porque ele aprende picadinho e depois não consegue associar, então eu percebo no aluno uma dificuldade de associar, não que ele não tenha o conteúdo, ele têm.

PHILOMÉLE- Esse é um fato, é um aspecto, mas eu acho que não é só. Não é somente esse aspecto que a gente tem nessa situação. Eu volto a questão do exemplo, do modelo que o aluno está vivenciando, então, ele vê o enfermeiro ser submisso, o enfermeiro falar: “ah, não vale a pena, deixa para depois, depois eu converso com eles,” na unidade de estágio, eles vivenciam muitas vezes isso, não é só com os professores, não somente de administração, percebo todo um cuidado extremo:

“olha, cuidado com o campo de estágio, pense que a próxima turma está vindo, e que...” (discussão) Bloqueia mesmo.

MÉLITE - Eu ia colocar isso daí mesmo, o que eu penso e o que eu vivi lá na instituição, com os alunos de administração. É claro, que cada um tem a sua personalidade, cada um tem o seu modo de agir, nas situações, mas eu acho que isso é bloqueado, por causa de algumas coisas que a gente ...

(Discussão)

PHILOMÉLE- Nós temos que nos trabalhar.

NÍKIAS- Nós temos que ser referência.

PHILOMÉLE- Em primeiro lugar, a gente tem muita coisa, que muitas vezes a gente não percebe, você pode ter exceções de comportamento, muitas vezes a gente não percebe uma atitude, e reforça essa submissão, porque nós tivemos uma educação dessa forma.

NÍKIAS- Eu vou exemplificar esse negócio que a Bías falou de gritar, eu acredito que tem um contexto todo, nós não estávamos lá quando gritaram com a enfermeira, ta certo? Então, a gente não pode ser referência, só que a gente pode transformar via sistema, ou seja, me lembro que quando eu trabalhava em terapia intensiva, eu era muito imatura, ainda no começo, e quando eu assumi a UTI, o chefe médico me chamou e falou: “Níkias, você que está começando a trabalhar, eu queria pedir uma coisa para você, aqui dentro da UTI nós temos que trabalhar junto, de forma que ninguém grite com ninguém”. Na hora que você falou isso, eu me lembrei. O que aconteceu um belo dia, com a enfermeira Poliana: o médico gritou com ela. E como a gente fazia reuniões, a gente orientava o seguinte: nunca deixem alguém gritar com vocês, se gritar a primeira vez, tem que fazer alguma coisa para que nunca mais grite, era esse o lema. E tinha uma japonesa que ela era chorosa, e eu falava: Enfermeira supervisora da unidade, se alguém gritar e você sentir vontade de chorar, corre para o banheiro, corre para a minha sala, mas não chore na frente do outro. Não é que é proibido chorar, mas nas relações profissionais, eu entendia que não podia, aí o Dr. Leandro gritou com ela, e ela correu para a sala, nós levamos isso para a diretoria clínica, ele foi chamado junto com a gente, e ele nunca mais olhou para a cara dela, mas não gritou mais com ela. Então, eu não sei como que é isso diante dessa estrutura, mas pensem, que enquanto escola, o que poderíamos estar fazendo para que os alunos nos vejam como referência? Não só nós, mas também o enfermeiro de lá, é importante que o aluno também o tenha como referência.

BÍAS- Esse exemplo eu uso também, porque enquanto eu trabalhei lá na Santa Casa, foram raras, eu não lembro de situações de médicos terem essa atitude em relação à enfermeira, foram raras.

NÍKIAS- Porque ali era combinado.

PHILOMÉLE- Havia um lema ali.

BÍAS- E aí, você acaba exemplificando com outras instituições, com outras situações, com outros momentos. E é exatamente isso que você falou, chegou no fim, eu também coloquei, a partir do momento que você permite que alguém grite com você, você abre para que isso aconteça sempre, e a pessoa que gritou, é uma pessoa que tem outro tipo de comportamento, com relação à enfermeira, em outra instituição. Me espantou ser aquela pessoa, que eu a conhecia. É uma pessoa, que nesse local que você exemplificou, ele tem um nível de igualdade, aqui, a relação que ele estabelece é de diferente, a mesma pessoa, isso me chamou a atenção, não tem nada a ver com o que a gente está discutindo. A gente traz exemplos, a gente exemplifica, e isso faz refletir.

NÍKIAS- Quando você fala em refletir eu acredito que é importante. Eu acho que é essencial, mas não assegura, por si só, porque se a gente discute com o aluno...Fazer, é importante...

PHILOMÉLE- Mas o que ele faz com aquilo? Esse que é o nó.

NÍKIAS- Se a enfermagem não se der valor, não agregar valor no concreto, não acontece...

BÍAS- Tá, tudo bem, mas o quê ? Que atitudes eles teriam, o que você faz? Porque não foi com eles especificamente, isso poderia ajudar, porque nós ficamos nesse nível, nós refletimos, cada um falou, e diferia o que cada um faria, e aí? O que ele faria depois disso?

PHILOMÉLE- Tem duas situações: tem situações que você tem como aplicar esse conhecimento adquirido na reflexão, imediatamente. Tem situações, que você não vai ter essa possibilidade, mas se houve consciência, posteriormente, por exemplo, nessa nossa situação, a gente está fazendo uma reflexão a respeito de uma situação que já passou, sem julgamentos, nós estamos avaliando o fato, não é a pessoa. Posteriormente acontece isso com a Níkias, se realmente houve uma tomada de consciência, um acordo do que a gente discutiu aqui, mesmo que a gente não queira, nós vamos lembrar disso, e isso acaba influenciando as ações.

BÍAS- Eu espero que eles lembrem.

PHILOMÉLE- Agora, aquilo que o aluno pode aplicar, com certeza o aprendizado é muito maior, isso é provado, aquilo que você discute, você entende, você vê, e aquilo que você faz, o fazer tem muito mais valor, que qualquer outra coisa.

NÍKIAS – Ontem, aconteceu uma situação, que é uma coisa que desde a UTI, a Bías e eu sempre fomos muito exigentes...Eu estava vendo uma outra coisa lá, com o aluno, e um paciente com traqueostomia que estava assim, a três passos, e eu o observei; estava conversando com o aluno e observando o não verbal dele, se aquele ruído o estava incomodando, que é um ruído que é ... Não deu muito tempo, e eu vi que aquilo não tocou o aluno, e eu disse: “toda vez, quando você for enfermeiro, que estiver perto de um paciente que está gritando por alguma necessidade, o mínimo que você tem que fazer, é parar o que você está fazendo, ir lá, e fazer ou pedir que alguém faça. Tá certo? Vai, vai e aspira”. Eu percebi que ele correu, e observei o seguinte: “será que ele vai ter iniciativa na hora?” Como não aconteceu, ou sei lá, se demorou, porque não passou pelo estágio de UTI, demora um pouquinho... (risadas) Então, se tivesse dito para ele apenas: “olha, ou você pede para alguém aspirar ou você aspira, e não tivesse feito...” Como facilitador da aprendizagem, devo identificar oportunidades de aplicar, aí você vai, demonstra, não deu para aplicar na hora, eu ainda posso aplicar de alguma forma, ou não?

PHILOMÉLE- Se tiver condições...

NÍKIAS- Por outros meios, no caso da sua pergunta...

PHILOMÉLE- Se não tiver, pelo menos ficou a reflexão, parar, fazer análise da situação, isso é essencial, o fazer é muito melhor, olha o que me lembrou, essa questão de você concordar com essas situações, eu percebo assim, que na enfermagem de uma forma geral, está havendo uma inquietação maior, lógico, houve um progresso nosso em relação à nossa atitude um pouco mais arrojada, só que é muito pouco, é mínima perto do que a gente tem que alcançar. Agora, essa semana, aqui na escola, fiquei muito contente com a atitude da nossa coordenadora, em relação à entrada no hospital, eu não estava presente, não sei se foi nos dias que eu estava afastada, que a coisa emergiu: “que os enfermeiros não poderiam entrar pela porta da frente, do convênio”.

BÍAS- A Enfermeira Chefe ligou para ela.

PHILOMÉLE- Você sabia disso Níkias? A Enfermeira Chefe ligou e deu recado para a Coordenadora da Escola, que os docentes não poderiam, os da enfermagem, entrar pela porta da frente. Então, a Coordenadora da Escola disse a ela: “fala para o diretor me mandar por escrito”.

BÍAS- “Se ele for homem”.

NÍKIAS – Eu sempre entro pela frente, eu não sabia disso.

PHILOMÉLE- E continuaremos a entrar, a Coordenadora da Escola não passou isso para os docentes, ficamos sabendo pelos bastidores.

NÍKIAS- Os docentes da medicina podem entrar pela frente?

PHILOMÉLE- Justamente, aí me lembrou a Beneficência, não sei se funciona assim até hoje?

BÍAS – É assim.

PHILOMÉLE- Os enfermeiros não podem entrar com bolsa, os outros profissionais de nível universitário, todos os outros profissionais, podem entrar com bolsa, porquê? O enfermeiro é ladrão? (Discussão). A gente percebe assim, uma atitude dessa, é um exemplo, e é uma coisa que a gente tem que falar mesmo tem que discutir. Não é ético falar, que ética o que! A gente fica com esse tipo de ... Foi uma situação que eu queria falar, porque eu gostei da atitude, sabe quando ele vai mandar por escrito? Nunca, porque isso é discriminação.

NÍKIAS- É preconceito.

PHILOMÉLE- É preconceito.

NÍKIAS- Eu gostaria de retomar o texto aqui, aqui na segunda parte, que é de resolução, mas voltando a questão, da gente enquanto orientador, eu percebi, não só a gente enquanto orientador, a gente, às vezes, se pega como uma defesa, como um instrumento, utiliza mesmo que não seja bom, veja bem, a ênfase, o que me chamou a atenção, foi no emissor, e não no problema: “vou conversar na segunda-feira, vou chegar e me apresentar, falar o meu nome, o que eu estou fazendo aqui, vou perguntar o que está acontecendo, porque eu quero saber”... Na resolução, o que me chamou a atenção, foi a ênfase no emissor: “será que ela sabe, eu sou professora, porque ela sabe que eu sou professora”, tá certo? Porque ela sabe que eu sou médica, porque ela sabe que eu sou “um nível”, entendeu? Nas relações, a gente utiliza isso, e os profissionais utilizam, eu acredito que seja bom utilizar, agora, para trabalhar, se o paciente é um paciente, com um nível cultural inexpressivo, que ele não pode falar disso, você reforça a submissão, a aceitabilidade do paciente em qualquer aspecto.

PHILOMÉLE- Foi isso mesmo que foi colocado, porque se eu, que sou professora, eles agem dessa forma, imagina com o paciente de SUS.

NÍKIAS- Entendeu? As pessoas tem que agir diferente, quando chega o gerente, quando chega o diretor... (discussão) A gente sabe que na prática.. Agora, eu estou dizendo o desfecho da resolução, a gente imita o modelo vigente, que a gente fala o seguinte...

PHILOMÉLE- E a gente não se dá conta disso, a gente se dá conta, quando para e faz isso aqui...(discussão). A gente fala, e quando você vê: “eu agi dessa forma mesmo?” Numa palavra que a gente emite, a gente reforça esse sistema.

NÍKIAS- Isso daqui é um reforço do sistema, que a gente faz, qualquer um faz. Eu estou querendo dizer, que a resolução, ficou por conta do emissor, o que levou aquela pessoa a fazer aquela atitude, entendeu? A clareza é o foco no sistema.

BÍAS- E é tão chocante essa questão... Outro dia teve um churrasquinho (dos alunos), e eu passei lá, aí tem uma menina que tem o noivo, o namorado que é médico aqui, e ela é super... crítica, não sei se é reflexiva, é bastante crítica, bastante determinada, fala muito bem, discute, briga, vai atrás. E o namorado dela, o noivo, dançando, tudo e tal, tomando todas, e teve um momento, que eu estava conversando com ela, e ela disse: “você viu como meu noivo é? Ele é assim, tão expansivo, tão alegre, bacana com todo mundo, e ele é médico!” E aí, o que tem, ele é gente, a ênfase, eu fiquei assim... tão sem graça, aí eu falei: “esquece essa parte”. E ela: “não, mais ele é alegre, brinca, conversa com as pessoas, ele é médico”.

PHILOMÉLE- Para você ver como se colocam em uma atitude inferior.

BÍAS- Eu senti isso, mas não sei se estou equivocada.

PHILOMÉLE- É uma classe e uma categoria profissional diferente...

BÍAS- E daí? Você é enfermeira, eu sou enfermeira, e me chamou a atenção porque ela foi uma das mais típicas, que vai atrás, que corre...

NÍKIAS- Olha Bías, o enfermeiro, ele que tem uma auto estima baixa, porque se você perguntar, para o psicólogo, ali dentro, ele vê muita valorização no enfermeiro: “você são melhores que a gente, você se colocam melhor que a gente, você tem melhores condições que a gente”. Eu acredito, que seja até um delineamento das escolhas por enfermagem, porque parece, que olha para o espelho e se enxerga...

PHILOMÉLE- É uma história pregressa que é mais forte do que a atual, porque se você vê o mercado de trabalho, e fizer uma análise, tem muito mais enfermeiro do que fisioterapeuta, psicólogo e etc., mas essa inferioridade ainda permanece, uma coisa que...

(Discussão)

BÍAS- Eu não sei se as pessoas vão procurar essa profissão, porque já tem essa inferioridade, não sei, sabe porquê? Aqui na escola, desde o começo: “não, a enfermagem é diferente, os alunos: porque a medicina tem e nós não.” Não é pró-ativo, vamos fazer diferente...não, é aquele negócio comparativo, vocês viveram isso, todo mundo viveu isso aqui, agora, lá na outra escola, foi em fevereiro que começou o curso lá, tem 90 alunos, e ontem, esses dias, eles vieram lá: “ai professora, eu acho que a enfermagem aqui é tratada diferente dos outros cursos, tem 10 cursos, porque o direito... E não é verdade, porque eu conversei com os coordenadores de lá. Ai eu falei: “ah! Não, para com isso. E ela disse: “não, porque nós somos discriminados”. Eles tem o que há de melhor, que os outros cursos não têm, eles sabem disso, e já vêm com esse discurso, ou é inerente nosso mesmo...Alguma coisa me chamou a atenção, porque não tem nada discriminando, aqui, no começo até tinha, e tem ainda, por essa questão de não poder entrar, roupa, porque aqui já existia uma faculdade e veio outra, mas ali não, e já vem com esse papo: “nós estamos sendo discriminados”.

NÍKIAS- O médico, quando na relação com o enfermeiro, quando ele quer abaixar a “moral” do enfermeiro, ele se coloca assim: “ah, mas porque isso não? Uai, mas você está duvidando da minha palavra?” Ai, a gente toca o lado emocional: “ não, não é isso, uouou...” (risadas)

PHILOMÉLE- Eu acredito que em termos de atitudes, dos professores, várias coisas, a gente pode estar retomando, estar interiorizando mesmo, o que foi discutido aqui, eu acho que foi bastante produtivo, foi além das minhas expectativas. Você vê, uma simples descrição de um fato, como a gente acaba refletindo e pega assuntos diversos, porque as coisas não são isoladas, uma coisa tem a ver com a outra.

NÍKIAS- Na faculdade de Bauru, o curso de enfermagem era o melhor das faculdades, era o melhor curso, a enfermagem era o tchan!

MÉLITE- Só que a submissão era a mesma.

PHILOMÉLE- Era uma coisa complicadíssima.

NÍKIAS- Não, eu estou dizendo que a enfermagem era o que tinha de melhor, em tudo, em termos de estrutura, de ensino. Agora, quando a gente ia para campo... (silêncio)

MÉLITE – A começar pelo uniforme, aquela touca...

NÍKIAS- Agora, tem algumas coisas que são a evolução dos tempos, agora, tem umas coisas também, que incomodam, talvez seja uma coisa que eu tenha que melhorar. Ontem, as alunas estavam com o paciente, aspirando, eu vi o soro, estava seco, voltando sangue. Falei: “olha, escuta, pega um soro, a menina está fazendo os 15, vai lá e pega”. E, a aluna vai lá, rasga. “Mas e o material de bolso? A tesoura, não está aí?” A aluna: “mas está lá”. “Não interessa se está lá, tem que estar com você, agora”.Inclusive, quando nós estávamos na Santa Casa, lembra Bías? E eu acho que é uma proposta: nós fazemos uma “polchete”. Você colocava aqui (cintura), muito bonitinho, logotipo da Santa

Casa, eles tinham slogan, eu acho que a gente consegue com o laboratório, tudo gratuitamente, nosso aluno, ele deixa material de bolso lá, lá... (longe).

PHILOMÉLE- Principalmente no quarto ano, porque no quarto ano... (discussão)

NÍKIAS- Como que ele vai cobrar do auxiliar, se ele mesmo não usa?

PHILOMÉLE- Falta o exemplo....

(Silêncio)

PHILOMÉLE- Alguém quer falar algo mais? (silêncio)

PHILOMÉLE- Muito obrigada, pela participação!

SITUAÇÃO DILEMÁTICA 04 – 24/05/02

A Bías fez a leitura da Situação Dilemática:

Nesta hora perguntei “moram juntas?” Elas falaram “outro dia falamos que morávamos juntas. Quatro delas. Eu expliquei que não sabia que era na mesma casa. Falaram “não, a gente mora junto”. Aí eu falei “nossa, que interessante, vocês moram junto e trabalham junto, não dá briga? Como é está relação?”

Elas disseram “as vezes acontece algum atrito mas a gente se relaciona bem, porque a gente tem a mesma educação, todas fazem as tarefas direitinho.

Falei: “então vamos transportar isso aqui para o trabalho: é gostoso trabalhar com quem vocês combinam?”

Alunas: É, é uma delícia (Laís).

As alunas eram a Laís, Sofia, Elvira e a Taísa.

Alunas: É bom trabalhar com pessoas que pensam igual....

Eu acho ótimo.

Professora: E se fosse diferente, se não se dessem bem?

Alunas: Seria difícil, tem pessoas que as idéias não batem, você quer fazer, a pessoa não quer... Em casa, todas fazem a escala... Nós conversamos antes.

Professora: Vocês escolheram ficar as quatro?

Alunas: Escolhemos.

Professora: A gente não sabia disso. Vocês não tem interesse de trabalhar com outras pessoas? Para conhecer outro tipo de gente?

Alunas: Nós já fizemos estágio com várias pessoas, pela numeração do nosso nome, às vezes, caímos juntas. Nós ficamos juntas agora neste estágio, então nós escolhemos a mesma unidade, nós escolhemos... Nós estudamos juntas, temos o mesmo horário, etc...

Professora: Então vocês tiveram o poder de escolher, então o trabalho de vocês tem que ser bom mesmo, porque vocês não tiveram nenhum empecilho para atrapalhar o crescimento de vocês. Porém, por outro lado, vocês perdem também. É muito bom trabalhar com quem a gente dá certo, por outro lado, vocês perdem a oportunidade de trabalhar com pessoas que vocês tem dificuldade, isso possibilita o crescimento...Expliquei que não sabíamos disso, a disciplina permite a escolha, a disciplina é assim, todos escolheram onde queriam ficar, com quem queriam ficar. Então tudo bem, não tenho nada contra isso, estou dizendo isso porque tem o lado de ficar com as mesmas pessoas 24 horas, junto (tem que se dar muito bem, senão...) – risadas.

PHILOMÉLE- Quais são os pontos positivos e negativos de deixar que eles se escolham, para formarem as duplas para o desenvolvimento do estágio? A gente até tinha feito um comentário anteriormente, que no primeiro estágio a gente deixaria que eles escolhessem, em administração hospitalar, e de especializada, a gente que escolheria, para a gente pegar pessoas que nunca trabalharam juntas, e acabamos não fazendo, nós não voltamos a conversar sobre o assunto e deixamos novamente que eles escolhessem. Tem os pontos, como já foi colocado, positivos e negativos, e acho que merece uma análise nossa sobre isso.

BÍAS- Eu só soube que as quatro moravam juntas na mesma casa, depois de dois dias. As quatro no estágio e depois em casa, facilita, elas colocaram que era bom.

PHILOMÉLE- É, se a gente levanta que vem juntas, faz companhia, tem o lado positivo, com certeza.

BÍAS- Então, aqui a gente vai discutir a questão, Philoméle, foi uma coisa que aconteceu, nem sei se isso daqui é uma questão tão preocupante...

PHILOMÉLE- Dilemática?

BÍAS- A gente deixa aberto mesmo, é da disciplina, fica aberto. O que me causou espanto é essa coincidência, eu não tinha experienciado isso antes, mas enquanto estágio não atrapalhou, porque tiveram um resultado positivo.

PHILOMÉLE- Eu tive algumas experiências, vou citar as que eu me lembro no momento: Unidade seis, ficaram seis pessoas, aí três pessoas que ficaram no posto são pessoas assim, expoentes em sala de aula, então quando se escolhe, geralmente os semelhantes se atraem. O que aconteceu? Essas pessoas, muito boas alunas, pessoas de ação, que não ficam só no planejamento, ficaram juntas, e outras três, no outro posto, estas, na hora da avaliação (não falaram durante o estágio, infelizmente) disseram: “a gente se sentiu inferior, e isso acabou nos intimidando, porque toda colocação que vocês faziam, elas saíam na frente, já colocavam o que tinham feito, e a gente começou a se sentir assim, que não chegava nem aos pés das outras, e nós ficamos para trás, nós não falamos, ficamos quietas, e foi desmotivando, e do meio do estágio para frente, desmotivou muito, porque a gente acabou fazendo uma comparação e achamos ser inferiores”. Então, quando você propõe a escolha, você pode ter grupos muito fortes em um determinado andar, pode ter outros que não tem o mesmo desenvolvimento. Até que ponto, isso é bom ou não?. Como a gente pode estabelecer isso? E como o professor age diante da situação acima, como aconteceu na unidade três, que elas desenvolveram bem, não tiveram grandes problemas?. Como pode acontecer isso?. Não sei se vocês já tiveram situação assim?.

BÍAS- No caso aqui, dessa situação, foi muito positiva, porque as quatro pessoas eram muito dedicadas, eram pessoas que tinham características comuns, de boas alunas, não são hiperinteligentes, mas são batalhadoras, que vão atrás, que querem ir além, e a Sofia, é uma pessoa muito estudiosa, todas trabalharam, faziam os trabalhos juntas, foi esse grupo que veio a noite, a gente fazia educação continuada, foi coincidentemente com esse grupo, que consegui superar os objetivos.

MÉLITE – Particularmente, eu não sou a favor de deixar eles escolherem. Porque a gente vive numa sociedade, onde a gente não escolhe as pessoas que a gente vai encontrar, o grupo que vai trabalhar, daqui a pouco vão estar em campo de trabalho, e com certeza, não vão estar com as amigas, então eu acho que oportunidade de crescimento tem que ser dada agora, aqui, na minha opinião se elas não escolherem, o conhecimento e o crescimento são maiores.

BÍAS- É, eu também penso desse lado, mas tem uma questão toda que a gente vê na teoria, porque na teoria se você tem um grupo alinhado, que desenvolve um bom trabalho, o resultado é muito melhor, as turmas que tem uma equipe alinhada, que se respeitam, tudo flui muito melhor, então, tem essa questão também, porque quando foi feita a divisão ninguém sabia que elas moravam juntas, a gente não sabe as particularidades deles, a gente vai saber no estágio, quando a gente vai conhecendo melhor, a gente não sabe quem é quem, então eu penso, é dilemático, porque se você favorecesse o aprendizado, eu não escolho com quem eu vou trabalhar, você chegou aqui, na verdade, você acabou entrando naquilo que você tem especialização, a Níkias não escolheu, eu não escolhi, a Philoméle não escolheu, nem o restante do pessoal, então, tem essa questão do aprendizado, das relações, mas isso pode ser ensinado mesmo. Agora, o resultado, de uma pessoa que dá certo no grupo é muito mais produtivo, pode ter muitos conflitos nos grupos, porque tem pessoas que não se dão.

PHILOMÉLE- Eu me lembro também de um ano que tinha um aluno que ninguém queria ficar, ele foi excluído por um grupo todo de estágio, ninguém queria fazer dupla com ele, até que no fim, uma aluna, se propôs a estar trabalhando com ele. No término do estágio, ela verbalizou que se sentiu

prejudicada, que ela poderia ter desenvolvido um trabalho bem melhor se ela tivesse como companhia uma pessoa que trabalhasse mais, porque ela realmente se sobrecarregou. Então, tem várias situações que não é a questão do certo ou do errado, é questão da gente decidir que critérios utilizar.

MÉLITE – Vocês adotaram que os alunos escolhessem, sempre dessa forma?

BÍAS- Nós já fizemos sorteio também, quando eles não conseguem, a gente faz sorteio, nesse segundo grupo agora, teve sorteio, porque muitos queriam a unidade dois, porque não tinham passado em fundamentos lá, eles nesse estágio não fazem rodízio, então eles estavam escolhendo setores que eles não tinham vivenciado, então foi feito sorteio, mas não individual, da dupla.

PHILOMÉLE- Uma outra situação, que eles escolheram, caiu uma pessoa que não fazia parte da galera da classe, então, tinha cinco que saíam juntas, tinham uma afinidade maior, e uma somente que teve uma certa dificuldade para estar se integrando no grupo.

NÍKIAS- Sobre essa questão eu pensei, que entra ano e sai ano e a gente não para, para refletir, diante da coerência do que a gente fala e daquilo que a gente cobra. Então, eu percebo que esse, você escolhe, ou é escolhido, a gente acaba se reportando ao perfil da enfermagem. Perceba o relacionamento entre duas pessoas, a enfermagem se achega muito ao lado não profissional, da intimidade, do emocional, como característica do perfil do enfermeiro, no entanto quando em administração os alunos, eles vão se aproximar, eles se achegam junto da equipe, como eles contam: “eu conquistei, eu cheguei e conquistei os funcionários de uma maneira informal, pessoal, que até virei amigo deles”. Aqui, para mim, retrata o seguinte, lá na teoria a gente coloca o relacionamento interpessoal, a postura profissional, na prática, quando falam “escolhe”, as pessoas escolhem pelo lado emocional, os alunos, quando é falado para eles escolherem, escolhem pela afinidade pessoal.

PHILOMÉLE- Lembra da dinâmica que a gente faz com eles, que critérios você utiliza na escolha para trabalhar, ser amigo, e para ser colega. Eles não conseguem diferenciar, eles não escolhem para trabalhar considerando os critérios “ser estudioso, ser responsável”, e sim, “aquele que eu converso bem com ele, que eu tenho afinidade”.

NÍKIAS- Na minha percepção, a gente acaba sustentando o comportamento de valorizar o pessoal ... Chuchu, benzinho, e essa coisa toda. Eu não tenho preconceito contra essa coisa toda, é um traço da enfermagem levar para esse lado, e quando a gente aborda isso, a gente sustenta esse relacionamento quando a gente chega na unidade. E vemos abraços e beijinhos dessa forma e depois acaba criticando o que a gente sustenta. Eu fiz aqui um círculo da sustentação desse comportamento, a gente cobra postura pessoal, a comunicação profissional, só que a gente reafirma e sustenta uma postura não profissional, linguagem voltada no pessoal, no sentimento, nas emoções, a linguagem, a postura, a forma de se achegar, e de se atrair para trabalhar, porque você pode se alinhar. Nós temos que trabalhar com a diversidade, e dessa forma, qual a contribuição? Lógico, nada impede que você possa trabalhar com quem você conhece e o resultado tem dois pontos favoráveis, mas o que a gente dá na teoria é uma coisa, e faz e reafirma e depois critica no campo, é o contrário. Então eu vejo uma incoerência muito grande da gente, com uma coisa simples, é democrático fazer isso, mas fazendo uma análise diante da teoria com a prática e o perfil da enfermagem.... Observem os outros profissionais, a classe médica não tem esse hábito, na maioria das vezes, não é um traço construído, tanto da fisio, da psicologia desse tratamento que a gente vê muito na enfermagem, pelo menos na minha percepção. Só fechando, predomina esse lado pessoal- emocional, comunicação de amizade, e quando a gente requer comunicação formal, nós não sabemos tratar com isso. A comunicação de amizade pessoal ela flui on line, de forma excessiva, de sobrecarregar emoções, fofocas. O que não flui para o lado onde não tem essas relações, onde a relação é uma postura profissional, ela é árida, ela é atrasada, ela é incompleta e filtrada. Não é somente do alunado, não é somente da nossa vivência, mas olhando também na instituição, perceba: que pessoas que estão informadas? Então, eu percebo que quando você faz esse tipo de trabalho, eu percebo um lado, que é um lado que você sustenta o perfil lá da origem da enfermagem, por um outro lado, é uma atitude democrática, que você quer respeitar o modo de pensar do outro, e tem também a questão da consequência, da produtividade, porque o estágio é um tempo curto e até você se adaptar com uma pessoa que você nunca trabalhou, você tem que investir mais energia, logo, para você se afinar você demora um

pouco mais de tempo, então, a produtividade, ela pode estar comprometida, em termos, não sei, quantitativo e qualitativo, tem que estruturar isso.

PHILOMÉLE- Agora temos que refletir o seguinte: qual o nosso objetivo? Nós temos que clarear qual o nosso objetivo, em termos disciplinar, é favorecer uma produção alta, em termos de tempo de entrega do aluno, o que ele consegue desenvolver na unidade, qual trabalho que consegue resultado, quali-quantitativamente, ou se a gente está preocupado também com a parte de desenvolvimento de atitudes, para fazer o trabalho em duplas? Como que fica isso?

BÍAS- Isso que eu ia falar.

(Discussão)

PHILOMÉLE- Nessa situação, o que podemos almejar, nós podemos chegar à conclusão que os dois fatores são importantes, os dois aspectos. Então como contemplar isso para o desenvolvimento do estágio?

BÍAS- Mas tem Philoméle, por exemplo, como a Níkias estava falando, são duas coisas diferentes, porque ou você vê a questão da produção ou você vê a questão da relação, desse aprendizado que ela já falou. Tanto que em outras disciplinas nunca tive essa questão deles escolherem, porque o que eu vi na disciplina de UTI são muitos conflitos de relação, que não tem nessa, e conflitos com o professor, se você deixa eles escolherem, eles se livram de trabalhar com conflitos, porque são vários, de pessoas que se atrimam e, se cai para trabalhar junto você precisa ver a dificuldade desses anos todos, quando eles se odeiam e vão trabalhar juntos.

PHILOMÉLE- Ótimo que você colocou isso.

BÍAS- É difícil para o professor, porque o professor sofre junto, eu penso que essa questão deles escolherem fica tudo muito light..

(Discussão)

PHILOMÉLE- Da sua parte, como nós estamos lidando com essa situação?

NÍKIAS- Nosso objetivo enquanto docente é o exercício, para a gente é mais cômodo deixar eles escolherem. Mas nós não estamos sendo referência, nós não estamos sendo coerentes, eu acredito que é. Porque no real não é isso que acontece, eles entram numa instituição, e o que vai acontecer se eles aprenderam um modelo? Isso daqui a gente mantém com o paternalismo, a gente dá continuidade, então a gente é a “mãezona”, não vou falar no sentido extremo, radical, porque tem o lado democrático, mas entre fazer isso ou aquilo, qual a é coerência?

(Discussão)

PHILOMÉLE- Em relação aos nossos objetivos, o que estamos nos propondo na disciplina?

NÍKIAS- Na disciplina, a gente faz uma incoerência do meu ponto de vista, porque lá na teoria dá uma coisa, como que a gente prepara essa pessoa para lidar com a diversidade, porque a pessoa que pensa diferente...

PHILOMÉLE- Como nós lidamos com conflitos nos estágios?

NÍKIAS- A gente está perdendo uma oportunidade, agora, como que ele vai ver, trabalhar com uma pessoa diferente, isso constitui um crescimento. É uma incoerência, eu acredito que o nosso papel é, primeiro ser coerente, a gente tem discutido, o que é na prática e o que a gente tem discutido na teoria, então, essa coerência, eu acredito que tem que resgatar, o nosso objetivo é preparar para o mercado, que na nossa realidade acontece assim, em todo lugar acontecesse assado. E ele vai para a unidade, e o que vai acontecer? Ele vai se aproximar das pessoas ...

PHILOMÉLE- Ele reproduz aquilo que ele aprendeu, e a gente também, se a gente não parar e falar, vamos clarear, a gente acaba reproduzindo. Tanto a gente acaba reproduzindo que isso está acontecendo na disciplina de administração hospitalar dois, chegamos a comentar que escolheríamos e acabamos deixando a escolha livre.

BÍAS- Você evita conflitos, é muito bom para o professor, eu sinto essa diferença nessa disciplina das que eu já ministrei, porque era assim, aleatório, era por número mesmo, você não sabe quem é a pessoa, a gente fazia: “do número um ao tal”. Então, só que é problemático para o professor, porque realmente tem situações bem difíceis, inclusive da exclusão, aquele que é excluído porque ninguém quer ficar, mas aqui na hora que eu li, expliquei que não sabia disso, na verdade eu fiquei um pouco assim, eu não entendi muito bem, na hora que eu soube que as quatro moravam juntas, estudavam e faziam tudo juntas, eu fiquei meio assim... mas tudo junto? É bom, mas você não aprende, você perde, eu coloquei, eu queria dizer, mas era uma imposição da disciplina, eu não podia julgar. Expliquei que não sabíamos disso, que elas moravam juntas, a disciplina permite a escolha, a disciplina é assim, todos escolheram onde e com quem queriam ficar, eu senti que eu queria dizer que pode ser bom ou ruim.

PHILOMÉLE- Na verdade, você começou um processo de reflexão, você começou a fazer uma análise da situação;

BÍAS- Eu não sabia, e acabei ficando meio sem graça, é meio esquisito, moram quatro pessoas juntas, ficam as quatro no mesmo setor, tudo igual.

PHILOMÉLE- Aí está a questão de trabalhar dentro do planejamento, da organização do estágio, e compartilhar para o aluno, a clareza para o aluno, quais são os pontos positivos de ele não estar escolhendo alguém que eles já convivem diariamente, dele estar trabalhando com a diferença, essa clareza tem que trabalhar desde o início do estágio e podem surgir conflitos desde o momento que foi verbalizado, na hora que nós vamos escolher, provavelmente já vai ser a primeira situação que irá vivenciar o conflito.

BÍAS- Eu acho que a gente não precisa escolher, mas teria que ser mais impessoal, a gente vê alternativas, como sorteio.

PHILOMÉLE- Eu estou me lembrando aqui, a questão do mercado de trabalho, o que a gente vai encontrar no mercado de trabalho, de repente eu posso ser contratada e ter a sorte, ou o azar, de encontrar um companheiro de trabalho que eu tenho muita afinidade, que eu não tenho tanta diferença, e pode ser o contrário também. Quando eu faço a escolha por sorteio, ou aleatório, e cair alguma dupla que já tenha alguma afinidade, e outras não? Então, até que ponto isso pode favorecer, porque o mercado no trabalho isso também pode acontecer, de ter afinidade ou não. Agora de qualquer maneira, não é uma escolha de chegar aqui e falar “eu e a Níkias vamos ficar juntas”, não, foi sorteado, se cair “eu e a Níkias junto”, nós vamos trabalhar junto, se cair ao contrário, enfrentamos a situação assim como ela se apresenta. É uma estratégia.

MÉLITE – Eu acho.

NÍKIAS- Não sei exatamente o que você estava falando, mas eu estava pensando... passando fotos na minha cabeça, da nossa incoerência, em exercitar argumentos para negociar, buscar argumento lá no conhecimento, para que você possa se posicionar e influenciar o seu grupo. E tanto você estimula, e o que fica mais pesado: você estimula o prático, que é o fazer mesmo, que é o que pesa, e termina, aquilo que você falou, então isso ultimamente está me inquietando em uma série de coisas, quanto mais você trabalha próximo do aluno, quanto mais você fica horas ali com ele, você começa enxergar. Dá uma inquietação muito grande e o questionamento da coerência de você ser uma referência para ele. Eles verbalizam, eles falam o seguinte: “nossa, a gente vê você dando aula, e depois eu fiquei meio implicada se você realmente sabia fazer a coisa aqui na prática”. Então, a coerência, eu acredito que fortalece o aprendizado, que completa.

PHILOMÉLE- Nessa situação que a gente está tratando, não estamos sendo coerentes?

NÍKIAS – Não.

PHILOMÉLE- Para você ver, a gente dá uma importância enorme, tanto que é o primeiro assunto que é tratado na disciplina de administração, a gente inicia a disciplina com a questão das escolhas, quais são os critérios para a escolha de uma pessoa para trabalhar, e depois no decorrer

NÍKIAS – E no decorrer: a gente fala, a gente orienta e depois não consegue exercitar.

BÍAS- E também tem o discurso que cada vez mais as escolas tem um discurso muito progressista disso tudo aqui, porque quando você volta essa questão de trabalhar as relações deixando de favorecer o aluno, porque se ele escolhe também, é um ensino moderno eles acham que as pessoas tem que ficar com menos estresse, para trabalhar melhor, menos sofrimento, menos estresse, então se eu posso escolher, é ela que eu gosto, porque não? Então tem um outro lado que fica latente, eu acho que desde o início, a Líá., a Philoméle eram professoras dessa disciplina, há dez anos, desde o início da faculdade, desde a primeira turma, e eu cheguei agora, há dois, três anos, mas tinha muitas coisas nela que a gente fazia diferente, que eu via. Para o aluno sofrer, porque tem que se dar mal? Porque o aluno sofre, você sofre, se pode ter um aprendizado mais tranquilo, mais leve, a gente fica mais confusa, não é só dilema.

PHILOMÉLE- Eu volto a questionar, se um dos objetivos da disciplina é trabalhar a resolução de conflitos, a gente tem que favorecer o aprendizado com situações.

BÍAS- Porque não foi à toa que essa disciplina tem essa característica, provavelmente você e a Líá tenham sentido que iria favorecer o aluno, eles escolherem, com isso vocês tiveram um encargo a menos, da situação de conflito.

PHILOMÉLE- Não se expõem à situações de sofrimento, porque para o professor também complica.

BÍAS- A idéia de vocês é não sair da situação?

PHILOMÉLE- Eu lembro que a gente nem discutiu sobre isso, primeiro a gente escolheu as unidades, para não deixar eles escolherem a unidade, ficávamos com muitas unidades, com características, especialidades muito diferentes (pediatria, ginecologia).

(Várias pessoas falando ao mesmo tempo)

PHILOMÉLE- Mas nós não fizemos uma reflexão em cima de tudo isso.

NÍKIAS- Mas eu acredito que a disciplina não visa a produtividade.

PHILOMÉLE- Eu também.

NÍKIAS- Eu acredito...

MÉLITE- Oh, Bías, hoje você falava dos alunos, eu acredito, não, eu tenho certeza, a não escolha entre eles dá a oportunidade de no caso de você trabalhar com uma pessoa, que isso é natural, e você não se afina com ela. Você tem que trabalhar com você a questão do desempenho e do funcionalismo, caso você caia com uma pessoa que você não conhece, tem uma impressão de que ela é difícil, e você conquista, e acaba vendo que não era nada daquilo, quer dizer você ganhou uma nova oportunidade, uma amizade, é uma conquista.

BÍAS- É conquista, porque sempre tem outras, não é uma coisa estanque, porque o objetivo de ter um grupo de trabalho que desenvolva um bom trabalho também é o que a gente espera, pode não ser o objetivo maior, mas a gente quer que a gente desenvolva um bom trabalho onde eles estiverem, a gente espera, a gente tem uma expectativa até alta.

PHILOMÉLE- Eu acho que o professor, considerando as divergências, as situações problemas acontecidas, para favorecer a aprendizagem, porque você não pode tapar o sol com a peneira, tem que expor o aluno às situações.

NÍKIAS- Neste caso, o aluno teve um conflito com o funcionário, eu percebo que a enfermagem, na situação de conflito, como ela não sabe lidar com isso, ela tende a recuar, tanto nas situações em que há outros profissionais, quanto na própria equipe. Porque, tirar o time de campo é mais fácil do que você enfrentar, agora eu entendo, nesse momento, que ele é aluno. Agora, quando você já é profissional, você pode fazer opções onde não estão em jogo os objetivos, e desenvolver o lidar com pessoas difíceis, ou lidar com quem você às vezes não quer, acontece que o propósito da disciplina é o de saber lidar com diversidade, com conflitos, desafios, assumir riscos. Quando que ele vai assumir riscos? A gente delineou como é o profissional do séc. XXI, no discurso da gente, a gente fala, depois quando eles vão em uma apresentação deles, ou na prática, escuta, aquilo que nós dizemos lá pode ser aplicado aqui. Um exemplo foi a apresentação do trabalho do último grupo. Lá na teoria nós tínhamos falado de ter uma visão global para fazer uma ação local. Aí eu falei: “pera lá porque?”. Lá não é uma coisa estanque, o que nós falamos na teoria é o que aconteceu aqui agora, aí eles entenderam. Então essa ponte de você trazer da teoria e falar: “olha, é isso que está acontecendo na prática, você vai lidar com essa situação”, eu acredito que é por aí. Não sei se sou eu que não tenho coerência, de atitude, de vida, não sei se esse termo é o melhor nesse caso, mas é uma coisa que me chama a atenção, é a leitura que eu faço. Agora é seguinte, quando você faz isso daqui, eu vejo como uma causa determinante, desencadeadora, e a consequência disso daqui, acredito que não cabe, porque nós já falamos algumas coisas da consequência de aceitar essa estratégia, eu acredito que a forma de pensar da gente... Porque a gente vê a consequência lá...

PHILOMÉLE- Não entendi, deixa eu ver se entendi, a consequência a gente acaba vendo lá no estágio, a gente não prevê as consequências no momento que a gente opta por eles escolherem.

NÍKIAS- Eu entendi o que você falou, mas eu não raciocinei por aí, a gente tem um foco, o problema, se a gente tiver o olhar antes, eu acredito que aí a gente vai resgatar não somente nesse aspecto, mas será um ato de raciocínio para as atitudes que tem acontecido.

PHILOMÉLE- Fazer a reflexão antes da situação acontecer, não deixar o problema acontecer.

NÍKIAS- De evitar e se vigiar para não fazer a reflexão em cima do efeito dela, que é o problema de você...

PHILOMÉLE- Refletir em cima, nós temos o objetivo de como conduzir.

NÍKIAS- Quando você pegar um tema, e for refletir diante da origem daquilo lá, conseqüentemente, você fará a reflexão dos objetivos, mas acaba sendo um exercício para fazer não só nessa situação, mas nas outras também.

PHILOMÉLE- Com certeza a gente vai refletir mais, porque é o que você falou, essa reflexão, quando é desencadeada, você não para nessa reunião aqui acontecida, você leva para outras. Hoje eu saio daqui pensando realmente que nós devemos mudar esse tipo de estratégia, estar fazendo de forma diferente. Quanto aos critérios que a gente vai utilizar para estar sorteando, deixar diferente, aí a gente precisa de um novo encontro.

NÍKIAS- Na hora que eu li o resumo aqui, passou na minha mente, como é que os outros profissionais se aproximam? Na relação profissional, como é que se dá? Porque você vê os outros profissionais e você observa o comportamento da enfermagem, e por isso que eu resgatei o perfil, o traço, que a enfermagem é carinhosa, boa com as pessoas.

BÍAS- Bonzinho.

NÍKIAS- Tudo no diminutivo.

BÍAS- É por isso que as pessoas não reconhecem a nossa profissão, se você fizer a pergunta no primeiro dia: Porque eles escolheram essa profissão? Eles respondem: eu gosto de ajudar as pessoas, eu gosto de cuidar, eu gosto de fazer o bem, não vê como uma profissão, vê como uma doação. É, isso que acaba definindo a nossa profissão, não só a questão do gênero, ser feminino, também, acaba dizendo que é a mulher que cuida do marido, da filha.

NÍKIAS- Não predomina o racional. Nas outras profissões, as decisões administrativas na saúde são pautadas no racional, a decisão médica, a psicologia, a postura é racional, e lida com emoções 99%, como é que conseguem lidar com isso internamente?

BÍAS- Mas eu estou em conflito interno mesmo.

PHILOMÉLE- Porque Bías?

BÍAS- Porque Philoméle, porque eu sempre fui muito criticada por ser muito racional com o aluno, e então, quando eu vim para essa disciplina, eu achei o maior barato a pessoa ser livre, ter toda essa negociação, eu achei moderno, agora me faz refletir e ver que não é esse, essas reuniões são angustiantes para mim, porque hoje, o meu ego tá dizendo: “tá vendo, você está certa, você é exigente mas não está tão errada”. Eu sempre fui muito criticada pelas colegas, pela coordenação, eu recebia críticas duras, recebi críticas de alunos, e isso é uma atitude minha, e é, porque eu tenho a outra disciplina que o aluno não escolhe. Enfim, eu fico um pouco balançada, porque eu vejo que tem coisas modernas, porque isso é moderno, eles escolherem.

(Discussão)

PHILOMÉLE- Não é uma questão de característica pessoal, é uma questão de coerência com os objetivos que nós estamos desenvolvendo.

BÍAS- Eu entendi, mas não vou dizer que isso não é uma coisa que mexe comigo: “você tá errada, você tá errada, você está errada”.

NÍKIAS- Isso é uma questão, no meu entender, de você ser racional e ter um raciocínio lógico e você exercer uma liderança autoritária com o grupo, você pode estar trabalhando em uma linha lógica, racional e ser democrática, e fazer uma liderança mais participativa. O que te inquieta, no meu ponto de ver, são outras coisas, o discurso em algumas situações está pautado no emocional, mas o que determina é o racional, você pode ver até na religiosidade, que fala, fala, fala, mas o que determina é o racional, as voluntárias, eu conheço bem o traço daqui, mas as atitudes, você vê, às vezes, as senhoras se aproximar, tem muito a ver com o perfil da enfermagem. Só que na hora que ela vai atuar, ela consegue fazer alguma coisa à partir do momento que faz um raciocínio lógico, racional. Agora, eu percebo aí uma diferença grande, lidar com critérios de raciocínio é diferente do lidar na questão da liderança.

PHILOMÉLE- E aí é uma outra discussão.

NÍKIAS- Escolha, se você falar o seguinte, aqui a gente optou por essa estratégia, você constitui uma atitude participativa democrática, mas falou o que? Você não resgatou o motivo pelo qual está fazendo isso. Uma coisa é totalmente diferente da outra. Seria uma falta de preparo da gente em raciocínio, a filosofia busca o significado das coisas, e às vezes, a gente pergunta um negócio para o aluno, o aluno responde totalmente diferente, ele não introjetou a pergunta que foi feita. Isso, eu acredito que seja falta de preparo da gente, de conhecimento de filosofia, que a gente trabalharia melhor.

(Silêncio)

PHILOMÉLE- Ok, finalizamos essa questão?

(Silêncio)

PHILOMÉLE- Obrigada!

SITUAÇÃO DILEMÁTICA 5 – 29/05/2002

A professora Bías- fez a leitura da situação:

Neste dia, no final, foi colocado por eles, que a enfermeira responsável pela unidade tinha pedido para eles darem um treinamento para os auxiliares da unidade três e enfermeiros, sobre reanimação cardio-pulmonar, sobre parada cardíaca. Eles não tiveram este conteúdo ainda, então eu falei que eles não poderiam dar, questionei porque o enfermeiro de lá não poderia dar a aula?

Eles perguntaram se eu não poderia fazer isto? Ou se poderiam chamar a professora que dá a disciplina de emergência. Eu falei que poderia dar este conteúdo, que não teria problema nenhum, contei minha experiência junto ao IMC (...)

Então eu acabei concordando em estar dando estas aulas para o pessoal. Eu concordei e depois fiquei me questionando... Ainda conversei com eles a respeito, disse que para mim era um prazer fazer este tipo de atividade, que adorava fazer isto, só que precisava ver a minha disponibilidade, os dias que eu posso... mas falei que iria fazer, só que isto deveria ser feito pela enfermeira da unidade. Expliquei que não adiantava eu vir de fora, não sou a enfermeira do setor, não estou com eles no dia a dia, a hora que acontecer uma parada, não vou estar junto com a equipe para atender... Mas falei que poderíamos fazer, que eu poderia dar algumas aulas e o enfermeiro da unidade ficar junto, depois ele poderia dar outras aulas... é um incentivo. Foi uma solicitação deles, o que me levou a aceitar foi, primeiro: para estar demonstrando para as alunas como é feito um treinamento em serviço e como é possível.

PHILOMÉLE: Porque não faz parte dos objetivos do estágio.

Não faz, mas a minha intenção foi a seguinte, na verdade eu tentei livrá-las de uma situação embaraçosa, então tentei colaborar, aí pensei na importância delas verem como pode ser realizado, que é possível, que nas instituições muitas vezes as pessoas acham que não dá tempo, que não dá para realizar, e é possível, até porque eu trabalhei com educação continuada, sei que é trabalhoso, tem que planejar, mas é viável.

(...)

Então o objetivo maior é estar incentivando os enfermeiros a estarem fazendo e demonstrar para os alunos que é possível. Eu titubeei para responder, porque ir no hospital cedo, a tarde, a noite não é fácil, mas surgem algumas coisas que não estão planejadas, não constava do programa, agora, porque não?? Emergiu do grupo... vieram conversar comigo, foi uma surpresa, não estava esperando, não estava nem preparada para dizer sim ou não, na hora fiquei brava, tive uma reação de não querer, depois refleti e achei melhor fazer. Só que, somente no outro dia que pensei que isto não fazia parte deste estágio, porque na hora não lembrei. Na hora, pensei na minha disponibilidade, pensei que ocupamos um espaço, estamos ali na unidade, então porque não colaborar com aquilo que eles estão pedindo?

Enfim, pensei em muitas coisas, menos que não era objetivo deste estágio. Depois pensei também (foi outra interrogação: - não é isso que a gente quer? Que as coisas não sejam tão quadradinhas, tão organizadas, tem que ser assim, assim e assim? Então achei que eu estava resistente por não querer fugir do programa e fugiu... e eu fiquei incomodada.

PHILOMÉLE- Eu coloquei, porque não faz parte dos objetivos do estágio.

BÍAS- Não faz, mas a minha intenção foi a seguinte: na verdade eu tentei livrá-las de uma situação embaraçosa, tentei colaborar, aí pensei na importância delas verem como pode ser realizado, não é impossível, porque nas instituições as pessoas pensam que não dá tempo, que não dá para realizar, mas é possível, até porque eu trabalhei com educação continuada, sei que é trabalhoso, tem que planejar, mas é viável. Então, o objetivo maior é estar incentivando os enfermeiros a estarem fazendo, e demonstrar para os alunos que é possível, ir ao hospital cedo, tarde e à noite não é fácil, mas surgem algumas coisas que não estão planejadas, não constavam no programa. Agora porque não? Emergiu do grupo, vieram conversar comigo, foi uma surpresa, não estava esperando e nem preparada para dizer sim ou não, na hora eu fiquei brava e tive uma reação de não querer, depois refleti e achei melhor fazer, só que somente no outro dia refleti que não fazia parte do estágio, porque na hora não lembrei, pensei apenas na minha disponibilidade, pensei porque não colaborar com aquilo que eles estão pedindo? Enfim, pensei muitas coisas, menos que não era objetivo desse estágio, depois pensei também: não é isso que a gente quer? Que as coisas não sejam tão quadradinhas, tão organizadas elas tem que ser assim, assim e assim. Então eu achei que estava resistente por não

querer fugir do programa, e fugiu, e eu fiquei incomodada. Está bem real, foi isso mesmo. Porque tem algumas situações que quando eu falei, não era bem aquilo, porque as palavras têm outra colocação, do que é de fato, foi isso mesmo. É o seguinte, quando foi solicitado aos alunos o treinamento e a educação e eles não tinham preparo, vieram solicitar para eu estar fazendo, para que eu fizesse, eles ficavam no setor enquanto eu dava a aula, então eram seis pessoas, ficavam três em cada posto, os alunos. Foi uma experiência maravilhosa, porque os alunos perceberam o quanto é possível a realização de treinamento em serviço, a resposta do grupo, principalmente dos dois noturnos, porque tem diferença entre a manhã, tarde e noite, evidências de quanto a pessoa está afim ou não, mas foi uma experiência ótima, embora o enfermeiro não tenha ficado junto, em nenhuma das quatro aulas, os alunos perceberam que era possível, e a recepção das pessoas que receberam a aula foi boa, inclusive ficou até ruim, porque eles solicitaram a continuidade, assim, uma vez por semana ter um tema, porque o que eu percebo é que eles tem informação, eles tem conhecimento, e eles perguntaram coisas que se...

PHILOMÉLE- *A equipe de enfermagem?*

BÍAS- *Sim, fizeram questionamentos que, às vezes, dando essa aula para alunos não surgem, porque eles tem a experiência, já tem a vivência, mas eu compreendi que eles estão preparados teoricamente, eles estão buscando conhecimento, não é aquela equipe que não sabe nada.*

MÉLITE- *Eles estão preparados teoricamente e tem necessidade de treinamento, de reciclagem.*

BÍAS- *Eles têm uma sede de saber, então eles estavam muito receptivos, foi uma experiência muito boa. Eu sei que nesse estágio não é objetivo de estarem fazendo treinamento em serviço, e sim de outra disciplina, mas é uma experiência muito válida, inclusive é de minha opinião que a gente deve estar inserindo, o professor, nessa experiência, tudo bem, deixar ele fazer, fazer junto a primeira experiência, mas depois eles fazem, a resistência está nos próprios profissionais, nos noturnos foi muito tranquilo, eles saíram e durante uma hora, uma hora e dez minutos e aí tive que encerrar. Eles não queriam nem saber, no período da manhã, que realmente é o período mais tumultuado, houve uma resistência, porque tinha 06 alunas para ficar no setor. Eles estavam substituindo, mas ainda assim ficava aquela coisa meio cultural, ficou muito claro para os alunos, a gente fez uma discussão de como é tranquilo, fácil; cada dia uma quis assistir, tinham seis que quiseram também ver, então levamos a boneca, a “Ressuciane” e tudo mais. É um momento que não é só de ensino, um momento de confraternização com a equipe, de interação.*

MÉLITE- *E a enfermeira participou?*

BÍAS- *Não, só a da noite, só que depois a chamaram, mas ela participou de quase tudo. Foi uma experiência ótima, só que da minha parte, vim de noite, achei que foi bom, mas não é por aí também, porque na verdade teria que ser realizado pela enfermeira da unidade, ou então juntos. O sentimento que eu tive é que eu fiquei só ali; você está aí pra isso, só que um dia não resolve. Ficou uma coisa super perdida, porque tem que ser um processo contínuo. Eu acredito na continuidade. Mas para os alunos quando a gente discutiu, eles falaram que tiveram essa experiência a mais que os outros alunos. Foi isso. Eu sempre gosto. Eu fico resistente de sair da minha casa e vir pra cá, mas quando eu chego o olho brilha, esse contato com as pessoas, essa interação é uma coisa que eu gosto de fazer; eu trabalhei mais de um ano quando eu estava na Santa Casa, eu montei, organizei, eu revi o tempo, os passos, eu tenho uma pasta montada só de como fazer. Nessa situação, eu acredito que a gente tem que refletir é sobre o que fazer numa situação dessas, que fugiu dos objetivos do estágio que eu estava acostumada. Eu até depois achei que não deveria, fui até falar com a Philoméle; fiquei até com um sentido de culpa. E agora a gente vai fazer isso, e os demais? Só faz um setor, e os outros não faz? A gente tem que refletir sobre isso. Isso deve ser incrementado, e se surgir de novo?*

PHILOMÉLE- *Eu me lembro muito bem dessa situação, da angústia da Bías dela ter aceitado, depois ela veio me colocar e disse: “olha, eu já aceitei, e sei que fugiu dos objetivos do estágio, eu estava querendo fugir dessa situação antes de te contar, mas não deu, eu já assumi o compromisso e acho que tem que acontecer”. Foi uma conversa informal, fora do ambiente de trabalho. Mas eu vi na época, e hoje torno a visualizar da mesma forma, que, quanto aos objetivos do estágio, realmente o aluno, na disciplina de especializada, ele realiza a educação continuada, ele realmente faz a ação,*

agora nesse estágio, a ação do aluno foi de planejamento e organização da equipe, eles fizeram escala, providenciaram sala, material, eles vieram nos diversos horários, manhã tarde e noite, para estar organizando a equipe, e inclusive assumiram o lugar dos auxiliares, para eles saírem da unidade para assistir a aula. Então, enquanto objetivo de realização de educação continuada, ele nem fez, porque o aluno nem tinha esse conteúdo, foi uma colaboração a mais que o professor deu, não vejo problema nenhum, na hora, eu também fiquei resistente porque não faz parte dos objetivos do estágio, eu fiz essa reflexão na hora, e depois pensando, com mais atenção sobre esse assunto eu cheguei à conclusão que não fugiu do objetivo do estágio do aluno, ele fez um trabalho a mais do que tinha que estar fazendo, e foi muito interessante porque primeiro: ele teve a oportunidade de experienciar que é possível a educação em serviço, que é uma das atribuições que o enfermeiro não poderia deixar de fazer, segundo: ele vivenciou como tem diferenças de um plantão para outro, que tem algumas pessoas resistentes, foi tranquilo de uma maneira geral, mas teve casos de auxiliares que não quiseram assistir e o enfermeiro não se posicionou para falar “não, vai sim, é importante”, então ele mesmo, o enfermeiro da unidade quem pediu e depois se colocou de uma forma distante do que estava acontecendo, e o aluno percebe. Depois, o aluno fez a reflexão, o que foi muito interessante, da participação do enfermeiro, “que ela deveria ter participado, que quando eles se formarem não vão deixar para outro fazer”. Hoje eles saíram com essa visão, é muito interessante. Com relação à parte de integração do enfermeiro, na verdade, a integração não vai acontecer numa situação estanque, teria que ter um envolvimento, um vínculo maior porque a gente tem uma falta de vínculo com a unidade que a gente trabalha. Então na hora que a gente começa o estágio, a gente volta à unidade que ficamos afastadas durante um longo período de tempo, então é sempre um começar de novo, na minha visão, e na hora que voltamos, podem surgir algumas situações que você tem que trabalhar mais próximo do enfermeiro, mas isso, está muito longe de haver uma real integração, então se fossemos trabalhar junto realmente, teria que haver um planejamento prévio, com a participação do enfermeiro realmente em algumas situações, para que no caso da educação continuada, já fazer o planejamento antes de começar o estágio, mas tem que dar abertura para ocorrer modificação, mas tem que ter uma conversa prévia, para falar: “olha, a gente vai trabalhar tais assuntos, a unidade está carente”, levantar a necessidade antes. Na hora que o aluno chega ele já se integra melhor, ou mesmo que o aluno levante as necessidades no início do estágio, mas ter uma proximidade maior, com o profissional da unidade, e isso não acontece, e a gente vai precisar mudar. Retomar, eu acredito que essa discussão vai surgir em outras ocasiões, a Bías está trabalhando com integração, ela sabe mais do que ninguém a importância disso, e aqui, acaba ficando distante mesmo. Então o que a gente poderia fazer nessa questão?

BÍAS- Uma outra questão, é a falta de não ter educação continuada nesta instituição, existe o Centro de Educação Continuada... Faz oito anos, quando começou, e ele pediu para os professores, de oito em oito, eu tenho toda uma história mental muito clara, a intenção que eu e a Coordenadora da escola tínhamos, e quando deixou de ser da escola, e eu e a Coordenadora da escola tivemos que nos afastar, passou para a chefia de enfermagem do hospital, e colocou-se um profissional para executar os programas, estavam todos prontos, nós tínhamos um trabalho, um preparo, nós fazíamos grupos educativos para trabalhar, semanalmente. Efetivamente não funciona, as pessoas não estão acostumadas, não sabem que Não existe, é uma coisa que é do enfermeiro, essa educação continuada, de estar indo, tendo esse contato, são mil pessoas, sozinho não dá, você vai ter que ter um grupo de atuação, um planejamento para atingir essas mil pessoas, eu trabalhei com 360, era muito simples, agora são três vezes mais, e se era simples e eu gastava aproximadamente 28 dias para passar para todos, provavelmente para passar para mil ia gastar três meses, não importa, você tem três meses para atingir o público, é uma coisa contínua, é todo dia, esse treinamento em serviço é o que faz a enfermagem, inclusive fazer um marketing positivo dela mesma, dos enfermeiros da instituição, inclusive da chefia. O que eleva a enfermagem, é esse trabalho de pano de fundo da educação contínua, todos os dias a EC. Eu vejo assim. Então, isso é uma situação dilemática, porque enquanto docente, a gente poderia estar participando muito, mas existe uma resistência maior do enfermeiro, e não, da escola, porque nós somos ocupados com muitas coisas, eles queixam-se que nós só estamos na docência, mas também, a gente também se queixa da falta de espaço, porque existe toda uma colaboração, esses problemas levantados pelos alunos, essas situações, poderiam favorecer se o enfermeiro estivesse aberto, mas não, quando entra alguém capacitado, para trabalhar com a gente, o que nós fazemos, a gente exclui, a gente não entende que a pessoa vem somar, vem trazer experiência de fora, “vamos crescer, vamos fazer”, não existe esse pensamento, medo de perder o status, a gente mantém a posição, mantém o status, tem medo que alguém venha e seja uma ameaça,

para o seu cargo. Eu acho que as relações são caseiras, ex.: você é minha amiga, você pode ser péssima profissional mas eu vou deixar você aí, porque eu não quero me confrontar, eu sou sua amiga, tem muito dessa relação de amizade, é amizade, se você não serve para estar no centro cirúrgico, sinto muito, você é minha amiga, mas agora você, na prática, não dá, você está causando transtorno, você não está atingindo a expectativa, você não serve para estar aí, você tem características para estar em outro lugar. Eu sinto que as pessoas estão desfocadas, às vezes, porque o que eu penso de educação continuada, é totalmente diferente do que acontece, a educação que foi uma idéia nossa, que nós começamos. E não é esta a questão, a questão é que a educação continuada é lá, não é aqui, é dentro, junto, o dia inteiro, em todo o hospital.

PHILOMÉLE- Eu estou entendendo que você está levantando o aspecto da integração docente-assistencial e colocando a educação continuada como uma forma de integração, um aspecto que o docente poderia estar contribuindo e vice-versa. Agora, para que isso seja contínuo, para que não seja uma situação estanque, que não tem continuidade....Porque esta situação foi uma aula, e a própria equipe solicitou que continuasse, mas não aconteceu. Fica perdido.

BÍAS- É chato até, porque você fica desacreditado.

PHILOMÉLE- Se fosse contínuo você atinge o objetivo com o aluno dele organizar uma equipe, ter uma experiência, o que é possível, a realização, eu acho que tem vários pontos positivos, para o aluno. Mas para o serviço, uma aula apenas tem uma contribuição, mas muito pequena, muito estanque, porque não houve a continuidade que é o cerne da questão, é de ter continuidade, é educação contínua, não pode parar. Você não teve um feedback da equipe, você não visualizou a aplicação do conhecimento, não fez uma avaliação de resultado para ver se tem que retomar ao assunto, ou se pode dar continuidade ou aprofundar, ou iniciar outro. Então, ficou uma coisa assim, solta.

MÉLITE- Eu vejo essa questão da educação continuada muito séria quando se pensa na instituição, eu concordo com tudo que a Bías falou, mas tanto na unidade que é parte da enfermeira mesmo, eu entendo que não é fácil treinar e reciclar mil funcionários, não é uma coisa tão simples, tão rápida, mas, o setor de educação continuada aqui do hospital não sei nem se passaram para ele a função, que tipo de cobrança que elas tem em relação à E.C., mas cobrança por parte administrativa.

PHILOMÉLE- Pois é, mas você concorda que a gente volta na questão do planejamento, no caso 'estabelecimento de missão, falta estabelecimento de atribuições, a gente tem mais de uma função estabelecida no Hospital de Ensino, nós temos enfermeiras supervisoras, independente da quantidade, não vou me atrever a falar aqui se é suficiente ou não, mesmo porque, eu não tenho esse conhecimento do número de enfermeiros, e temos os enfermeiros assistenciais, supervisores, então a quem compete fazer a educação em serviço? Ou vai ficar para o CEC? Porque está sendo discutido isso agora, pois estive conversando com uma enfermeira do CEC que está defendendo a idéia de fazer a E.C. somente pelo CEC, não tem a participação dos enfermeiros da unidade, e a justificativa é que: "eu não posso cobrar aquilo que eu não dou". É uma coisa que me preocupa muito, porque em um hospital de mil funcionários se o desenvolvimento não for participativo, eu acredito que: ou não aconteça ou ele acontece somente em parte.

(Discussão)

MÉLITE- E mesmo que acontece em parte Philoméle, no momento, a instituição tem a E.C. dos funcionários que estão iniciando na instituição, tem uma breve orientação de alguns procedimentos, de alguns acontecimentos do hospital. Aí, um funcionário novo que está chegando na instituição, ele chega e se depara com uma outra situação, outros funcionários tendo outros tipos de atitudes, até que ponto que isso é positivo? No meu entender, se não tiver a educação para 100% não sei nem se tem porquê acontecer.

PHILOMÉLE- Agora, será que 100% é a mesma necessidade de aprendizagem? Tem o mesmo déficit de conhecimento ou a mesma expectativa de atualização e/ou aperfeiçoamento, num hospital dessa grandeza?

BÍAS- Mas quando fala em E.C. não falo só em aula, conhecimento, é um momento de interação, muitas vezes eu lembro que estava preparada para dar aula, apesar que eu mudava o jeito de dar aula, não era somente eu que falava, eram pequenos grupos, vinte no total, numa salinha pequena, muito pertinho a gente ficava, e uma coisa que me chamava a atenção é que às vezes discutíamos problemas da unidade, como vinha um da unidade dois, um da três e um da quinta..., então às vezes tinha problemas comuns entre eles e aí discutia-se como se resolvia, quando se fala em E.C. não se fala só em aula, é o menor, mas as discussões que se realizam, que emergem do grupo, são coisas que fortalecem, e muitas vezes não era questão nada de trabalho, era: “tiraram nosso ticket”, de como lidar com isso. Então você lidar com conflitos que emergem, muitas vezes eu era um saco de pancadas, eles jogavam umas coisas assim que eu tinha que levar para a direção, eu era um elo também, de noite eles não tinham contato com o diretor, tinham uma distância, mas em mim eles chegavam e muitas coisas eu levava para a frente.

PHILOMÉLE- Teria uma pessoa responsável por determinado cargo, pelo treinamento para o cargo. Além da atualização, do aperfeiçoamento, tem essa questão de atitudes, de conflitos, de alguns temas que não são relacionados à função que ele exerce no dia a dia, são temas da vida deles, pode ser para a melhoria da qualidade de vida deles.

MÉLITE- Eu já acho que o básico, o procedimento de enfermagem, o que está padronizado...Todo mundo está fazendo igualzinho o mesmo procedimento?

BÍAS- Eu só consegui trabalhar com técnicas, procedimentos, depois que eles já vinham de forma mais espontânea. Porque alguns ainda vinham meio que obrigados no começo, era escala com o nome deles, era a hora, a vez dele era escalado, porque nem todo mundo fica, divide, e essas fitas trabalhavam a questão do comportamento em situações, então as pessoas foram compreendendo. Então é um processo, porque você chegar sem envolver o funcionário?

PHILOMÉLE- Eu acho que essa questão muito importante da parte de acolhimento do grupo, de você conquistar o comprometimento das pessoas, porque se a pessoa não tiver interesse, por melhor que seja o seu planejamento, é seu, e ele não acredita que seja o melhor para ele, não necessariamente esperar um lugar para ele. Por isso que eu acredito que não seja fácil mudar de opinião sobre isso, que a necessidade tem que vir do grupo, nós não vamos ter necessidades iguais das diferentes unidades e de diferentes equipes, então, eu posso ter necessidade de aprendizado de realização de dinâmicas, ou simplesmente, trocar idéias, necessidades diferentes acontecidas na UTI geral do que na UTI da Cardio, do que na unidade dois na DIP e assim por diante. Então eu não acredito em E.C. como um pacote pronto, o CEC ou núcleo de educação continuada decide o que outros, precisam aprender, eu acredito naquela educação continuada que os alunos envolvidos, os coordenadores, as chefias mais próximas visualizam a necessidade do grupo, façam a programação como a educação de adulto preconiza e tenham a participação das pessoas de alguma forma e tem n formas, e maneiras de se planejar a educação continuada, como ela vai acontecer, eu acho que não é o certo ou o errado, é uma forma construída em conjunto, quem vai coordenar os ciclos de aprendizagem, quem vai estar como aprendiz, para estar atingindo um determinado objetivo, e eu acredito que a educação contínua tem diversas formas, tem a inserção do funcionário que está chegando, pode estar planejando de que forma que esse funcionário será melhor recebido na unidade, e aí resgatando a função docente, como o docente poderá contribuir para isso? Se vocês tiverem que contribuir para a equipe de enfermagem como um todo, somente na questão da inserção de enfermeiros, não sei, é uma coisa que tem que discutir no planejamento. Tem a parte de atualização e aperfeiçoamento, e tem a parte dos problemas que são rotineiros, que surgem na unidade, e as vezes você com seu grupo, dali seis meses ou um ano, estaria tratando o mesmo problema, naturalmente, pode ser regra de três, por exemplo, e eles já não estão fazendo novamente de uma forma correta. Eu acho que a educação tem que ser próxima do posto de trabalho. A base tem que ser ali, no dia a dia, ou tem que ser o enfermeiro supervisor, ou assistencial, não sei, quem pode nessa instituição, estar responsável por estar desenvolvendo isso. O que eu sei é que tem que ser desenvolvido, e como nós temos uma faculdade junto, eu acredito que é muito importante até para a aprendizagem do nosso aluno, que o docente de alguma forma, que eu não sei dar a receita, esteja inserido nessa integração, para a realização da E.C. Eu acho que é a base para a E.C. porque se você pensar como desenvolvimento de pessoas é o que vai ser o alicerce de qualquer serviço.

BÍAS- E refletindo sobre a disciplina é importante passar o que a gente discutiu para os alunos, eu acho que essa reflexão que a gente fez agora, tem que ser feita com os alunos, nessa disciplina de administração e quando ele realiza lá na administração especializada, também é estaque, é feita naquele momento.

PHILOMÉLE- O pessoal fala uma necessidade, eles trocam com os funcionários o que eles gostariam de aprender, mas de uma forma muito rápida, às vezes é o enfermeiro da unidade que direciona, por exemplo, ele chega e fala “o pessoal não está conseguindo anotar balanço hídrico, dá para vocês fazerem a aula?” É a aula, é a experiência, nosso aluno muitas vezes se dispõe a vir manhã, tarde e noite, tem alguns que não fazem todos os turnos, e é aquela situação ali. Quer dizer, para o ensino aprendizagem, é um dos objetivos que a gente atinge, agora, o objetivo, em uma visão mais ampla, o aluno não sabe porque ele não tem...

BÍAS- Se tivesse, poderia realmente ser utilizado o aluno, nesses processos de ajuda, porque São muitos que deveriam estar inseridos, porque a gente tem estágio de manhã, mas à tarde, assim, a 01 hora dá para vir, essa coisa de treinamento de educação contínua ele poderia estar inserido, então, para o aluno, seria uma vivência a mais.

PHILOMÉLE- Por isso que eu acho que a gente volta na parte de planejamento, e é planejamento estratégico, como inserir isso no contexto geral da faculdade integrado com o hospital de ensino, não sou eu professora Philoméle, deve ser um planejamento envolvendo pessoa de um nível de decisão maior, e que realmente faça acontecer, porque senão continua artesanal mesmo, você vai pelo que você acha que tem que fazer, acha que é o melhor, e é uma situação pequena.

BÍAS- Educação continuada é aquilo que onde toca vira ouro, é o grande marketing da empresa.

PHILOMÉLE- Você concorda que pode melhorar o desenvolvimento da empresa?

BÍAS- Então, tem coisas muito boas... e o envolvimento com as pessoas? As pessoas se sentem mais valorizadas, elas acabam... devagar, leva tempo, mas elas acabam se envolvendo. Agora da disciplina, eu acredito que se tiver uma outra situação que foge dos objetivos, que a gente também pode estar fazendo.

PHILOMÉLE- E tem uma coisa da sua fala que eu anotei aqui, é a questão de oportunizar os outros alunos também, dar oportunidade para os demais, eu me lembro assim, que no segundo noturno que você fez a aula, eu convidei os outros alunos das outras unidades para estarem indo, então é dar abertura para os outros estarem participando, se isso acontecer em uma unidade, oferecer para os demais também, de estar vindo, de estar colaborando inclusive, é uma forma. Não precisa estar acontecendo necessariamente em todas as unidades. Agora, uma outra questão que eu achei um ponto muito positivo foi a questão da contextualização do aluno. A própria equipe de enfermagem, como ela está na unidade de trabalho, ela questiona coisas do dia a dia, de quem tem a prática, de quem exerce a profissão, é diferente da visão do aluno, a gente dá o ideal em todas as situações, agora, os entraves, as entrelinhas, a gente não consegue assegurar numa sala de aula, isso é muito importante, porque a própria equipe, exterioriza a experiência rotineira, o dia a dia: o que me atrapalha para aprender, quais são as dificuldades que surgem. Às vezes, eles podem ter um conhecimento muito bom do procedimento, agora, na hora da interação falha, um tromba com o outro, as pessoas não conseguem se posicionar da forma mais adequada. Então eu acho que essa experiência é muito boa para o aluno, para estar fazendo um contraponto com que ele viu na teoria, na sala de aula.

BÍAS- Com relação ao você faria diferente, entra tudo o que a gente já discutiu.

(Discussão)

PHILOMÉLE- De fugir dos objetivos do estágio, como no nosso grupo a gente tem um objetivo que é o planejamento e organização, se você for ver isso que aconteceu, eles vivenciaram muito mais a questão do planejamento do tempo, e das atribuições de uma equipe para eles poderem estar participando de uma reciclagem, de uma aula, do que na realização da aula propriamente dita. Eu

mesma levantei a questão “foge dos objetivos do estágio”, mas não foge. O professor que se mobilizou para fazer uma ação a mais.

BÍAS- Eu pensei: “porque não contribuir com o que eles estão precisando?” É uma colaboração. Como o período não é integral lá na unidade, você vai, utiliza um campo, vem embora, não participa dos problemas, da assistência, não tem uma discussão com o enfermeiro... mas a gente chega, utiliza o que eles passam e vamos embora. Não estamos integrados com o que está acontecendo na unidade, então, se estamos ocupando um espaço, estamos na unidade, então porque não colaborar com o que estão pedindo? É uma forma de dar alguma coisa em troca, porque a gente acaba sugando o espaço, as pessoas, os exemplos, e acaba dando muito pouco. É uma falta de

PHILOMÉLE- Na verdade, a gente tem uma falta de vínculo com a unidade, desde a hora que a gente leva o aluno para se apresentar para o início de estágio, a gente tem situações embaraçosas. Agora a gente não pode avaliar de um lado só, a gente tem que voltar sempre, porque isso acontece assim, tem uma história por trás, lógico que tem as particularidades de cada um, relacionado à educação, sem dúvida, mas a gente tem exemplos que fica difícil no início do estágio pelo menos, e às vezes ao apresentar o aluno, a enfermeira não é receptiva naquele momento, ou as vezes faz um comentário atravessado, como o que eu escutei hoje, uma docente de outra disciplina, que não tem nada a ver com a nossa, que colocou que na hora que foi apresentar os alunos que iam começar o estágio, escutou que falaram: “mas é um pé no ...”. Então a gente vê muito claramente que tem uma falta de vínculo.

MÉLITE- Eu não vejo isso como uma falta de vínculo, eu vejo como uma falta de educação, sinceramente, porque tudo bem que a nossa colaboração é pouca, ou quase nada, mas a gente está ali para ajudar, eu vejo isso.

PHILOMÉLE- Por isso que eu falo, a gente volta para a questão do planejamento e das atribuições, porque se é um hospital de ensino, e o enfermeiro está inserido no hospital de ensino, ele tem que ter a clareza que ele tem que contribuir, facilitar a aprendizagem dos diversos alunos, que serão futuros profissionais, da medicina ou da enfermagem. Agora, eu acho que falta essa clareza, olha, o que eu tenho que fazer, será que já no ato da contratação o enfermeiro, ele tem essa clareza, do que ele tem que fazer ou deixar de fazer? Que ele deve facilitar a aprendizagem, que faz parte do dia a dia dele? Deveria ter, porque tem muitos que facilitam, a maioria, mas tem alguns que dificultam, e bastante, não recebem bem, não colaboram.

MÉLITE- Será que os que facilitam são os mais novos, e o que dificultam são os mais antigos?

PHILOMÉLE- Não sei, daria uma boa pesquisa, porque o que a gente sabe, é que a gente não acaba tendo uma interação, a gente sabe o resultado, a gente acaba não tendo uma interação com todas as unidades, com todos os enfermeiros de uma forma mais efetiva. Cai de volta na integração docente-assistencial. É que isso acaba facilitando.

Bom gente, na minha percepção quanto aos objetivos do estágio, eu retomo e acredito que deve acontecer. No final quando você coloca: “não é isso que a gente quer, que as coisas não sejam tão quadradinhas, tão organizadas?” Quando a gente monta os objetivos, parece que tem que ser enquadrado, não pode fugir um pouquinho que já... Então, eu achei muito bom colocar que nesse caso não fugiu dos objetivos, e mesmo que fugisse é uma questão de sentar, ver se tem a brecha na organização da disciplina, do planejamento dos objetivos e porque não fazer? Que contribuição isso vai dar, não é verdade? Quanto a integração com os enfermeiros, essa discussão tem que voltar para uma discussão maior, um planejamento escola e hospital, numa amplitude maior do que realmente acontece, porque se a gente quer um vínculo maior, isso tem que ser estrategicamente planejado, e não seguir com situações estanques. Eu acho que os pontos positivos em relação ao aluno foram muito bem colocados, eu acho que a gente pode concluir...

PHILOMÉLE - Encerrando, porque eu acho que a gente foi até mais profundo, na discussão, porque a gente falou de uma coisa que emerge na discussão, que foi o treinamento em serviço, que é uma coisa que a gente vê e acaba não tomando nenhuma atitude, com relação à isso, a gente acaba ficando acomodada. Por exemplo, eu, a minha experiência, não foi usada até hoje, está aqui dentro.

É um potencial guardado, que poderia colaborar, eu não ligo de passar toda a minha “pastinha”... Não tem problema, já ofereci, a gente se oferece para estar passando.

PHILOMÉLE- Mas olha, se não fizer parte de um planejamento maior fica assim.

BÍAS- É isso que eu estou falando, precisa ser um planejamento maior, um planejamento em conjunto. Tem que ter o planejamento, senão fica um pedacinho aqui, outro ali, isolado, não aparece. Mas acho que o segredo é esse, planejamento.

PHILOMÉLE- Vamos parar por aqui?

Obrigada, mais uma vez!

SITUAÇÃO DILEMÁTICA 06 – 14/06/02

A MÉLITE fez a leitura da situação:

Em relação a discussão de recursos materiais, o que eu observei no grupo é que eles não estavam tão preparados, tão aquecidos para a realização da discussão. Então eu chequei na unidade às 16 horas, solicitei a presença deles, se eles poderiam estar discutindo, eles disseram que sim, pediram 10 minutos (...)

Então o que ficou para mim é que o grupo não tinha se preparado para realizar essa discussão, pelo menos não tinha lido a teoria, aí eu falei para eles da importância das pessoas estarem se preparando, estudando, para estar, nestas discussões, levantando os problemas, discutindo, para que o professor colabore com eles nas discussões, na elaboração de soluções, que tipo de conduta tomar, o que deve ser feito, como deve ser feito, o que é melhor, como deve ser priorizado.

Então eu falei para eles da importância, que eu tinha tentado estimular de alguma forma, mas durante a discussão teve muitos momentos em que ninguém se manifestava, então durante todo o tempo eu tive que estar apontando algumas pessoas para falar e que esta participação deles é uma coisa que tem que ser espontânea, uma coisa que eles tem que estar fazendo, sem que eu precise estar apontando as pessoas para estarem participando. Expliquei que estas discussões fazem parte do estágio, que complementam toda a parte do estágio, que acrescenta.

Mas enfim, teve momentos durante a discussão que eu tive vontade de estar chamando a atenção, porque eles não estavam tão envolvidos quanto o grupo anterior para discutir, para trazer as reflexões, então por um momento fiquei meio sem ação, de saber o que fazer e tive vontade de falar, de despertar.

Então por vários momentos eles ficavam em silêncio, eu tinha que entrar com alguma colocação, mas o que eu observei é que o grupo não estava muito aquecido, eu tentei fazer com que ele se estimulasse a estar falando de uma forma mais crítica, mais reflexiva, mas acabou não surgindo muito do grupo. Ficavam assim, aqueles olhares de “não sei”, “Não estou bem preparado” ficou uma situação meio embaraçosa. (...)

Foi que eu achei.. eu estava um pouco frustrada. porque eu achei que eles iriam participar mais das discussões, se colocar mais. Eu achei que talvez eu tivesse estar chamando a Letícia para falar porque ela tem uma característica de não falar muito, ela é muito calada, mas eu acabei apontando as pessoas para estarem falando “o que você acha, e você você? Então eu percebi que não estavam muito bem preparados, tentei contornar um pouco esta situação, para que eles entendessem que eles não estavam preparados, então eu tomaria esta atitude novamente. Teve momentos da discussão em que eu fiquei realmente irritada, tentei não transmitir isso para eles, tentei fazer um jogo inverso, que era a questão de estar estimulando e não criticando, não colocando ou expondo em uma situação muito difícil, teve um momento que falei que a participação tinha que ser espontânea, não teria que estar apontando as pessoas, falei isso para a Letícia, falei isso para o grupo todo, talvez se eu fosse refazer este momento, talvez estaria preparando eles melhor, falando da importância deles participarem, falarem, opinarem, de estar se colocando mais. No início a gente não combinou isso. Se eu pudesse refazer, talvez eu chamasse a atenção da Letícia individualmente, depois que tivesse a discussão, eu a chamaria em um canto e falaria da importância de estar participando mais das discussões, senão ela vai ser prejudicada. Em relação a decisão tomada de conduzir o grupo desta forma, realmente eu fui para o andar, eu subi para a unidade para estar

fazendo esta discussão com eles, eu fui me preparando e é lógico, embora eu esperasse mais do grupo, foi uma coisa que eu tive que entender ali no momento e tentar ver as limitações do grupo. Acabei contornando a situação e acabei mostrando para eles que eles precisam estar melhor preparado. (...)

Mesmo que eu tenha saído um pouco frustrada, eu tentei não transmitir isso para eles. Agora no final eu achei importante este fechamento "olha, vocês tem que estar se embasando melhor, é importante que a participação seja espontânea, para que a gente ajude, colabore para vocês refletiram sobre a realidade, como acontece e como vocês podem fazer diferente.

PHILOMÉLE- Eu tenho enfrentado algumas situações similares, do grupo não estar estudando para a gente estar discutindo. Lembro-me que em um grupo, tinha duas alunas que melhor se preparavam, e o resto ficava de forma passiva, e tem outras situações que o grupo é mais homogêneo, não participava, e tem situações que são homogêneos e todos participavam, como aconteceu no grupo anterior de estágio. Agora, tem grupos que realmente ninguém se prepara e fica aquela coisa... A gente tem que pensar, nas diversas situações, que estratégia que a gente deve usar.

MÉLITE- Eles sabiam da discussão?

PHILOMÉLE- Foi uma discussão que ocorreu no período da tarde, eles pediram para fazer estágio à tarde, para acompanhar o pedido de almoxarifado, e foi entrado em acordo que às 16h faria essa discussão, foi pré-agendada, como sempre. Eles têm um cronograma do estágio, com cada semana direcionada para os assuntos que eles tem que estudar. Não sei se foi nesse sentido que você perguntou?

MÉLITE- Sim, todos tiveram tempo para se preparar. Como você faz?

PHILOMÉLE- Como eu faço, ou o que eu estou pensando agora? O que eu tenho feito é acabar conduzindo a reunião mesmo. Na maioria das vezes quando a gente marcou a discussão, eu conduzo até o final. Mesmo quando não preparado, porque eu nunca tive grupos que nenhum estudou o assunto, geralmente um ou outro estudou, então eu acabo conduzindo. A discussão é realmente essa: qual a melhor forma da gente proceder?

BÍAS- É pesquisar, porque agora na discussão com o grupo que estou tendo, foram ditos três itens que eles não sabiam, eles foram atrás e retomaram, que eram: material consignado, compras e parecer técnico. Eles não sabiam, se enrolaram. Enfim, eles foram atrás e hoje a gente terminou. A gente tenta discutir aquilo que a gente sabe, tem coisas que não sabem. Mesmo nessa situação, pode ter acontecido de alguma coisa ficar pendente, deixar eles irem atrás. Isso tem acontecido esse ano novamente, às vezes a gente marca: amanhã vamos fazer discussão sobre isso, já está mais ou menos preparado, só que na hora da discussão...O segundo grupo é muito quieto, não é que eles não sabiam, eles tinham a característica de ficar quietos, de não falar, era característica da pessoa, quando fala fica vermelha.

PHILOMÉLE- Um outro dia, a Níkias fez uma colocação, que de todas as turmas que ela tinha conduzido o estágio, ela estava sentindo que essa turma estava estudando muito pouco, de uma maneira geral. Que eles não estavam trazendo os questionamentos das dúvidas. Porque para surgir dúvidas, tem que ter dados, fazer análise da realidade, fazer uma comparação com os aspectos teóricos que a gente trata em sala de aula, e que isso não estava acontecendo.

PHILOMÉLE- Dos grupos que passaram com você, observou alguma diferença, do ano passado para esse ano?

BÍAS- Nas discussões, eu tentava trazer as pessoas para a prática, algumas coisas eu discutia, alguma coisa que eu achava que eles não sabiam, mas, coisas do cotidiano, não de embasamento, de estudo.

(Longo período de silêncio)

NÍKIAS – No momento, você não sabe se a dificuldade está no pessoal, se são tímidos ou não, se têm a característica de ficar quieto, ou se a questão é técnica ou comportamental. Por um momento fica claro, o que é que... Ficava assim, “aqueles olhares de não sei, não estou preparado”, o que realmente estava ali, aqui não está descrito, está descrito a sua visão e interpretação da situação. Eles estavam quietos, a sua leitura foi que olhando nos olhos deles, estava assim “não sei”, então quando você fala: “não sei, não estou preparado”, você está se reportando à questão técnica, e não à comportamental.

PHILOMÉLE- Mas ela falou que eles deveriam estar melhor embasados.

NÍKIAS- Então, mas o que eles disseram, o que eu não reconheci, é se a questão é comportamental, ou técnica.

BÍAS- Me parece que esta situação é igual àquela que você comentou, você se preparou, você ficou lendo livros e tal, e que na hora que você chega, não sei se minha expectativa é muito alta, porque aqui eu também falo da frustração. Você marcar para ter uma discussão e aí? A gente vai discutir sobre gerenciamento de materiais, por qual item a gente começa? Aí a pessoa não fala nada. Então tá, vamos começar pela previsão, pode ser? O que é previsão? Então, mas e aí? Eu penso que é uma situação parecida com a que você vivenciou na semana passada, de expectativa, de resposta, de ter uma discussão mais acalorada, e não tem.

PHILOMÉLE- O professor tem que estar estimulando. O professor chega e não tem que estar questionando, acontece o inverso, se o aluno não leu, não se preparou para uma discussão, eu percebo o seguinte deste texto, primeiro: uma vez falando a importância da participação, para estar deixando claro para o aluno, a nossa expectativa quanto a participação dele, nós vamos discutir a respeito de recursos materiais, tudo bem, vocês estudem, mas em relação à participação dele, qual é a clareza? Qual é a comunicação com esse aluno? Será que nós estamos deixando bastante claro isso? Fazendo esse contrato com o aluno: “a gente conduz dessa forma, a gente espera que você se comporte de tal maneira, deve buscar na literatura, que você faça a análise com a prática, para discutir as dúvidas”. Segundo: se a gente encontra um grupo que não se preparou, esse contrato foi feito, foi falado, estabelecido, foi falado o objetivo dessas discussões, se a gente não consegue a participação, se a gente percebe que ele realmente não se preparou para estar discutindo com o professor, não somente ouvindo, qual seria a melhor estratégia? Retomar um outro dia, fazer um contrato: “desta vez, a gente pode marcar um outro dia, o que o grupo decide”, o que fazer nessa situação? Porque o que a gente combinou não está sendo cumprido, eu acho que tem que ter a participação do grupo, todos tem a responsabilidade com o resultado. E outra coisa: quando eu falo transmitir para o aluno, embora tenha saído um pouco do sério, “tentei não transmitir isso para ele”, será que é por aí? Eu acho que a gente tem que estar realmente falando exatamente: “a expectativa era essa, os assuntos que a gente tinha a tratar eram esses, realmente não gostei da participação”, é a clareza do feedback, isso para todos nós, a gente estar passando a situação real, a verdade.

BÍAS- A gente tenta...

(Risos)

BÍAS- O mais importante é a gente saber o que vai ter de diferente agora.

PHILOMÉLE- O que eu estou percebendo é que essa situação vem se repetindo ao longo da nossa experiência, temos enfrentado situações similares, quanto a estratégia de condução dessas situações.

BÍAS- Porque ontem, eu realmente verbalizei a minha frustração, foi na hora que você chegou lá, eu falei: “a gente marcou, vocês se prepararam? A gente tinha uma expectativa que vocês iam participar mais, então, eu estou brava com vocês”. Falei, em outro tipo de situação você pode até não falar nada, agora falar assim, sei lá, tem que tomar cuidado com o jeito que a gente fala, mas ontem eu acabei falando. A gente retomou. Eu acredito que precisa ser mais claro para eles, o que eles tem que saber dessas discussões, ele tem que estar esclarecido, porque ele já está perdido na unidade, na primeira semana ele não está legal. “Vamos para discussão? Na sala?” A gente chega lá: “vamos discutir sobre gerenciamento de pessoal, de pessoas. E aí como que é, como vocês viram na

literatura, no caderno, o que foi enfatizado na sala de aula, aqui na realidade, vamos traçar um paralelo, vamos falar, o que é real, o que é ideal”. Aí a pessoa fica assim, na hora, parece que ele não estava sabendo direito que era para fazer isso. Eu percebi isso também Philoméle.

NÍKIAS- Requer uma pré reflexão, eu vou estar entrando numa sala, qual a possibilidade de perguntar sobre aquele item? Não sei.

PHILOMÉLE- O que você tem sentido na sua experiência?

BÍAS- E por exemplo, você levanta algumas questões e depois vai ter alguma discussão, então vamos conversar: “o que vamos conversar?” Eu defendo uma pré preparação. Agora, por exemplo, esse grupo passado, eles não estudavam, e depois na avaliação, eu falei para eles que eles não tinham otimizado a discussão, e também tinham me subutilizado. Foi um desafio para mim, não sei se eu estava na TPM ou não, só sei que, eu fui subindo a serra por causa disso. Falta de preparo técnico. Eu identifiquei se era pessoal, comportamental ou técnico. Eu vi que, claramente, foi técnico: com relação à previsão: “como são pedidos os materiais para a unidade?” Aí a pessoa falava: “ah!, a enfermeira faz assim, faz assado, não sei o que e tal”. Quando eu pergunto, ela sabe contar a história da vivência dela, mas não sabe a qualidade do processo para responder a pergunta. Ou seja, aquilo que é perguntado, às vezes, você fica pensando se aquilo que eu pergunto, se o que eu falo não ficou claro para a pessoa. Tem pessoas que deixaram claro que não se acham na pergunta. Aí cabe fazer a pergunta de outros jeitos, de outros ângulos. Eu estava procurando enxergar qual era a dificuldade da pessoa, ou qual a forma de me expressar melhor.

NÍKIAS- As primeiras três frases que uma menina falou, eu tinha clareza que ela tinha lido a Kurcgant e buscado outras coisas, ao passo que a outra, eu tinha clareza que ela tinha estudado, mas não tinha fixado algumas coisas, porque ela verbalizou coisas que tinha na Kurgant, mas ela fez uma pergunta, no caso, do mapa de consumo: “porque você tem que fazer o mapa, para uma segurança, uma previsão?”. Significa que, como não verbalizou aquilo lá, ela não entendeu... É uma questão que, por exemplo, nesse grupo, a clareza, o entendimento que a gente pede e o retorno. Ontem, nós discutimos, mas não entenderam sobre o assunto, eu falei: “nós vamos continuar discutindo esse material, esse assunto? Porque nós gostaríamos de estar discutindo a previsão, se for de interesse de vocês”. Mas deu para perceber que eles não queriam estar fechando a discussão, o grupo passado você tinha que impulsionar, catalisar, eu acho que no momento, você tem clareza se a questão é técnica ou comportamental. É o que eu tive a impressão aqui.

PHILOMÉLE- Neste caso, eu acho que foram bem levantadas, essas duas características, inclusive aparece na fala dela, o outro grupo verbalizava com facilidade, mais tranquilo de estar participando, apesar de não ter a característica falante, que é o segundo grupo. Mas o terceiro grupo, além de ter uma característica, não eram todos os alunos, por exemplo a Lumena fala muito, se coloca, inclusive ela passa na frente de muitas pessoas, para estar se colocando, agora o Guilherme, a Letícia, a Caterine, eles tinham dificuldade realmente, a Caterine nem tanto, se colocava muito melhor, agora a Letícia é uma pessoa que não verbaliza de jeito nenhum, o Guilherme, tem dificuldade em verbalizar, então tem os dois fatores, eu percebi neste grupo, na discussão que eu fiz, é que realmente tem os dois fatores implicados. Enquanto professor, qual é o meu papel?

BÍAS- Na parte técnica, do conhecimento, tanto pessoal, mas também a parte comportamental.

PHILOMÉLE- Você sentiu uma diferença muito grande do grupo anterior, então é um cuidado que a gente tem que tomar, a gente pega um grupo muito participativo, atuante, que nem esse que você está pegando agora, aí mais para frente você pega um que ...

NÍKIAS- Algumas características sobressaem isso, a O. sobressai.

PHILOMÉLE- Agora, como trabalhar essa diferenças?

(Discussão)

PHILOMÉLE- No grupo passado, a E. saiu na frente, ela não dá muito tempo para as pessoas, então eu preciso me policiar, tentar dar oportunidade para os outros, porque realmente se deixasse por conta do grupo, tem duas, três lideranças ali...E os outros se intimidam.

BÍAS- Um dia a professora de administração, a Joana da UBS, ela chegou à tarde e falou: “Bías, estou no grupo das cansadas”, e eu falei que provavelmente era o grupo das cansadas daqui, que reclamavam, aí ela falou que era fulana, fulana e fulana. Aí eu falei: “Ah! Sim, elas já foram cansadas para lá”. Ela disse que o terceiro grupo está esgotado, reclamando de tudo o que manda fazer. Eu disse que elas já estavam, quando estavam aqui, quando passaram pela primeira vez, e dei risada da situação, porque tem características que são pessoais.

PHILOMÉLE- E como que a gente está lidando com essas características pessoais?

NÍKIAS- Essa questão, você sabe que há uma tendência da ... Porque o grupo anterior, na avaliação, sugeriu discussão durante o horário de estágio, eu passei para esse grupo. E, antes de sair de casa, eu liguei para eles e falei: “eu quero que vocês falem para os seus colegas fecharem recursos materiais, discutam com os colegas se nós vamos estar discutindo agora, no período da manhã, se for, qual é o horário e reserve a sala, se for para estar discutindo no período da tarde, qual o horário, e qual é a preferência, para a hora que eu chegar aí, saber qual a proposta, se vocês optaram por estar fazendo a discussão à tarde ...” E depois, ela me passaram que optaram por fazer a discussão 10 h da manhã, só que essa aluna não consultou a todos, só os da sua unidade. Deu para ver nitidamente nesse grupo que ...

PHILOMÉLE- Não eram todos que pensavam a mesma coisa.

NÍKIAS- As alunas de uma unidade não comunicaram-se com as da outra, da unidade dois. Aí estas se sentiram prejudicadas, e aí o que fazer? Esse é o nosso problema.

PHILOMÉLE- Nós temos a estratégia, temos a questão do horário das reuniões, que é um fator que pode estimular como desestimular a discussão, é um fator importante. No nosso grupo, eles também vieram cogitando que era para discutir à tarde, aí eu falei que dependia da disponibilidade do professor, inclusive, eu falei que poderia até ver se tem a disponibilidade de outro professor, para estar fazendo essa discussão à tarde, eu não tenho essa disponibilidade. Aí eu falei: “façam uma proposta”. Quando chegamos ontem, eles tinham colocado em cima da mesa a proposta de horário: ao invés de discutir por duas horas, uma hora e meia, e às vezes até um pouco mais, eles solicitaram discussões diárias de 30 minutos, no horário entre 8:30 e 9:30h, para realmente não atrapalhar o andamento da unidade. Eles justificaram: “neste horário, já fiz prescrição, já conheci os pacientes, etc. É um horário que eu posso retornar para evoluir os pacientes para passar o plantão, e ainda acompanhar outra atividade que vai ser realizada”. Então foi a proposta do grupo, não sei se vai ser a melhor, porque agora tem que ser validada, temos que começar a fazer nesse horário. É um horário que eu posso, porque não adianta só ver a parte deles. À tarde, eu não tenho essa disponibilidade, o estágio acontece nesse horário, e a minha programação para o estágio tem que ser nesse horário, eu não posso. Falei: mas eu posso estar conversando com outras professoras, para ver se elas tem a disponibilidade ou não”. Porque a gente já fez assim antigamente, de discutir com o grupo inteiro, inclusive discussões em sala de aula. Ao invés de fazer a discussão, cada professor com seu pequeno grupo, era feita a discussão com todo o grupo do estágio, em sala de aula. Depois nós utilizamos essa outra estratégia, e está na hora de avaliar os pontos positivos e negativos, inclusive com eles. Teve também uma época que as discussões eram no período da manhã, eles saíam da unidade, saíam todos os alunos no mesmo horário, e um professor ficava responsável pela condução. Mesmo porque, houve um período em que éramos duas na disciplina, então a gente acabou chegando à conclusão que era necessário juntar todos. Essa questão do horário é um contrato com o aluno, ele tem que ser co-responsável pelo resultado. Quando a gente abre, para fazer a proposta, eu acredito que seja uma maneira interessante, você tem como amarrar: vocês planejaram, propuseram esse horário, para estar fazendo dessa forma. Mas não podemos deixar soltos, eles não têm a noção do todo que tem que ser discutido, em termos de horário, para estar fazendo esse planejamento. Por exemplo, com um grupo, a gente discutiu recrutamento e seleção, avaliação de desempenho e dimensionamento, e eles: “a gente não sabia que ia discutir avaliação de desempenho e de resultados”. Eles disseram que eu não falei. Eu não falei? Eu posso até não ter falado. Disseram:

“no cronograma recursos materiais está previsão, provisão etc... E de recursos humanos não está detalhado. Levantaram isso, mas eu perguntei: “o que vocês tiveram na literatura?” Ou vocês não tiveram a parte de avaliação?”

NÍKIAS- Eles esquecem o caderno em casa, ou apagam com borracha...

PHILOMÉLE- Tem limites para tudo. Não, para mim realmente o que foi falado está relacionado na literatura, foi falado em sala de aula, e foi assunto abordado em sala de aula, não foi nem leitura complementar. Mas a gente acaba se perguntando: como que está a clareza? É uma questão que a gente deve estar melhorando, de que forma isso? Será que deve ficar só no verbal, ou a gente deve fazer um cronograma por objetivos e não por atividades, como a gente já fez em outros momentos, mas por objetivos a serem alcançados, para estar clareando para eles o que a gente está esperando, a expectativa da disciplina.

BÍAS- De todas as disciplinas que eu já participei, essa parte é que eu tenho mais dificuldade, até hoje eu acho que a comunicação não é clara, eu me perco no meio delas... É muito jogado, muito solto, e dá a impressão que você espera dele... Mas não dá para entender o que a gente espera dele, eu acredito que precisa clarear um pouco mais. Acredito que, como a conheci e como é hoje, melhorou 100%, em termos de qualidade, tanto dos professores, qualidade dentro, de estar com eles, de passar todo dia, as discussões são mais profundas... Quando tinha um professor só para passar em quatro, cinco, seis setores, passava rapidamente, então eu acho que cresceu muito. A questão de clarear, a gente pensa que o aluno, com uma palavra só ele entende, mas não é assim, eu vejo que não é assim, precisa ver se eles entenderam mesmo.

PHILOMÉLE- Uma proposta que eu tenho, que é uma proposta para a gente estar traçando por objetivos específicos do estágios também, que foi uma proposta para as aulas teóricas, mas eu acho que isso ajuda a clarear, onde você quer chegar realmente para cada assunto, para cada atividade, o que a gente espera. Isso não é só em termos de conhecimento, da parte cognitiva, na parte de comportamento também, porque eu percebo, muitas vezes, que eles não tem essa clareza, no que se refere à discussões, não vou abrir o leque para outros aspectos. Bom, é o que a gente questionou, é uma característica do aluno? O que a gente espera quanto a questão do comportamento do aluno, em uma discussão? Ele tem essa clareza, do que a gente espera dessa participação, que ele realmente traga dúvidas, questionamentos? E como a gente deve estar cobrando isso? Solicitando isso dos alunos, de que forma? Tem diferenças entre os alunos, entre professores, que a gente também tem que considerar, tem diferenças de turma, tem turmas que são heterogêneas, que realmente uns falam muito, se expõem, e os outros, e aí como que fica? Esse comportamento do professor em relação àqueles que não chegam tão rápido ao raciocínio do outro. Será que a gente está agindo de forma diferente com aqueles? (Eu fiz vocês entrarem em liderança situacional). Tem aqueles que você larga, estabelece a demanda e eles trazem até mais do que a nossa expectativa. E tem aqueles que se você não direcionar, não sai... Então tem diferença, não só em discussão, que é o nosso assunto, de recursos materiais, que é o nosso caso, mas nós fazemos discussão de uma forma geral, que acaba não sendo diferente. Então é uma coisa que eu venho me questionando, qual a melhor estratégia para estar conduzindo essas discussões, com a participação do aluno?

NÍKIAS- É, às vezes, você joga a bola... Eu estava pensando no comprometimento do professor, de mobilizador e realizador dessa participação... Então, aí você resgata que o preparo dele, de conhecimento sobre didática, sobre estratégia, se for por esse caminho, você avaliou que não conseguiu um resultado satisfatório, aí você aplicou outra estratégia e conseguiu outros resultados. Esta habilidade de jogar com outras estratégias advém do conhecimento do professor, pode ser da parte didática. O comportamento “do sistema” te leva sempre a jogar a bola para o outro, entendeu? Se o foco é participação, como fazer que participem? São estratégias, como estratégias de venda, como é que eu vou conseguir fazer que eles vão comprar a minha idéia de que eles devem participar? Eu estou dando um peso maior, em relação à responsabilidade do professor, dele estar munido de vários elementos que ele possa estar levando o aluno à participação. Quanto ao aluno ter estudado ou não, você ...

(Discussão)

PHILOMÉLE- Ele pode ter estudado, e não participado, pode estar preocupado com a unidade, estar frustrado, não quer se sentir explorado, pode estar com problemas pessoais, que não queira participar no momento, pode ter aquele que, se a gente não tiver muito claro o que a gente quer, ele é muito falante, se coloca demais, mas no fim, ele acaba colocando mais do que ele percebeu, conta história, mas não embasa teoricamente. Então, a habilidade de uma professora tem que ser grande, ainda mais com um grupo. Espero que aluno de quarto ano a gente não pode esquecer da característica, que ele já vem com uma experiência de participação. Deu certo com fulano falar bastante, não importa o que, falar influencia a minha nota, no final. A gente tem que lembrar, que nem por exemplo, aquela menina Emilene, representante do C.A., temos que tomar cuidado, ela tem uma perspicácia, se ela utilizar, o que normalmente ela não faz, porque na hora que comecei a avaliação dela, ela disse que já sabia o que ia falar (risadas). Se você pega um aluno que tem uma grande participação e se você não tiver uma clareza “aonde você quer chegar”, enquanto objetivos dessa discussão, você distorce, não consegue colocar aquilo no concreto.

NÍKIAS- Tem que ter clareza do seu papel, das estratégias, por isso nessa reflexão, o vendedor, quando vai vender o seu produto, ele tem essa visão, ele tem clareza do seu papel, das estratégias de venda, por isso que nessa reflexão, o que ficou para mim é essa a questão.

PHILOMÉLE- É o que minha orientadora fala, se o aluno vai bem, ou vai de forma contrária, jamais isenta o professor. E, esse tipo de colocação; “eles não souberam o que aconteceu”, ela volta para o professor, mesmo assim, no resultado final. Nós acabamos confundindo os papéis, a gente acaba tendo uma atuação num certo nível, não estamos discutindo as questões que tem ou que deixa de ter, mas sim, agir de forma diferente com cada um deles, a gente fala tanto da educação do adulto, de respeitar o tempo do aluno, onde que ele está, que experiência que trouxe, e aí

NÍKIAS- Nesse sentido, refletindo, no grupo passado, eu escolhi outras estratégias para fazermos chegar ao objetivo, para explorar outras estratégias, certamente o que aconteceu no estágio, inibiu a minha exploração. Eu mesma acabei não tendo estímulos para buscar outras estratégias.

PHILOMÉLE- Mesmo que a troca de estratégias esteja dando certo, eu acho que é interessante estar retomando. Quando chega só no final do estágio, alguns alunos falam, por exemplo, “que tem pessoas que não se ligam, não davam tempo, então a gente acabou se e a Sra. também permitiu que isso acontecesse, porque ela saía na frente”. Falei: “Mas, a senhora e vocês também, com certeza, porque a deixavam falar”.

NÍKIAS- Isso aí, eu estou fazendo a experiência nesse grupo, só fiz uma discussão com eles, depois eu sugeri que, o papel deles no grupo não seria demonstrar para o professor que eles tinham estudado o que ia ser discutido, eu propus para eles terem o papel de catalisador do envolvimento do grupo, para que eles conseguissem se expor mais e ter atitudes pessoais... Por exemplo, para ir daqui para São Paulo, tem gente que está em Campinas, tem gente que está em Cedral. Eu sei que, os outros alunos não sabem, a proposta foi: essas três, elas vão traçar estratégias para que essas outras pessoas que são tímidas...

PHILOMÉLE- Você conversou com aqueles mais extrovertidos?

NÍKIAS- Os que são mais líderes, mas eu dei a orientação do seguinte: “você vai buscar na literatura, de que forma você vai fazer, sem que eles percebam, quais são as estratégias para fazer com que eles participem, e você imagina que como se você fosse um gerente”. Vocês já estão seguros nesses momentos aqui, vocês precisam desenvolver outras habilidades, e nós estamos propondo é fazer esse tipo de influência, de liderança. Que é a liderança situacional, pensando em estratégias de como vocês vão lidar com seus amigos na discussão, e oportunamente no estágio.

PHILOMÉLE- Utilizar o potencial deles, que já são mais saídos, mais extrovertidos, para puxar o restante.

NÍKIAS- A diferença é: aquele que está para trás, ele vai estar sendo chamado a ir para frente, sem que ele saiba. O que está na frente, está desenvolvendo a habilidade, não está fazendo o meu papel, está desenvolvendo a habilidade da liderança situacional com o grupo, ele não está fazendo isso

para me ajudar, está fazendo isso para desenvolver outras habilidades administrativas nele, e o outro vai estar desenvolvendo outras habilidades....

PHILOMÉLE- Você estabeleceu com eles.

NÍKIAS- Ontem, eu fiz essa discussão e conversei com eles, chamei as primeiras e perguntei se elas topavam fazer esse papel.

PHILOMÉLE- Nós temos dois casos parecidos lá na unidade, tem a Crislian, que eu perguntei se era a porta voz do grupo, porque só ela quem fala, e tem a outra, a Luana, que também se coloca bastante. É uma estratégia, que a gente pode estar utilizando para estimular o grupo a falar.

NÍKIAS- Neste grupo, não deu dez minutos de discussão, sobressaíram., teve duas que saíram na frente, se atropelaram. Você tem que estar buscando...

PHILOMÉLE- Manipulando: “deixa eu ouvir tua voz”.

NÍKIAS- Mas, enfim, o que ficou na minha cabeça foi isso, elas toparam, vamos ver o que vai acontecer. Amanhã vou ver o que elas pensaram, refletiram e buscaram de estratégias.

PHILOMÉLE- É a própria liderança situacional.

NÍKIAS- Vamos fazer e ver se... só por experiência.

PHILOMÉLE- Depois Níkias, seria interessante que fosse compartilhado com o grupo, nesse momento, você pediu para as três pessoas, mas é importante, que depois esteja muito claro para todos.

BÍAS- O que fica, é uma atitude isolada. Temos que mobilizar o aluno de uma maneira mais global, não é em todo grupo que isso vai acontecer, e eles conversam entre si, e eles passam isso, a professora está fazendo assim, a outra assim, eles se conversam. A outra disse assim: “você virá dar aula de madrugada?” Então eu disse: “não posso vir, não tenho como vir”. Eu penso que tudo é diferente, cada grupo uma vivência, se acontece de uma forma diferente, mas está assim... a gente deve estar conversando, eles conversam entre eles, ficam sabendo.

PHILOMÉLE- Eu acho que a troca de experiência entre a gente, deve servir para melhorar a disciplina. Eu acho que, a gente não pode privar nem o professor, nem o aluno de fazer algo diferente, porque se a gente quer criatividade... Inclusive, a gente pede isso do aluno. O comportamento não pode ser diferente com o professor, tem que ser o mesmo. Agora, essa troca de experiência, se a Bías teve uma idéia... Eu acho que é importante ter essas reuniões, compartilhar, ninguém vai fazer exatamente igual ao outro, temos características diferentes, a gente acaba aproveitando a experiência do outro. Por exemplo, eu gravei a passagem de plantão e foi importante para estar acompanhando a evolução deles, documentando, foi uma estratégia boa, então, fez isso, vamos compartilhar com o grupo: “eu gravei, mas não façam, a experiência foi ruim, não foi boa, é uma estratégia que eu tentei”. Eu acho muito importante que a gente tenha essa troca para estar melhorando, colocando estratégias novas. Agora, um outro ponto é a questão que, novamente eu volto para os objetivos da disciplina: quando a Bías colocou o exemplo do noturno, já vejo um outro ponto, um motivo diferente, cai também em estratégias de condução de grupos, mas, em primeiro lugar, antes de utilizar esta ou aquela estratégia, tem que estar conversando o seguinte, por exemplo, qual o objetivo do plantão noturno? Se a gente não tiver claro, provavelmente a gente vai utilizar estratégias que não vão de encontro. Que não vão facilitar o alcance desse objetivo, não sei o que vocês pensam, a gente conversou em sala de aula, pelo menos para mim, ficou que o plantão noturno seria uma oportunidade do aluno acompanhar o enfermeiro do noturno na sua atividade de supervisão, e ele ter oportunidade de experienciar qual a diferença entre um plantão e outro, por isso que a gente tem, ao longo desses anos, no plantão noturno, somente vindo e conversado com os alunos se eles tem alguma dúvida em relação a como se comportar, a gente conversa com o enfermeiro que está de plantão, já estabelece com o enfermeiro até onde o aluno pode ir e onde não pode. Até teve algumas discussões, mas não uma coisa prolongada, tiramos uma dúvida, isso já

aconteceu, em relação à uma parte técnica, mas não uma coisa planejada, de fazer discussão como a Níkias fez. Então, é uma coisa para a gente estar discutindo, trazer para nós mesmas. São experiências, como foi, achou bom, positivo, e fazer o contraponto com o objetivo da disciplina, eu acho que é por aí, porque senão fica assim: A Níkias veio, fez, a Philoméle passou cinco minutos e foi embora. Então fica uma coisa meio..., a leitura que o aluno faz, é importante que a gente esteja conversando, para clarear mesmo, para ficar melhor a nossa convivência.

(Silêncio)

PHILOMÉLE - Paramos por aqui?

SITUAÇÃO DILEMÁTICA 7 – 04/09/02

No dia deste brainstorming, que um professor tinha entendido diferente, o grupo foi interrompido e não conseguiram retomar, foi isto que aconteceu, quebrou a seqüência, o grupo que estava apresentando não conseguiu e o restante também não, então não houve brainstorming, a classe não falou nada, não participou, houve uma discussão que a pergunta que eles formularam não estava correta, que aquilo não era o problema, foi algo assim...Muito ruim, para os alunos, porque foi ruim mesmo, tiveram uma experiência negativa e depois disso, toda a continuação do trabalho foi quebrada, não ficou bom. Era também um grupo envolvido, tinha uma pessoa do grupo das cinco, que realmente tinha dificuldade, que era a Liliane, as outras quatro eram boas, mas o trabalho não ficou bom, ficou quebrado.

(...)

Foi o segundo dia de apresentação dos trabalhos. Chegamos eu e mais uma professora, pedimos para eles dispoem as cadeiras de forma circular, meio círculo, para que todos pudessem assistir à projeção na parede. Houve a participação da classe, o que me chamou a atenção foi a aluna Amanda., que fez algumas colocações pertinentes, corretas, colocações de alguém que tinha entendido bem todo o processo do trabalho. Então teve as colocações dela que foram boas e a participação de todo o grupo, porque eles tinham sido estimulados a falar, falaram realmente; no começo estavam um pouco preocupados se iriam prejudicar o colega que estava apresentando e acabaram entendendo que não. Porque também, a outra professora tinha falado que era importante eles estarem colaborando.

Então foi uma reunião mais aquecida, participativa, não foi cansativa, não formal, como tinha sido no grupo anterior. A primeira apresentação foi do grupo da colega, que houve colocações muito boas dos alunos, e a segunda foi do meu grupo, que também teve a participação do grupo, foram parecidas.

Porém a minha percepção desse trabalho é que as correções feitas no trabalho, pelos professores, na minha opinião, elas contribuíram, ajudaram, mas o pensamento deles estava correto. Naquele momento que estavam apresentando o trabalho, que foi feito com a classe e não com os profissionais da unidade, o que eu confundi um pouco no começo; o diagrama e o plano de ação, que eu já tinha lido alguns trabalhos. E já tinha dito para eles “não é que existe certo x errado, cada pessoa que for analisar, pode ter visões, experiências diferentes”, então não existe assim certo x errado. Então, o que ficou para mim das quatro discussões é que eu não apontaria como um erro, como foi apontado por nós mesmas algumas vezes. Porque foi realizado um exercício com o próprio grupo (brainstorming) e não com as pessoas que trabalham na unidade, foi uma simulação.

(...)

A Adriana., a Érica, e a Marília, ficaram conversando o tempo todo, e não estavam inteiradas do trabalho. No primeiro trabalho eles colocaram apenas as contra-medidas que eles iriam fazer: “uma coisa, tomar uma atitude”, em relação “às questões políticas, solicitação à administração, solicitação à chefia, esclarecimento sobre a política administrativa”, isso eles não colocaram. Então a professora colocou isso para o grupo, vocês podem estar colocando suas idéias, mesmo que não tenham o poder de estar resolvendo, mas como que vocês tentariam, como colocariam as idéias sobre esse tema. Então ela acrescentou. Mas o grupo não participou junto, não deram nenhuma opinião, não fizeram nenhuma colocação, foi uma apresentação bastante formal, alguns alunos saíam, entravam, demonstrando desinteresse.

(...)

PROFESSOR: (...) Este exercício é para treino de raciocínio lógico, como fazer, como planejar ações gerenciais; os pontos fortes são: o desafio e estar fazendo isso. Agora, ninguém tem a pretensão de deixar uma coisa “redondinha”. O que vocês acharam? Foi válido? É fácil a gente receber essas sugestões? Qual foi o sentimento?

ALUNOS: - não é fácil.

PROFESSOR: não é fácil! Porque será que não é fácil?

ALUNOS: - porque você se mata para fazer o trabalho, dá o melhor e de repente vem alguém... Não para criticar, mas para colocar alguma coisa contra;

(algum aluno faz um comentário, mas está muito baixo).

- Mas aí eu acho que não foi erro do grupo, foi erro de quem estava conduzindo aquele dia a reunião, a gente não teve oportunidade de participar;

- (discussão – todos concordam)

- Você estava falando que é ruim, mas se você está errando e não está conseguindo achar o erro... Não é verdade? Agora você aceitar ou não já é outra coisa;

- Eu acho que toda correção dói mas dá para enxergar o outro lado;

PROFESSOR: porque normalmente nós estamos muito preocupados com o acerto, estamos muito mais preocupados com o resultado do que com o processo.

ALUNOS: - você quer chegar aqui com o seu trabalho, expô-lo e esperar que venham falar: parabéns está certo! Que legal! Aí alguém fala alguma coisa, quer dizer, a gente não atingiu a perfeição.

- Então é chato;

(discussão)

- Mas tudo que você faz, é para uma avaliação, e querendo ou não isso conta, não está tão bom como deveria estar, está certo que o de todo mundo estava assim. Eu acho que isso também é ruim, e gera sentimento de não gostar;

- Eu não vejo esse lado...,

(discussão)

- A gente não é perfeita.

PROFESSOR: - é assim gente, eu não tive uma preocupação de ficar corrigindo detalhes, a minha preocupação foi realmente... Eu acho que este é o momento de estarmos conversando, trocando idéias, porque eu acredito que facilita a aprendizagem.

PHILOMÉLE- Gozado, quando eu leio isto aqui novamente, eu já li várias vezes, o que fica mais forte, é quando entra o aluno se reportando, fazendo uma avaliação, ele acaba dando a sua opinião. E, para a gente, esse dia foi um dia super tranquilo, a classe estava animada, aparentemente, pelo menos para mim, estava muito tranquilo, como estava para mim, eu achei que estivesse para todo mundo. E você vê, não estava. Olha a colocação deles aqui, por mais que você fale: olha, as sugestões vão ser para melhorar o trabalho, vocês podem consertar para entregar posteriormente, já com as sugestões...

NÍKIAS- Philoméle, a primeira coisa que me veio à cabeça lendo isso daqui foi a teoria dos sistemas, então, vendo o seguinte: input: os alunos, todos recebem uma informação, aí, depois, você entra num sistema onde você processa isso aí, e depois sai – output, ou seja, um produto que ele construiu. O que chama a atenção é o olhar do aluno, o olhar do professor, a atitude do aluno e a atitude do professor. Para mim ficou claro, na minha percepção, que tanto o aluno quanto o professor, não sabem trabalhar com o lado bom. O lado negativo adquire uma dimensão, uma repercussão que eu acredito que isso venha da construção do professor e da construção do aluno. Da própria história do aluno, que é de uma geração com maior liberdade de expressão. Nós temos até uma justificativa de focar o negativo e de hiper dimensioná-lo porque nós fomos construídos 40 anos dessa forma. Então, eu acredito que crie uma dimensão maior. É a mesma coisa que se você fosse abrir a janela e conseguisse ver de tudo: o preto, de todas as cores quando você abre uma janela, você conseguisse ver o preto, e o preto é 10% daquilo lá, mas você só enxerga ele, ele adquire uma dimensão muito grande. Então, na fala do aluno tem isso, na fala do professor tem isso. Quando a gente pensa em avaliação, sair um produto, independente se 90% desse produto é bom, a gente não consegue enxergar os 90%. Eu acredito que a gente consegue enxergar os 10% como se ele tivesse uma dimensão de 90. Eu até questiono se quando a gente fala que a pessoa é crítica, se é isso, o que é ser

crítico? Porque ser crítico está: nós temos uma história focada no ser crítico, no lado negativo. A academia nos forma, e nós somos construídas assim.

PHILOMÉLE- Não só a academia.

NÍKIAS- A vida. Quando você faz uma crítica, você procura a ponta da unha que ele não lembrou. Entendeu? Você procura num trabalho, a ponta do rodapé que ele não lembrou. Então, você pensando que isso, que todo o sistema é direcionado para isso, é que você faz crescer. Hoje, eu não penso dessa forma, eu penso conseguir não hiper dimensionar. Então, na fala do professor aqui, para mim ficou muito claro isso, o aluno fala assim. Ou seja, dentro da teoria dos sistemas, você se mata para fazer um trabalho, isto é, você recebe uma informação, quando esta informação se trata de um raciocínio lógico, você não a absorve, você não pega, como, por exemplo, arrumar uma cama, no procedimento de enfermagem, que você faz a primeira vez e fala: “entendi”. Não! O raciocínio lógico, não é dessa forma. A apreensão do exercício lógico, é de uma outra forma que se dá. Então, eu percebo claramente, que você se mata de fazer trabalho e na hora que sai, o output, o produto, o que o aluno enxerga? Enxerga o seguinte: “não para criticar, vem sempre colocar alguma coisa contra”. Na fala do professor, também é focado no negativo. A expectativa é de focar o bom. Mas não é focado, o bom. Então, eu acredito que dentro do processo de avaliação, a gente hiper dimensiona... Se a partir do resultado do produto, há 10% de negativo, a gente enxerga ali com uma atitude crítica, e o que aquilo lá vai construir. Eu indago isso: se o professor é um facilitador, e se o aprendizado, eu não sei muito bem essa coisa de aprendizagem e educação, que você manja. Mas eu entendo o seguinte: quando você investe no lado “do bom” que ele fez, “do diferente” que ele fez, que ele criou, lógico que não vai ficar perfeito, mas para mim ficou assim: eu acredito que o professor ficando preocupado com o acerto, ele acaba pontuando o negativo, ele não elogia. Na verdade elogia, quando olha no trabalho, eu acredito que, nós professores não vemos tudo aquilo de bom no trabalho. Mas nós procuramos principalmente focar o que ele não fez, ver o que ele não acertou.

PHILOMÉLE- A maneira como a gente corrige esse trabalho, eles projetam, e a gente fala: “passa o brainstorming, passa o diagrama, passa o plano de ação, volta no diagrama, o que você quis dizer com isso aqui? Está no lugar correto?” Antes de fazer qualquer elogio, via de regra, a gente já foca no que está incompleto, não é questão do professor ser bom ou ser ruim, a gente trabalha da mesma forma, a hora que projeta, a gente já vai à lacuna, no que a gente não concorda, via de regra. Tem exceções? Tem, mas eu acho que a gente está dando um valor muito maior, na hora que nós fazemos a correção, para o que está falho. Até mesmo porque, a nossa proposta é essa, de na hora da apresentação, fazer sugestões para eles consertarem.

NÍKIAS- Mas é a forma de trabalhar com isso Philoméle, a gente olha, se você fechar os olhos e ver as fotografias anteriores, o grupo termina, a gente fala parabéns pela apresentação, ou foi muito boa, olha que recurso, como que ficou bom, a gente fica no bom: dois minutos e no ruim, a gente intensifica um tempo. Não sei se somos sérios, ou exageramos no tempo, enfocando isso daí. Eu percebi que os meus filhos, para trabalhar o que eles deixaram de fazer, eu trabalho de uma forma diferente. Ou seja, às vezes, é besteira o que vou falar, nos cadernos vem assim: parabéns, gostei muito. No ensino fundamental trata muito mais uma relação tia – mãe – filho, uma relação assim. Nossa, que carinho! Muito carinhoso, muito caprichoso. Você nota uma relação de proximidade com o professor, de exaltar a coisa boa que ele fez. Eles não deixam de trabalhar o que deixou de fazer, ou que fez errado. O aluno mesmo corrige. Dentro do mês, corrige aquilo que ele errou. O que estou dizendo é a forma como a gente está pontuando na avaliação. Até, na última avaliação desses grupos, eu mudei a forma de avaliar no seguinte sentido, se você conversar com os alunos vai ver. Eu comecei perguntando o que eles fizeram de bom. E disse para eles que quando entraram por aquela porta da frente, vocês vieram aqui para que? “Ah!, para avaliação”. Então, você veio aqui, agora você vai argumentar com o professor que você fez um bom trabalho, me diga que trabalho você fez? Você veio aqui, você fez uma avaliação, então argumente, porque você merece isso, essa avaliação? Então, eu procurei estar direcionando dessa forma e percebi uma diferença em relação à um outro momento, em que eu pegava a avaliação e falava: “ porque ele se deu aquilo ali”. E ele fica na defensiva. Então, o que eu fiz? Eu fiz ele vir para a ativa e tentar me convencer do merecimento daquilo lá.

PHILOMÉLE- Inverteu o papel.

NÍKIAS- Inverti o papel. Eu achei que ficou melhor para o professor e para ele também. Na verdade ele foi vender algo, a mesma coisa que se você fosse pagar alguém. Eu mereço receber esse \$10,00 porque eu fiz isso, isso e aquilo. Ao invés do professor ficar atacando e ele defendendo, não. Ele tinha que me convencer que aquela nota ele merecia. Então, eu tenho acreditado um pouco nisso. Na hora que eu li esse texto, o que saltou para mim é que os dois comportamentos estão focando no negativo. Mesmo que esse negativo seja pequeno. Mas adquire uma dimensão grande, porque a gente busca ver o que o outro errou.

PHILOMÉLE- A gente é educada para acertar. O erro normalmente é tido como uma falha, que a gente se cobra por isso. Normalmente, a gente não encara o erro como uma oportunidade para estar aprendendo, melhorando. Normalmente, é como falha mesmo.

NÍKIAS- Por isso que eu acho interessante a teoria dos sistemas. O aluno não se queixou aqui, do processo de fazer, ele se queixou da expectativa do produto que ele apresentou.

PHILOMÉLE- Agora, isso tem um desvio. Não sei se vocês concordam comigo, na maneira que a gente está fazendo. Por ex.: a gente orienta o trabalho, e então, os alunos tem dois momentos conosco e com o grande grupo, um, no brainstorming, e o outro, já é na finalização do trabalho. Porque, na hora que o aluno apresenta, no penúltimo ou no último dia de estágio, a idéia é de fim mesmo, de produto final. Então, eu fiquei pensando, quando eu li esse texto, no seguinte: se a nossa proposta é que o grande grupo participe do trabalho dos colegas para colaborar, sugerir algumas modificações, algumas contra-medidas diferentes, que o pequeno grupo não visualizou, então, será que deve ser feito no penúltimo ou no último dia? Será que não tem que ser feito antes, em um outro momento? E ele entrega no último dia como produto final mesmo. E aí, a gente não vai ficar investindo cerca de uma hora em dar sugestões, porque realmente, a hora que eles chegam lá, eles chegam com a expectativa do acerto, eles querem acertar, querem apresentar o melhor trabalho possível, e muitas vezes, eles não modificam o trabalho, o grupo dá sugestões, e normalmente o grupo dá sugestões muito boas, que mesmo a gente fala assim: “Nossa!, como eles tem uns “insights”, muito interessantes mesmo”. Mas, às vezes, o pequeno grupo não as aproveitam para a modificar. Porque já foi com a idéia do produto final, e terminada apresentação, ele entrega o trabalho para o professor: “considera o que eu fiz até aqui”. Isso eu acho que a gente pode repensar, de estar estruturando, com a clareza do seguinte: qual o objetivo do desenvolvimento do trabalho? Se nós considerarmos que seja importante a participação do grande grupo, e eu acho que isso é um ponto forte do trabalho: a troca de idéias, de montar um raciocínio na hora, ali, um percebe uma coisa, o outro complementa, eu acho que isso é o que enriquece a discussão, então, a gente tem que favorecer, tem que possibilitar... Eu acho que nós não estamos fazendo em um dia adequado, no penúltimo e último dias, eles já “jogaram o pano”, já acabou o estágio.

NÍKIAS- Então, Philoméle, aí é que muda, eu acredito que falta clareza em relação ao objetivo da apresentação deles, se o objetivo é avaliar só a apresentação...

(Discussão)

PHILOMÉLE- Não é só para eles.

NÍKIAS- Para nós, porque se eles entregam logo após (o trabalho), na cabeça deles fica claro que: a apresentação ou pós-apresentação, aquilo que foi dito, que foi discutido, que foi acrescentado, ele não necessariamente tem que ir para correção. Falta clareza entre nós...

PHILOMÉLE- Isso, até que passa na nossa cabeça, a gente não organizou a estratégia para atingir à esse objetivo de uma forma clara, com planejamento coerente, isso que falta. A gente até tem essa clareza, a gente até sabe disso, já passou isso pela sua cabeça, da Bías, na minha, não é? Só que a gente nunca parou e falou: “não, espera aí! A estratégia que a gente está utilizando pode ser modificada, ela tem que ser mais bem planejada, em cima desse objetivo que a gente está pretendendo”.

BÍAS- Desde o início, quando eu entrei nesta disciplina, eu acho...Eu já falei para você, e para a Lía também, que era a chefe da disciplina, a primeira vez eu falei da minha dificuldade da disciplina,

porque não tem nada claro, se eu que estava entrando na disciplina para participar no processo e estava tão confusa, extremamente confusa, então você imagina o que é isso para um aluno. Muito difícil, e esse ano eu tornei a falar, porque o que eu sinto deles, nesse momento, assim, esse processo que eles passam é muito importante, tem objetivos para eles aprenderem, crescerem, se desenvolverem, mas eu acho que falta clareza no início, na explicação do que vai ser desejado dele. O que ele realmente tem a fazer. Não está claro, porque pelas perguntas que eles fazem para a gente, dá para perceber que eles não captaram. Outra questão, é a importância de estar enfocando o tempo que eles vão gastar para isso. É um trabalho demorado, que eles acabam repetindo... Neste semestre foi igualzinho, praticamente, pelo menos comigo, quase igual, porque eles deixaram para última hora. Aí eles pediam para o professor orientar, na última hora, o professor tinha que ficar na hora do almoço, um dia antes deles realizarem o brainstorming, uma confusão. Por que? Porque eles não tendo clareza, não tinham também administrado o tempo que eles iam precisar para aquilo lá, e o tempo que eles vão demorar em desenvolver. Eu acho que eles têm que apresentar isso, um pouco antes do final, porque no último dia, fica aquela coisa interrompida, sem feedback, sem resposta. Esse texto me lembrou agora, é do ano passado. Mas, agora em 2002, no primeiro semestre, onde eu fiquei, na unidade três, também acabou acontecendo um pouco disso, menos, bem menos, essa parte de eu focar o elogio. Foi mais positivo sim, mas eu entendo que a gente precisa clarear um pouco mais, fica claro para quem está aqui falando, os professores, mas não está claro para quem está ali. Então, assim, clarear um pouquinho mais, quando a gente vai fazer um brainstorming, que é o momento que daqui, a Níkias é a pessoa que domina mais, ela acaba estando sempre junto, então esse momento eu acho muito importante da gente estar trabalhando, ela que tem um conhecimento maior sobre o assunto acaba enfocando e fica aquele clima, porque eles não dão conta de acompanhar o raciocínio do professor e ele também não se preparou, ele não leu. Ele acaba vindo para esse brainstorming com uma pergunta, que ele não está muito bem preparado e fica aquela coisa deles se sentirem assim...E dessa vez, esse ano, foi igual ao ano passado, a gente estava tendo uma situação, que estava eu, a Méliete e a Níkias, e eles ficam angustiados, esperando que venha pronto, na verdade, eles não tinham captado, depois disso, a gente conversou, eu e a Níkias, ela falou: “nossa, às vezes eu tenho a impressão de que eles não se preparam para esse momento”, ou que este texto, não sei se estou sendo muito simplista, eu entendo que isso que é feito é muito bom, é para o crescimento, eu também estou aprendendo muito sobre isso. A questão é assim: para o aluno, é se colocar no lugar do outro, é isso que às vezes eu tento fazer, porque ele não entende muito bem, está claro para a gente, já sabemos a sequência, já passamos nos anos anteriores; para eles, precisa clarear um pouquinho mais, para ele organizar um pouco mais o tempo, para ele poder desenvolver, indo e vindo, com o professor, porque ele acaba marcando assim, de última hora, pegando o professor ali: “me ajuda aqui”...

PHILOMÉLE- Eles ficam angustiados.

(Discussão)

BÍAS- Isso gera uma certa angústia. E nos primeiros dias eu falava assim, foi passado no primeiro dia, no segundo, terceiro dia: “vocês já se reuniram?” Eles: “Não, na semana que vem...”

PHILOMÉLE- A gente é que começa a ficar angustiada.

BÍAS- O que eu percebi, é que a gente precisa esclarecer e falar que isso demanda um tempo grande, “não é de um dia para o outro que você vai resolver”.

PHILOMÉLE- A Bías, já várias vezes falou para a Níkias e para mim também: “você e a Níkias colocam as coisas como se o aluno já tivesse um conhecimento grande, eu vejo por mim que não sei. Sabe! Eu estou na disciplina agora e não consigo entender o que vocês duas falam”. E, às vezes, a gente não tem essa noção. Esse ano mesmo, os alunos vieram conversar comigo, vieram nos últimos dias, já no final dos estágios: “olha! Como que vai ser essa prova?” (a avaliação final) Porque se vocês utilizarem aquelas palavras que vocês utilizam em sala de aula, pelo amor de Deus!”. Quer dizer: está difícil para eles, a gente usa muitas vezes, sem nem perceber, porque em termos gerenciais, tudo é novidade para eles. Porque é o primeiro ano dele, e graças à Deus isso vai modificar, mas é o primeiro e único ano que ele tem contato com esse tipo de nomenclatura, e é muita informação de uma só vez.

(Discussão)

BÍAS – Por outro lado, e aí está a minha surpresa, porque mesmo assim, com todas as dificuldades, a pessoa acaba conseguindo, não sei como é para eles, mas eles dão conta, eles dão conta de realizar...

PHILOMÉLE – Eu acredito, eu vejo, que tem que estabelecer demanda alta, você não pode...

(Discussão)

BÍAS- Quanto mais se exige, eles vão...Eles conseguem.

PHILOMÉLE- Agora a estratégia, a gente pode estar conversando, mas não é nesse momento, é um foco, a gente está começando, mas eu acho que quanto mais fizermos isso, mais se melhora, vai adequando mesmo. Tem uma porção de informações, no bloco teórico, eles recebem uma quantidade de informações imensa, são vários assuntos novos ao mesmo tempo, uma carga horária relativamente pequena para a quantidade de assuntos que a gente trabalha, e infelizmente, a gente passa em assuntos muito importantes no bloco teórico, na sala de aula, como esse, por exemplo, que dá subsídio para a realização deste trabalho, de uma forma muito rápida, porque a gente trabalha uma hora, duas horas, no máximo quatro horas um assunto que se você for ver é um curso sozinho, não é verdade? Então, tem essa dificuldade. Aí, ele chega no estágio, e realmente, ele tem que voltar muito para a teoria, além do que foi dado em sala de aula, ir além, porque senão ele não vai ter respaldo para desenvolver. Agora, por outro lado, se você estabelece a demanda, ele vai atrás. Eu acredito que isso vai melhorar com a questão da distribuição, dos diversos conteúdos ao longo da graduação. E, enquanto estratégia, a gente tem “n” formas de trabalhar, e eu acho que tem formas de trabalhar melhor, do que a gente... Para estar alcançando um resultado, de forma menos angustiante, um processo menos angustiante para o aluno.

NÍKIAS- Eu pensei que a gente estaria conversando as consequências, que o texto fala de duas coisas, de avaliação e participação. Eu acho que o cerne da questão está embuído da história da nossa construção, alunos e professores. Eu acho que o cerne da coisa, do texto, se justifica pelo enfoque no negativo, na leitura de mundo, e pelo enfoque da não participação, porque nós queremos as coisas de forma passiva, então nós não temos atitudes de contribuir, por isso que você não tem a participação. Para mim esse texto, ele pega no cerne da passividade, ou seja, como nós não temos na nossa construção uma atitude pró-ativa de perceber que o colega está apresentando, de que forma eu posso contribuir com o colega? Entendeu? Não é uma mentalidade voltada para a contribuição, por isso você não tem a participação, e sim o cumprimento da tarefa. Vou lá para apresentar o meu produto, entregar o meu produto feito, e eu espero um parabéns, só que ele enfoca o lado negativo e o professor também. O cerne da questão está aí. Enquanto as informações que são dadas, eu acho que são consequências, a leitura de mundo que ele vai fazer eu acho que está focada nessas duas falas: a construção passiva, em que ele não olha para o outro pensando de que forma eu vou contribuir com ele e aquilo que eu faço, o outro tem sempre que dar parabéns para mim. Eu acho que eu resumiria nisso daqui. Enquanto as informações que são jogadas, que são colocadas, é a consequência das coisas, a forma que é feita, porque? Porque é o seguinte: concordo em grau e número que tem que trabalhar com alta demanda, sem dúvida. Quando eu fui fazer disciplina na FEA, ficou claro que o pessoal é de alta demanda, lógico, você é mais maduro, mas, era um monte de texto em inglês, espanhol para a próxima...Você é adulto, você corre atrás. Eu acredito até que seriam vários enfoques. Está certo que a gente coloca uma série de informações em cima do aluno, mas o que a gente percebe é que se você for abaixar, se você for minimizar, limitar, não sei, às vezes eu fico um pouco perdida, que não é que você tenha que dar tudo, mas, sempre trabalhar 30 metros na frente dele, para que ele possa entender que ele tem que ir nesse sentido, sentido de desafio, de alta demanda para ele. Para que ele possa correr atrás, porque se você estiver muito perto dele, pela história de construção que ele tem, isso não viabiliza desenvolver um bom trabalho.

PHILOMÉLE- O que a gente deve delinear é assim: o que eu vou dar em sala de aula? Porque o importante, é que ele tenha uma base, os pilares do que ele está aprendendo. Por exemplo: nesse caso, o que é importante ele aprender em sala de aula? É o método. Se ele entender o método corretamente, ele busca as ferramentas, então as ferramentas, ele busca durante o estágio. Nós temos a biblioteca com livros disponíveis, ele pode ir lá, ele pode pesquisar, agora, se ele não tiver um

entendimento do método, da base, ele vai ficar apavorado. Ele entra na angústia, porque ele não sabe onde vai chegar. Ele não tem a noção clara, é o que a Bías falou, ele começa no estágio, você pergunta no outro dia, no outro e ele está acomodado, e você sabe que no final vai ficar estrangulada, a situação.

NÍKIAS- Agora, você explica o cerne da coisa que é o método. Se ele não vir aquilo lá, estudar, três, quatro vezes, aquilo não vai ficar...Aí realmente fica..., a forma de olhar o método ainda nebuloso para ele. Você explica: o método tem essas quatro etapas aqui, está claro? Você entendeu?

PHILOMÉLE- Você pode começar: eu vou apresentar alguns resultados que eu tive com a utilização do método, é usado na enfermagem nisso, nisso, nisso. Para resolver esse tipo de problema, para trabalhar isso, veja como é importante o que vocês vão aprender? Chamou a atenção. Aí você começa: para chegar aqui, nós temos que começar pelo “ABC”. Qual é o ABC disso aqui? (discussão). Eu acho que a gente precisa estar estudando meios de despertar mais o aluno, para ele querer buscar, coisas interessantes, e eu percebi isso muito nitidamente, na aula de centro cirúrgico, que a Flávia veio colocar sobre os Kits de anestesia, pode ter certeza que eles vão entrar no centro cirúrgico e na hora que eles pisarem, eles vão querer saber dos Kits. Porque? Porque apresentou uma coisa concreta, palpável, que eles podem ver, e que alcançou um resultado, porque? Com a utilização do método, é aqui, no Hospital de Ensino. Eles “podem por a mão”, podem sentir como aconteceu. Então, eu acho que a gente tem que investir um tempo maior, em planejamento de aula, de estágio, da aprendizagem. E a gente tem condições para isso. A gente trabalha muito contra o tempo, e não à favor dele, infelizmente. Se a gente investe um tempo maior nesse planejamento, várias cabeças pensando, você muda a maneira de trabalhar. Você vê, aqui neste texto ficou muito claro com relação: o segundo grupo apresentou o trabalho, ninguém participou, ficaram conversando, entraram e saíram da sala, demonstraram desinteresse. Então, há uma expectativa que eles participem, é importante a participação deles. E o que estamos fazendo para que eles participem? Outra coisa, que aconteceu esse ano novamente: alguns alunos, de alguns grupos falaram: “professora, só eu e a fulana que estamos fazendo! Ciclano, Beltrano e Tirano não estão fazendo! Isso não é justo, e vocês não percebem isso. E sabe porque vocês não percebem isso? Porque na véspera, como vocês falam que todo mundo tem que participar da apresentação, então eles pegam o trabalho, dão uma “lidinha”, e eles são inteligentes, porque eles apresentam lá como se eles tivessem participado do trabalho inteirinho. Vocês não sabem que eles não participaram, que só nós duas fizemos”. Então, isso eu falo: o que eu posso fazer para mudar essa história, porque, realmente não é justo. Com duas pessoas que foram atrás, realmente investiram o tempo delas para isso.

BÍAS- E é uma coisa Philoméle, que quando acontece isso, aconteceu também comigo, que é uma coisa que eles também tem que resolver. É entre alunos. Que é um processo de aprendizado deles. Porque, se você tem um grupo, tem que desenvolver um trabalho em grupo, isso aconteceu agora, recentemente comigo, e aí eles vieram me falar, aí eu falei: então vocês vão se reunir, e vão discutir porque isso? Vocês têm um trabalho para ser realizado em grupo, vocês tem que resolver isso. Porque é uma coisa além, do processo de crescimento pessoal deles. Eu entendo isso que aconteceu. Esse ano e o ano passado também, sempre tem alguns que acabam liderando, tomando a iniciativa, mas eu acho que nós como professores, a gente pode mediar, mas é uma coisa que eles tem que resolver isso. Eles têm que resolver.

PHILOMÉLE- Como facilitadores, o que a gente pode estar fazendo para que esse processo de negociação, esse trabalho em equipe aconteça? Porque teve um grupo, no seminário agora, que eu falei: “você é líder do grupo?” Ela: “Ai, não sei professora!” Eu falei: “lógico que você é! É você quem está pegando a frente de tudo”. Você tem que estabelecer tarefas para o seu grupo, e assume e mostra quem que não fez, vocês precisam assumir isso. Vocês querem que nós demos solução prontinha, não, vocês precisam assumir também com o grupo. Perante o grupo, quem não está participando, tem que ser falado. Então, é difícil para eles.

BÍAS- Deixa-me dar uma sugestão. Uma sugestão que você falou e veio na minha cabeça, que você tem que dar um feedback, no dia ou após a apresentação e participar desse processo junto com ele, como mediadores, a gente tem que participar. Não só em termos de corrigir, olha, corrige Níkias, passa para a Níkias que ela entende mais e devolve. Não, mas ter um momento de estar junto e de discutir: “como vocês estão desenvolvendo, e tudo mais?” E ter esse respaldo, que vai ter conflito. E,

estar se encontrando, “e aí?” E dar um feedback. Como é que foi feito? Como foi para você esse grupo? Você já tinha trabalhado com essas pessoas? Como é que foi para você? É difícil? É fácil? O que você aprende com isso? Porque as pessoas, elas trabalham junto com a gente. Não existe uma escolha total, é o trabalho, você acaba se inserindo no grupo, então eu acho que esse crescimento, dá para acompanhar.

PHILOMÉLE- Veja que, você volta no ponto do planejamento. Planejar, no caso, o nosso tempo, para realmente estar fazendo isso, e estar documentando, inclusive. E muitas vezes, a gente reúne e não documenta.

PHILOMÉLE- Esse ano, o que a gente estava falando, teve um problema igual do ano passado, e aí eu tive que intermediar...Então, eu acho assim, a gente deve estar mais presente nesse momento, e é uma coisa de não resolver por eles, “vocês é que tem que resolver.”

NÍKIAS- Eu acredito que tem várias formas, e a sua pergunta de como resolver a questão da participação entre eles, em grupo. Eu acredito que tem várias formas, uma, é o direcionamento do professor, distribuição, ou seja, fragmentação do trabalho, e que nesse trabalho não dá para você fazer, porque um depende do outro, quer dizer, quando você vai distribuir, e você quer que toda a equipe trabalhe, você divide as atividades, é uma possibilidade. Dentro desse trabalho, como eu não posso fazer a minha atividade sozinha, eu posso ficar presa à um outro colega, mas há um outro colega na cadeia, oh! Quando você fizer isso daqui, a gente vai fazer isso daqui junto, depois eu com ela resolvo, é uma forma. Outra forma é, para que se estabeleça uma liderança dentro do grupo, e essa liderança dê as coordenadas. Outra possibilidade é essa que a Bías sugeriu, o professor ficar acompanhando o desenvolvimento deles.

BÍAS- Não é bem acompanhar, eu falei acompanhar, mas na verdade, auxiliar quando for preciso, porque às vezes, o grupo não consegue resolver sozinho, então quando eles não dão conta, o bom, eram eles conseguirem, o bom é a gente estar junto, presente, porque eu falei essa palavra, mas não era bem assim. É estar presente, não se omitir do problema. Falar: resolvam vocês, entre vocês, aqui a gente faz muito isso: “ah! Vocês decidem, vocês tragam”. Eu penso assim, que é jogar para o outro, o problema é nosso também, enquanto professor, tem coisas que eles não dão conta. A gente gostaria que eles dessem, mas às vezes não dão. Então tem que estar presente, não soube me explicar bem. Não é nem estar junto, nem estar separado, é se mostrar presente, se mostrar disposta a estar ali, é a questão da relação mesmo. Tem várias formas da gente estar se colaborando, a gente tem que estar repensando.

NÍKIAS- Ou você pode estar tendo meios, instrumentos para ver qual foi a contribuição de cada um, ou pode, na hora da apresentação fazer um feedback.

PHILOMÉLE- Fazer a avaliação 360° do próprio grupo. Como você acha que foi a participação da Níkias, Mélite? E você Bías, como que você acha que foi a participação da Níkias? Abrir o jogo, você não tem que trabalhar conflito? É uma maneira de você estar jogando na roda mesmo, mas isso tem que ser claro, a regra do jogo tem que ser clara, no primeiro dia de estágio, nada escondido: “a gente trabalha assim, nós vamos...”.

NÍKIAS- Eu acredito que, como a sua pergunta foi: “como estimular um trabalho melhor da equipe?” Eu acredito que o fluxo não tem que vir para a responsabilidade do professor, enquanto dele ter esse envolvimento aqui, mas ele saber como se dá esse movimento aqui, e como ele pode facilitar esse movimento de integração, então, por exemplo: avaliação de 360°, se tiver, ela pode ser feita de várias formas, com o alunado, com o professor, ela vai ser mascarada (Discussão) A forma como vai ser trabalhada isso daí, está em risco a nota, ela foge do seu objetivo final. É como a avaliação atrelada à remuneração, então eu promovia a Mélite, eu fazia uma avaliação dela boa ou não e isso influenciaria o salário dela, logo, todas as avaliações eram ótimas, porque nós fizemos isso, eu fiz isso, você fez isso, e a gente induzia. Por isso a avaliação não deve estar atrelada, porque não resultou em nada.

PHILOMÉLE- Por isso não dá para atrelar à nota. Aí entra os saberes curriculares, da instituição... Porque, o bom, era não ter nota, conseguir separar. Nós não temos esse poder. Nós trabalhamos com notas, com regras.

NÍKIAS- Mais uma vez a gente chega ao cerne da questão que é o seguinte: como o nosso aluno ser pró-ativo, terem iniciativa? Veio à mesma questão, a não participação deles é porque eles querem receber as coisas prontas, e se o professor estiver ali para discutir, ele vai passar só os rascunhos, uns riscos: “isso daqui está certo professora?” E espera que a gente corrija e passe de volta tudo certinho, então a gente cai novamente no cerne da questão, de ele vir para o grupo não para absorver, não como explorador. Agora, para mudar a mentalidade, que a pessoa está no grupo, que ela sinta aí e tem que dar sua contribuição “o que você trás e o que você vai levar?” Porque a troca vai ser boa.

PHILOMÉLE- Isso! Você já falou, então substitui o que eu falei: Mélite, que contribuição que a Níkias trouxe para esse trabalho, relata para mim? Se ela não tiver alguma coisa consistente, não vai sair nada...

NÍKIAS- Como é que foi a participação dela?

PHILOMÉLE- É: boa ou ruim, agora, relata para mim, como a Níkias contribuiu. “Ah! Ela contribuiu dando palpite nas contramedidas”. Mas que palpites que ela deu? Qual a contramedida?

BÍAS- “Ela faltou três dias, mas o dia que ela veio” (risadas).

PHILOMÉLE- No seminário, a gente deixou para eles se auto avaliarem, fazer avaliação. Gente! Eles foram assim, tem um grupo que deu um show na apresentação, só que eles extrapolaram o tempo, eu pedi para eles pararem, cortar uma parte, eles já foram para o final, mas mesmo assim, eles foram muito bem. Na avaliação do tempo, teve gente que deu zero, os colegas. Tem pessoas que são mais maduras, eu concordo com você, não estou discordando de vocês duas, porque eles realmente, se ficar nessa, ela contribuiu ou não, vão falar que sim. Mas alguns...

(Discussão)

NÍKIAS- Pegando esse gancho seu, pode fechar de várias formas, quando você pergunta o que a Mélite contribuiu? Ela vai verbalizar, você vai verbalizar o que ela contribuiu, logo, se você sabe que ela contribuiu é porque alguma coisa que ela falou, marcou realmente, fixou nas demais, é diferente do que a Mélite falar no que ela contribuiu, às vezes você fala, mas passa batido para a Bías, para a Philoméle, para a Mélite, é interessante realmente falar: Mélite qual foi a contribuição da Philoméle? Fica uma coisa legal. Aí depois de todo mundo ter ouvido, você pode falar “qual a nota, ou, como você avalia, os componentes do seu grupo, de zero a cinco”. Você pode até estar amarrando as duas coisas, isso você pode até estar amarrando, mas puxa vida, ela deu uma contribuição legal, e fulano deu uma nota zero para ela. Na verdade, quando a gente para...

(Discussão)

BÍAS- É uma forma e a gente precisaria de um dia específico só para isso, para a gente ver, na próxima vez, que for ministrar, para ver como a gente pode fazer isso, porque nós estamos agora tentando elaborar, mas eu acho que...

NÍKIAS- Lembra aquele seminário, que nós fizemos aquele instrumento, eu peguei do livro: “Saúde auto conduzida”, que é uma linha ideológica muito voltada para a filosofia, o livro é super bom. Então, se a gente fala em economia auto sustentável...Estarmos sendo os facilitadores, para que essas equipes adotem coisas para que possam realmente facilitar para eles próprios, se auto conduzirem, e aí tira totalmente, não é que tira, não acontece isso com o professor, porque eu acho que faz parte, leva mais tempo para o professor, se desdobrando como a gente está fazendo agora, a reflexão de como pode estar, é uma fase do planejamento, você querer estes instrumentos ou aqueles, e eu acredito que seja essa a responsabilidade do professor, fazer o planejamento para adotar este

caminho ou aquele, para que o próprio alunado possa fazer...Mais uma vez, ela deve ser científica e menos materna, porque a gente tem um ato materno para com o aluno.

PHILOMÉLE- Voltando em um outro ponto, como a Bías falou, assim: desde o começo, eu falei que é difícil, para mim é confuso, não é muito claro. O que me vem à cabeça em relação à disciplina como um todo, de administração, vamos parar para pensar o enfermeiro em uma unidade, enquanto gerente, ele realiza, e como é a sua prática no dia a dia? Será que é uma coisa tranqüila, uma coisa clara? Muito visível? Todos enxergam da mesma forma? Não é, então eu acho que uma dificuldade está atrelada a outra, o enfermeiro gerente de uma unidade, unidade de grande porte, a gente pode classificar dessa forma, sem ter a clareza de atribuições, de papéis, gente! A vida profissional dele é uma confusão, sabe! Quando você falou isso, passou isso pela minha cabeça. Como que é o profissional? Porque, realmente tem coisas que não é aquilo. Eu tenho participado das reuniões da SOBAGEN, continuamente, e eu percebo que têm muitas coisas que não estão muito tranqüilas... Não pensam diferente da gente. Eu acho que estamos sempre colocando coisas diferentes na disciplina.

NÍKIAS- Mas quando a gente fala de médica, de UTI, ele (o professor) não tem uma preocupação com relação à isso, porque uma coisa é você ensinar o fígado, vai lá, você está passando em médica, “olha, aqui é o fígado, palpa”, ele é assim, como na anatomia, uma coisa palpável, visível. Na administração, você trabalha com a subjetividade, entendeu? Você entra num quarto escuro, você trabalha...são outras coisas, quando o aluno vai ver o concreto do que ele realizou, ele está no produto final, quando você trabalha a clínica você, desde a causa, está no concreto. Na minha percepção, dentro da administração, a percepção dessa clareza, não vai ser em um primeiro momento, para mim. (discussão). Você procura estar sempre fazendo o melhor de você...

BÍAS- Mas o real, ele é muito forte, eu acho que tem que trabalhar tudo isso, os conteúdos, quanto mais melhor, para ele saber, estar em contato, mas a prática dos enfermeiros, e o que eles vêem é muito forte. Então, eu acho que fica um pouco confuso para eles, porque o enfermeiro também está confuso, porque se você for ver, a maioria dos enfermeiros, estou dizendo na nossa realidade, eles não tem contato com essas teorias, eles não podem discutir algumas coisas com os alunos, porque não tiveram, então eles ficam um pouco desfocados, sobre o que ele faz. É confuso. Os enfermeiros, às vezes, vêm falar que “eles não sabem aquilo”. Eles falam para a gente. Eu conversava muito com a Tatiane, da unidade 3, ela falava: eu gostaria de poder largar o que estou fazendo aqui e poder acompanhar essas discussões, queria tanto estar junto, porque isso é uma coisa... Então, por isso que fica um processo... tem que dar, tem que ser assim, não é mesmo concreto. Eu acho que aí é que está a beleza disso tudo, porque realmente, médica, fundamentos, UTI, isso é simples, é aquilo e aquilo.

PHILOMÉLE- Não é assim Bías, é um...

NÍKIAS- É uma coisa objetiva, é assim, você pode usar a mão esquerda ou à direita, mas você tem que colocar a sonda de aspiração até o final, por exemplo, mas essas questões na administração são muitas...Na administração você lida com uma dimensionalidade maior, e na clínica, ela é uni dimensionalidade, você está vendo, ali. Você vai falar assim: “Bom, disso tudo que você está vendo aqui hoje, no seu plantão, o que realmente você pode fazer, enquanto ações gerenciais? Com o paciente, com a equipe, e então?” Ele vai ter que enxergar de uma maneira poli dimensional, se achar nesse processo, fica difícil.

PHILOMÉLE- Ele acha que você está fazendo uma pergunta do outro mundo, não é da realidade dele. Ele olha para você com uma carinha assim; “Gente! Se tiver comunicação assertiva, essa não é assertiva, não estou acertando o alvo que o professor quer que eu acerte”. Eu estou fazendo um trocadilho, mas ele olha para a gente e “o que é exatamente que você quer saber?” E além de tudo, ele sai da proporção de um para um, e um para quarenta, é brusca demais a mudança. Não é um processo gradativo, que a partir do segundo, terceiro ano, ele vai, gradativamente, ampliando os seus horizontes, não. Disso aqui, ela passa para isso aqui de uma vez (sinal com a mão), então, a relação de um para um, é muito mais tranqüila, ele consegue enxergar aquilo. Mas, a relação desse quarto, dessa unidade de internação, com o todo, já começa a complicar. Nunca vai ser uma disciplina que você conseguirá uma objetividade total. De jeito nenhum. Eu acho que vai sempre ter coisas subjetivas, nas entrelinhas do que...

NÍKIAS- (Não dá para compreender a fala)

PHILOMÉLE- O que fica para mim, é que tem grupos diferentes, e estamos utilizando estratégias diferentes, e o que ficou mais forte para mim dessa discussão toda é que a gente tem que investir um tempo no planejamento, para a gente estar se organizando melhor enquanto equipe, e não ficar como grupo, que é como acontece atualmente. A gente está muito mais para grupo, do que para uma equipe.

NÍKIAS- E, a gente parte do princípio que a gente saiba ensinar para trabalharem equipe. Que eles sabem resolver.

PHILOMÉLE- E nós também, a gente trata isso como se fosse... Antes de trabalhá-los, nós temos que nos trabalharmos...

BÍAS- Eu acho que está bom.

PHILOMÉLE- Eu acabei lembrando, a gente tem que procurar medidas para a gente acabar se fortalecendo, como professores, de estratégias novas, de falar a mesma linguagem, de estar se organizando melhor.

BÍAS- E para isso Philoméle, nós precisamos nos reunir, nos reunir e nos reunir.

PHILOMÉLE- Nós melhoramos muito...

BÍAS- Isso mesmo, melhoramos muito, mas ainda falta, parece. É uma questão de já no começo do ano deixar já marcado para o semestre, x horas por semana para isso, porque se você se programa no começo do ano, você não marca mais nada, acontece que a gente vai marcando, marcando e marcando e aí.

PHILOMÉLE- Essas horas devem fazer parte do nosso cronograma.

BÍAS- Do programa, da disciplina, reunião com os professores.

PHILOMÉLE- Esse ano, a gente fez todas as Quartas-feiras, no início, a gente fazia para discutir a disciplina, o planejamento, e depois, utilizamos para a gravação do trabalho. Sempre ficou fixo, de Quarta - feira, era muito bom isso, aí chegou numa parte que nós começamos a atropelar, e acabou, nós ficamos dois meses e meio sem conversar. Conversar dessa forma que a gente está aqui agora, para trabalhar um fato. Aquela conversa de corredor e esse tipo de conduta, sem realmente estar mais próximo mesmo, dá margem à muita relação ruim. Entre nós colegas, que vai ter um prejuízo profissional, e muitas vezes, também pessoal. Porque, às vezes, ficam coisas ditas pela metade, uma interpretação errada, e na medida que, a gente se encontra toda semana, a gente tem condições de falar: "Oh! Bías, o que está acontecendo? Por que você falou daquela forma comigo, na porta da sala de reunião da unidade três, e tinha aluno dentro e estava ouvindo tudo?" Coisas desde isso, até coisas mais ligadas ao currículo, ao planejamento de ensino, ao plano de aulas. Dentro das questões das relações, até as questões curriculares mesmo.

NÍKIAS- Para isto a gente tem a proposta de fazer reuniões periódicas, eu acredito que é muito pertinente. Eu gostaria só de estar falando uma coisa aqui... Um raciocínio que eu fiz, fazendo uma analogia muito simplista até, se a gente enfoca a questão negativa, eu pensei: quando a gente bate os ingredientes no liquidificador, o que sai, se sai amargo, se sai azedo, que é o produto final, o output, é porque estes ingredientes não foram colocados de forma meio aleatória, e mais uma vez, reforça a questão do planejamento, daquilo que a gente está fazendo, porque eu percebo que o foco do processo, tanto do professorado, quanto do alunado, não está no processo.. Porque deu para perceber aqui, que não é uma falha do processo em si, de um professor, eu acredito que tem que ser antes, para ter como construir a questão. Uma forma de avaliar, ampla, de implementar uma ideologia aqui, e mudar o foco de observação.

PHILOMÉLE- Tem que ser contínuo, como as coisas mudam todos os dias, as pessoas hoje..., e amanhã já não se contentam com esse mesmo alvo, tem a diferença de classe para classe, se a gente não se educar continuamente, a gente vai até um certo ponto, chega a um determinado planejamento, se isso já não for sempre revisto, reavaliado e complementado, dentro de muito pouco tempo já fica ultrapassado.

NÍKIAS- Isso faz refletir o seguinte: o planejamento que a gente faz anual, ele em si, não basta, então tem que ampliar, desdobra-lo, trabalhar outros enfoques.

PHILOMÉLE- Assim, de uma maneira muito estranha, mas o currículo se faz em sala de aula, é mais ou menos por aí, não é o que está no papel, que você planejou em novembro, para começar em março, o plano de ensino, o planejamento de ensino é o que acontece no processo, não é o que traz... Para mim, clareou mais coisas. Obrigada!

SITUAÇÃO DILEMÁTICA 8 – 18/09/02

A avaliação foi realizada na Terça-feira à tarde, os alunos estavam realizando o estágio, às 14 horas foi iniciada. (...)

Dei um tempo para elas falarem o que elas quisessem sobre o estágio. Foi bem repetitivo o que todas disseram, aliás, foram seis vezes quase a mesma coisa. Disseram que houve um crescimento, que elas gostaram, que no início se sentiram perdidas, que no meio já tinham se localizado e que no final se encontraram, que já estavam gostando do setor, que hoje já enxergavam a possibilidade delas realmente serem enfermeiras, que acreditam que dão conta de ver o todo, de sair da relação um para um (um aluno para um paciente) e passou para a relação de um para quarenta, que o pessoal do setor colaborou muito, tiveram um bom relacionamento com todo o grupo, não tiveram problemas com a equipe. Falaram das aulas extras (educação continuada), quem não falou, eu pedi para falar. Perguntei “e a aula, vocês sabem que fugiu dos objetivos do estágio, foi uma coisa que aconteceu...” Elas disseram que foi uma experiência super boa, foi positiva, disseram “se a gente vai fazer isto no próximo semestre, a gente já está mais familiarizada”.

Depois comentamos os itens da avaliação, item por item, elas falavam e eu comentando se concordava ou não e porque. Teve um item que me chamou a atenção na avaliação de todas as alunas, foi a questão da colaboração, que todas elas se deram cinco. Falei que existiu uma colaboração, elas disseram “fizemos tudo que eles pediram...” Expliquei “que eles pediram, mas espontaneamente não vi vocês colaborarem, eu não vi. Vocês perguntavam “precisa de alguma coisa, mas não vi alguma de vocês observando alguém em uma situação de necessidade, indo lá e ajudando, colaborando. Acredito que precisam repensar... Tudo bem, se vocês fizeram tudo que foi pedido, vocês são colaborativas, mas não é uma colaboração espontânea”. Foi bastante discutido com todas. (...)

Não perguntei o que eles acharam do instrumento, falei o que continha e o que eles iriam fazer... Algumas vezes, o que eles argumentavam, não era o que eu tinha pensado, então houve na avaliação esta questão. O item “realizar as prescrições e as evoluções de enfermagem”, elas questionaram, deram cinco, eu falei não é só realizar, é a qualidade daquilo que vocês fizeram. Disseram: não está escrito, está escrito realizar prescrições e evoluções diariamente, nós fizemos todos os dias, então é cinco. Expliquei que consideramos a qualidade do que foi realizado. Aí concordaram, dizendo que tinham discutido cada item para depois dar a nota. Falei que nós pensamos que estaria claro, que entenderiam da mesma forma, por exemplo, que é realizar correto, completamente... (...)

Elas acabaram entendendo, mas não sei, elas tinham razão...No entendimento dos professores não é só realizar. Uma delas ainda colocou “então poderia colocar aqui um corretamente, realizar corretamente...” Discuti cada item com cada um, então ficou cansativo, porque daria para ter feito com o grupo todo este tipo de discussão. (...)

A avaliação da Laís estava sendo tranqüila, estava dizendo o que tinha dito para as outras que já tinha conversado. Olhei para a mão dela e estava toda molhada e começou a pingar da cadeira para o chão, eu perguntei “você está nervosa?”. Ela disse “não, estou ansiosa, porque a avaliação é um momento de ansiedade”.

Perguntei “e a sua mão?” Peguei na mão dela que estava inteira molhada.... Ela disse que tinha um problema, tinha hiper hidrose palmar, disse que tinha cirurgia para isto, que cortava na

região axilar, mas que ainda não teve condições de fazê-la. Eu disse que não havia observado em todo o estágio a mão dela molhada. Ela disse que as vezes ficava só um pouco úmida e que carregava sempre uma toalhinha. (...)

Ela perguntou “você percebeu?”. Disse que sim, que só naquele momento percebi que a sua mão molhava em situações de ansiedade. Perguntei “isso te atrapalha?”. Ela disse “atrapalha, isto já me atrapalhou muito, principalmente nas disciplinas anteriores, que tinha que calçar luva, que tinha situações mais estressantes, tive muita dificuldade, mas acabei conseguindo realizar os estágios. Neste estágio não tive este tipo de problema, não atrapalhou meu trabalho...”. (...)

3º. Grupo

Então eu cheguei no setor por volta das 13:00 horas. Reuni todos os alunos, conversei com eles se eles aceitavam fazer uma avaliação geral do grupo, como tinha sido a evolução do grupo, que depois passaríamos para a avaliação individual. Eles concordaram.

Eu iniciei perguntando sobre o instrumento de avaliação, como eles utilizaram, se tinha algumas coisas que eles gostariam de mudar, o que eles achavam do instrumento utilizado, os itens, etc... Eles disseram que entenderam o instrumento, mas tinha alguns itens que ficavam dúvidas, principalmente quando usavam a palavra sempre ou freqüentemente, que isso era muito vago. Outro item foi “realizar a prescrição, que eles tinham entendido que era só para realizar, não avaliava a qualidade disso (...)”.

Depois perguntei quais tinham sido os aspectos facilitadores do estágio? Falaram que foi a abertura dos enfermeiros, que depois da primeira semana adquiriram confiança neles e permitiram que eles passassem o plantão, que tudo que tinha de interessante no setor, que eles chamavam, delegavam para eles estarem fazendo, então a abertura dos enfermeiros foi um fator facilitador neste estágio, acabaram contribuindo com o aprendizado. Falaram dos auxiliares, que estavam resistentes no início, mas depois eles facilitaram o aprendizado deles. Mas assim, o que eles reforçaram, foi a abertura e participação dos enfermeiros, confiando no serviço deles, deixando eles atuarem, que tudo que tinha passavam para eles. Foi muito positiva. Outra questão que facilitou, foi que eles ficaram voltados para a assistência, então eles prestaram assistência, não ficaram realizando ações só administrativas. Facilitou porque acompanharam mais de perto os pacientes. (...).

Depois perguntei sobre o que dificultou? Todo o grupo colocou a dificuldade inicial de não saber bem como realizar os objetivos do estágio, a falta de apresentação pelos professores para a equipe de enfermagem, disseram que se o professor chegasse, conversasse com a equipe, explicasse os objetivos do estágio, facilitaria o relacionamento com a equipe de cada unidade. Outro aspecto que falaram foi do enfermeiro ter muita responsabilidade, que neste estágio eles também tiveram muita responsabilidade. (...).

Aí eu perguntei para eles se tinham algumas sugestões para estar facilitando este estágio? Eles colocaram: fazer alguns plantões no período da tarde para eles verem como funciona a rotina, falaram que o dia que eles solicitaram para vir a tarde, que foi muito positivo, que eles viram como é o funcionamento à tarde, que é importante mesclar os horário, aumentar o número do plantão noturno para pelo menos dois ou três, que foi bom para o aprendizado deles, eles conheceram o funcionamento do hospital à noite. (...).

Perguntei da atuação dos professores, da estratégia de passar visitas com todos, em todos os pacientes. Eles disseram que era muito cansativo passar nos 92 pacientes, que também o último dia que passei visita com eles, não foi um dia bom porque teve o feriado e eles ficaram quatro dias sem ir ao setor, mudaram muitos pacientes, muitos eram novos. Eu falei: “vocês precisam ter jogo de cintura, porque quando um superior chega na unidade e pede para vocês passarem visita, eles não querem saber se foi feriado, ele quer que você passe. Eu acho que vocês estão de parabéns, porque eu sei que muita coisa tinha mudado depois de quatro dias, mas vocês se inteiraram”.

Eu perguntei como eles achavam que o professor poderia contribuir mais? Eles falaram que estava bom, que o fato de estar chegando mais tarde, dava um tempo para eles se organizarem, fazerem as prescrições, a evolução, se inteirarem com os pacientes, que foi um fator positivo, que eles acham que deve continuar assim.

As pessoas que tiveram mais dificuldade tentei fazer com que elas crescessem junto com os outros, por isso fazia as discussões com todos, para dar a mesma oportunidade para todos. A questão de ficar com oito alunos foi um fator que dificultou para o professor, porque na hora de passar visita eram oito pessoas, tínhamos que dar atenção para oito. (...)

A primeira pessoa que veio para a avaliação individual foi a Lumena, discuti item por item com ela, algumas questões que eu concordava, outras não, fomos discutindo. No final eu perguntei a ela, como tinha acontecido dela ter falado para mim, da Catherine e da Letícia, eu perguntei como

estava isso para ela? Perguntei o que elas acharam das colegas, se evoluíram, já que elas tinham apontado algumas características negativas.

Ela falou que sim, acabou colocando que a Catherine é uma pessoa que o grupo não aceita muito, foi a primeira vez que ela fez estágio com ela e que ficou com medo de ser prejudicada por estar no mesmo posto, no mesmo setor, mas que depois que eu conversei com ela a respeito do pré-conceito, do rótulo, ela acabou melhorando, mas que ela achava que ela precisava se cuidar melhor, fazer um tratamento, perder o “tique nervoso”, para controlar a ansiedade. Eu falei, isso vai chegar uma hora que ela vai acabar resolvendo. (...).

A terceira aluna foi a Catherine, foi uma aluna que eu demorei um tempo maior, porque, porque ela realmente conseguiu realizar os estágios, mas no item equilíbrio emocional, ela se deu cinco, a nota máxima e na minha avaliação eu dei três, então eu tive que discutir com ela estas questões. Quanto aos outros itens eu concordei, ela tinha se dado quatro na maioria deles, mas em relação a este item, eu expliquei porque eu dei três “você é muito ansiosa, já tinha conversado com você em particular sobre isso, falei sobre o ‘tique nervoso, se ela sabia que tinha, se ela percebia isso”. Ela falou “não”. Eu perguntei “você não percebe?” Mostrei “você faz este movimento....”. Falei “isso é uma coisa que você precisa resolver, procurar ajuda, melhorar. Toda vez que você tiver em uma situação de estresse, fica difícil”. Sugeri para ela que ela buscasse alternativa de tratamento, relaxamento ou mesmo uma terapia para estar auxiliando, diminuindo esta ansiedade dela. No início parece que ela não gostou muito, depois da nossa longa conversa ela parece que acabou entendendo que poderia fazer alguma coisa para melhorar. Falei “está chegando o final do curso e é um momento de tensão de preocupação muito grande, então é importante que você faça alguma coisa para melhorar, diminuir este estresse”.

Falei que ela continuava falando pela Letícia, que a gente já tinha conversado algumas vezes sobre isso, que ela tinha melhorado muito pouco, que ela interferia, que não deixava a Letícia falar. Ela se justificou, falou que não gostava de ver a colega em situação difícil, que ela tinha um pouco de dificuldade, que ela acabava suprimindo. Maaais uma vez eu expliquei a importância de estar deixando a colega realizar, mesmo com as limitações dela. Ela ficou meio pensativa em relação a questão emocional, eu falei “não estou dizendo que estou certa, estou dizendo o que eu observei, estou falando para você saber e melhorar ainda mais”. Eu falei “se você fizer alguma coisa, eu acredito que realmente você vai melhorar, porque você se mostra assim. Perguntei no final se estava tudo bem, ela disse que sim, assinou a folha de avaliação, eu desejei bons futuros estágios para ela, nas outras disciplinas e boa semana de prova. (...)

PHILOMÉLE- Muitas vezes a gente começa o estágio e a gente não sabe, e estão no quarto ano, e a gente não sabe que o aluno tem essa dificuldade, porque não é passada uma ficha do aluno. Eu tenho um pé muito atrás com isso também, de passar, de um professor passar para o outro as características e tudo o mais do aluno, porque você já forma um certo rótulo daquele aluno, e isso eu acho meio perigoso. Agora, como estar conhecendo, utilizar uma estratégia, para estar conhecendo esse aluno logo no início do estágio? Porque uma coisa que incomoda é você não ter percebido, às vezes é uma dificuldade grave, e aí o colega dele de estágio vem e fala: “Ah!, professora, como?”. Ele tem medo de se prejudicar, quando formam duplas, ou ficam em quatro, como nesse caso. Começou a ter problema de relacionamento interpessoal com os enfermeiros que eram recém-formados, então, tinha essa característica também, como lidar com essa situação? Porque a gente pode estar pensando em estratégias para melhor conhecer esses alunos. Ou ter uma conversa individual, com cada um, se alguém quer colocar alguma coisa, ou já falar de uma forma geral, que é importante, se alguém tiver algum problema, alguma coisa em particular para estar colocando...a nossa disposição, não sei o que passa na cabeça de vocês. O que seria disso.

BÍAS- Nós já discutimos muito sobre isso, Philoméle. Isso deu pano para manga. Nós, nós mesmos, aqui da administração, conversamos muito na época sobre esse problema, por que? Eu não mudei a minha idéia, a minha idéia, que a gente compartilhou com a coordenadora, que já era a C., nós conversamos muito e eu continuo achando que se tem algum problema, algum déficit, déficit físico, como o dessa menina, eu teria que saber, para eu poder me preparar para lidar com essa situação. Tudo aconteceu, eu fui pega de surpresa, eu não sabia de uma, que era super rejeitada pela classe, pelo grupo e que tinha essa ansiedade, era uma pessoa super rejeitada mesmo, problemática. E a outra, que tinha um déficit físico. E a outra, que não está no caso aqui, que também a gente conversou, tinha distúrbio psiquiátrico, que aí o aluno veio falar: “você não percebe!” No primeiro, segundo dia, você não teve tempo ainda. Aquilo, você fala: “eh!”. Eu acho que, se é uma coisa, eu

acho que rótulos, essas coisas, não, porque em cada disciplina, tem um tipo de comportamento, pode ser que em fundamentos ela tenha tido um, não tenha saído tão bem. Agora, em administração, em UTI, ela se encontra, ela se encaixa, pode ter outro tipo de comportamento. Eu lembro claramente das nossas longas discussões sobre esse tema, sobre esse caso, em especial. Que é essa questão, se é uma coisa de dificuldade física, eu acho importante, a gente estar sendo preparado, ou discutir em grupo para depois...

PHILOMÉLE- Não só a gente, é o preparo que a escola dá para esse aluno. A partir do momento que ele sai daqui... Aqui ele ainda tem uma certa proteção, com certeza, aí, se ele não é acostumado desde que ele entra na graduação, a conviver com seus limites, a aceitar, e exteriorizar realmente: “olha, eu tenho, eu...” Não é uma coisa fácil, principalmente nessa idade que eles estão, como que vai ser isso na hora que ele cai no mercado de trabalho? Aí enfrenta de supetão, tudo, porque o mercado não alisa ninguém, então, o que você fez com elas? Você tem um déficit sim, era importante você ter me falado isso desde o início, a gente precisa conversar com a própria equipe, até mesmo para eles saberem como trabalhar, como tratar, senão começa com risadinha, piadinha fora de horário, um comportamento totalmente inadequado, com o aluno mesmo. Então essa é a descrição do fato, um dos aspectos.

BÍAS- Mas aqui, antes desse caso, nós estamos indo para o final já. Só para clarear um pouquinho, fazer uma interpretação melhor. Mas aqui, quando fala inclusive da avaliação, fica muito claro que, às vezes, o nosso o instrumento que utilizamos para a avaliação tem muitas lacunas: “sempre, freqüentemente, muitas vezes”, quer dizer, fala, fala e não fala nada, eu sinto bem isso.

PHILOMÉLE- Muito subjetivo.

BÍAS- Por isso que é importante a gente estar discutindo com eles, antes de começar, e eu fiz isso em UTI, o que é cada item, para a gente ter a mesma interpretação. Porque você dá o papel para eles se auto-avaliarem e ele faz uma interpretação daquilo que está escrito. E, às vezes, difere, ficou bem claro aqui que diferiu do que eu pensava. “Ah! Está escrito aqui que realizaram prescrição”. “Ah, mas se foi bem feito, ou não, não está escrito”. Então fica aquela coisa “do que você acha, e o que a pessoa acha”. Então, eu acho que a gente tem que melhorar.

PHILOMÉLE- Bías, isso a gente vai estar discutindo, mas assim, eu acredito que a interpretação não está sendo a mesma nem para os professores. Segundo, eu acredito que, esse instrumento, ele deva ser deixado de lado, e colocado um novo no lugar. Esse é o primeiro ponto que a gente precisa estar discutindo, tem coisas mais atuais, a tese da Jomara mesmo, trabalha com instrumento para auto – avaliação, dessa mesma forma que a gente está fazendo, o aluno faz a reflexão sobre aquilo que ele fez, para propor mudança, e se possível, já fazer mudanças no próprio estágio, conforme o estágio está acontecendo. Porque o crítico – reflexivo que a gente quer formar, é aquele que faz a crítica, levanta a reflexão, e ele implementa alguma ação, porque se ele ficar só na reflexão não adiantou nada, tem que ter alguma modificação.

BÍAS- Só para lembrar, esse instrumento que a gente utiliza foi elaborado pela Lía, ela era a líder do grupo, um grupo de professores aqui da escola, foi decidido em conjunto e ela era a líder do grupo, ela quem começou com esse grupo de avaliação. E aí esse grupo de professores chegou nesse instrumento, e isso desde de 1994, e de lá para cá a gente tem utilizado, mas ele foi feito como um primeiro, um início. Para ser avaliado, reformulado, até chegar em um bom.

PHILOMÉLE- E deve ser reformulado continuamente.

BÍAS- Acontece que ele não foi reformulado, desde 94, desde que esse grupo elaborou, permaneceu.

PHILOMÉLE- A gente fez algumas alterações, nós, no nosso estágio, o ano retrasado.

BÍAS- Na parte de habilidades, de atitudes continua a mesma.

(Discussão)

BÍAS- Era para ser contínua a elaboração, e acabou ficando. E nós utilizamos, e não somos nós, todas as disciplinas utilizam esse instrumento, um pouco... a maioria delas. Quer dizer, não temos nada melhor.

PHILOMÉLE- Mas a proposta é justamente essa.

BÍAS- Eu sei Philoméle, só estou clareando porque a Mélite não conhece essa parte da história.

PHILOMÉLE- Não, não. Não estou defendendo não. Agora, é o momento para a gente estar vendo, quais são as lacunas mais evidentes aqui, e realmente fazer uma proposta de modificação, porque não vai sair daqui pronta, porque você não monta um instrumento de avaliação num...(estalo), mas, principalmente, para a gente pontuar as nossas dificuldades, o que a gente tem experienciado.

MÉLITE- E a mudança tem que partir de quem? Por exemplo, eu, na disciplina de Centro Cirúrgico, se quiser mudar o meu instrumento, tudo bem, eu não preciso estar reunindo...

PHILOMÉLE- Por enquanto não.

MÉLITE- Eu posso montar a minha ficha de avaliação?

BÍAS- Pode, desde que, no início das aulas, você já fale sobre ela. Eles precisam saber em que vão ser avaliados, desde o começo. Assim, tudo bem.

NÍKIAS- É interessante que você faça uma avaliação com outras pessoas. Você pode fazer, mas, é interessante que aquilo que você montar, pedir para pessoas de sua área avaliar sobre aquilo que está sendo feito. Porque senão, vai ser só a sua visão, principalmente, as pessoas de centro cirúrgico, para avaliar o que você colocou.

(Silêncio)

MÉLITE- Isso que ela trás, quando tem algum problema psiquiátrico no grupo, existe uma...

PHILOMÉLE- Independente da causa, da história, tem um grupo de atendimento para os alunos.

BÍAS- Que é o Serviço de Orientação Psicológica ao Aluno.

PHILOMÉLE- O professor encaminha o aluno, e, às vezes, tem muitos encaminhamentos, é muito mais comum do que a gente imagina. Inclusive, liga diretamente para o psicólogo que faz parte do grupo, conversa, explica o caso, já teve caso de suicídio, coisas mais urgentes que você toma iniciativa de estar... E tem também, o coordenador de série que tem que estar à par disso.

BÍAS- O professor que vai entrar em contato e fazer esse encaminhamento.

PHILOMÉLE- O professor pode ter essa iniciativa de ligar, conversar o que aconteceu com ele, o que ele percebeu, você vai estar contribuindo com esses acadêmicos.

BÍAS- E a gente acaba só enxergando aquelas pessoas que estão com você, em estágio, que estão mais próximas. Mas o que acontece, Mélite, é que existe aquelas pessoas que são evidentes, e as que não são evidentes. Mas a questão do desequilíbrio, existem muitos...

PHILOMÉLE- Pois é, a saúde mental, tem que ser avaliada em todas as disciplinas, e, o primeiro que tem que ser trabalhado é o próprio aluno, e o próprio profissional, a professora da disciplina de Enfermagem Psiquiátrica, no primeiro dia de aula dela com essa classe, ela fez uma dinâmica, que não sei como exatamente ela desenvolveu, e depois, ela chegou para mim e falou de meia dúzia de alunos: "olha, essa classe tem uns problemas seríssimos", aí ela falou dessas duas pessoas que estão aqui no texto, ela falou que era uma exclusão absurda. Falou daquela aluna negra, que tinha na sala, que ninguém... Era outra que era totalmente excluída, e tinha mais alguns que não me lembro, tinha

uma que tinha problema psiquiátrico, ficou internada, que a gente fez todo um trabalho nos estágios, para estar fazendo acompanhamento depois do período normal que aconteceram os estágios, porque realmente, ela precisou ser internada, e os outros eu não lembro mais. A pessoa que tem experiência na área, que sabe lidar... No primeiro dia de aula, ela apontou na hora. Agora, no quarto ano, certo? Não sabemos, se todos esses alunos, acabaram tendo um encaminhamento para o Serviço de Orientação Psicológica ao Aluno. Eu acredito que todos. Não sei se foi no primeiro ano, ou se a coisa arrebitou mais para frente.

BÍAS- Eu fui conversar com o pessoal de fundamentos, quem estava na chefia na época era a Catarina eles já tinham sido encaminhados para o Serviço de Orientação Psicológica ao Aluno, já tinha sido feito um trabalho com eles antes, no terceiro ano.

MÉLITE- Eu ia falar justamente isso que você disse, como quem trabalha na área tem essa visão. A Mariana tem uma visão, e ela colocou de alguns alunos, não citou nomes, só características da situação.

PHILOMÉLE- E a gente não tem um preparo, eu pelo menos não tenho um preparo melhor para estar trabalhando com esse tipo de aluno, que sofre preconceito da classe, que é excluído, a gente até tenta fazer alguma coisa. Mas será que a gente está fazendo o que deve ser feito? Apesar da gente tentar, talvez estamos longe de fazer uma coisa mais adequada.

(Silêncio)

NÍKIAS- Deu para perceber aqui, nessas colocações, que eles falam quatro enfoques. Uma questão, a que agora vocês falaram, a questão de limitação do alunado, no ponto de vista físico, limitação intelectual e associado a isso, o preconceito do grupo. A reclamação ficou no preconceito, como sendo do aluno, nos fizemos um olhar da atitude deles para eles, o preconceito do aluno com aluno. Nós não estamos falando do preconceito do professor com o aluno. Certo? Então, da mesma forma que eles agem conscientes, ou inconscientes, o professor também age. E aí qual é o nosso...

BÍAS- Eu gostaria de estar colocando, porque em alguns casos, a pessoa mesmo se exclui. Não é do grupo em relação à ela, é dela em relação ao grupo.

NÍKIAS- Uma coisa perceptível, é a seguinte, o alunado da classe do ano passado, eu me lembro de muitos, de um rapaz, ele colocou claramente que a exclusão do grupo em relação à ele incomodava, porque ele tinha sido rebaixado de turma, e isso era uma coisa evidente. Exclusão do grupo para com ele. Então, é uma relação dentro da equipe, esse preconceito, essa exclusão física ou de limitação, e também na relação de professor x aluno, no processo de avaliação, porque não é a avaliação informal, porque você chega com o aluno... Eu não sabia disso, eu não tinha... Sabendo lidar com essas situações, mas tem o preconceito do professor com relação ao aluno, e nesse momento, eu reflito sobre qual é o papel do professor. Porque uma forma de preconceito é em relação ao seu papel, papel do professor, e a minha percepção como facilitador, é o envolvimento, principalmente daqueles que estão com maior dificuldade, onde ele precisa mais desse professor, e a gente percebe que esse professor quer estar com os melhores alunos, e isso é uma atitude preconceituosa. A gente observa, tem “x” alunos na classe, você quer orientar, quais são os alunos que você quer orientar? Aquele que exige mais seu empenho, das suas habilidades? São estes que você escolheu? Ou, você quer aqueles melhores, que precisa menos do seu desempenho? Isso é unânime no professorado.

PHILOMÉLE- Não acho.

NÍKIAS- Deixa-me terminar. Coloca 10 alunos ótimos e 10 alunos que tem mais dificuldade, de limitação física, intelectual, psíquica. Quais são os candidatos para orientar esse, acompanhar estágios desses, para escolher essa equipe ou aquela outra equipe. Você pode fazer aleatoriamente na escola, na enfermagem ou na medicina, nesse sentido. Só fechando a questão do preconceito, dentro da equipe do aluno e facilitador, o professor e o aluno, dentro do processo de avaliação, percebam que nessa avaliação de limitação física, nós não temos clareza em fazer. Nós não sabemos como fazer e não resolvemos, ou não queremos resolver e deixamos para o outro resolver. Ou então, a gente adota o seguinte, é melhor não passar informação à outra pessoa, deixa-a ter o seu próprio

discernimento, a sua própria leitura. Agora, o que eu percebo é que o foco não está para o cliente: aluno. O foco está na preocupação de interinstitucional, e não com o cliente, o beneficiado. É uma falta de clareza de... Um outro aspecto é a questão do instrumento. O significado das coisas não está claro de professor a professor, como cada um faz, ter o mesmo significado para algumas coisas que precisam ser mais claras, e também, aluno - professor. Então, o significado das coisas, tem algumas coisas, que não estão muito claras. Outra coisa que eu percebo, que do jeito que a disciplina está estruturada, o professor não tem elementos suficientes para fazer uma avaliação. Aquilo que você viu, “é uma fotografia de 10 segundos em relação à 06 horas” (maneira de falar), onde você busca os argumentos para uma avaliação do aluno, logo, fica na defensiva, o professorado e na defensiva, o aluno; o aluno não tem experiência e não sabe lidar, botar para o professor ... Ter uma boa arguição, porque se pegar o aluno que tem um pouco de discernimento...

PHILOMÉLE- Ele consegue argumentar e defender.

NÍKIAS- Se você pegar um aluno astuto, que saiba enfrentar o professor, o professor não vai agüentar, porque o professor não tem argumentos, devido à forma de estruturação da disciplina, penso eu. Logo, se for esse mesmo sistema, a mesma escolha de se trabalhar, deve ser mudada a estratégia de avaliação, nesse ano tenho trabalhado algumas coisas...

Um outro aspecto, eu vejo assim, como uma parte de transição, porque as pessoas que vivenciaram o momento de estágio, eu acredito que elas tenham uma visão. Por exemplo, um nó: “Não Níkias, não está certo um auxiliar vir dar um parecer, em relação ao meu desempenho”. Eu falei: “Está certo, e um cliente que não entende nada, que é leigo tecnicamente, dar um parecer sobre o seu trabalho dispensado à ele?” Então, a ótica de se trabalhar isso aí, não é sobre a ótica científica. Então, o auxiliar, ele não tem como estar falando a parte de... Mas tem como falar da parte de atendimento, do paciente, esse tipo de coisa. Perceba...

PHILOMÉLE- É um aspecto, o auxiliar.

NÍKIAS- Um dos aspectos.

(Discussão)

NÍKIAS- Assim como o auxiliar, enfim, a equipe toda que interage com o aluno, eu acredito nisso daí. Uma outra questão, o aluno na hora da avaliação, ele se coloca numa postura altamente submissa, na minha percepção. O professor chega assim: “você deu aqui cinco, não, mas eu acho que você merece três”. Fica muito nesse tipo de jogo, ele sabe que quem bate a carta é o professor. Então, eu percebo uma postura muito submissa, no momento da avaliação. Por esse motivo, eu tenho dito o seguinte: “você entrou aqui para que?” Quando eu percebo que eles vão falando bem nessa linha, então, eu tenho dito o seguinte: “você tem que convencer o professor do desempenho que você teve, e não ficar na defensiva”. Eu acredito que é isso mesmo. A gente, quando a gente quer ser promovida, você não convence o outro daquilo que você merece? Do seu mérito? Eu acredito que tenha quer ser por aí, o que eu percebo do nosso alunado, é que ele fica na defensiva. Ao invés de falar: “eu mereço a nota sete, eu mereço a nota oito porque eu realizei isso, isso e aquilo”. Não, ele vem na defensiva. Porque, normalmente, o professor toma a iniciativa e vai prensando ele na parede. Então, ele já vem na defensiva. Ele não é uma pessoa pró-ativa, de defender aquilo que ele fala, que ele acredita que ele desempenhou. Porque o professor não sabe o quanto ele vale, o professor não estava com ele, a maior parte das vezes, eu acredito que em 70%, nesse esquema que a gente trabalha. E com isso, retrata uma submissão, uma defensiva, um comportamento nesse sentido. E um outro aspecto também, nós fazemos uma avaliação, e quanto aos objetivos da avaliação, eu vejo uma discordância em relação aos mercados. Se o mercado, as empresas hoje estão lutando para sobreviver, aqueles itens que nós colocamos, de atitudes, habilidades de trabalho em equipe, eles não estão atendendo. Porque se as empresas estão lutando para sobreviver, e querem profissionais resolutivos, então, a nossa avaliação, eu acredito, que ela deva ser repensada, em nível estrutural. Só que ela vai ter um reflexo muito grande, e muitas das vezes, algumas empresas já estão fazendo, tem itens de nossa avaliação, que já não tem mais sentido de ser distribuído, o nível de valores da mesma forma. Além do mais, acaba o subjetivo que ela tem. Então, a carga subjetiva que ela tem, fala assim para o alunado: “desculpa, eu sou professor, e bato o martelo aqui”. Outra: eu interpretei desse jeito, essa inquietude que a colega demonstrou aqui. Eu interpretei desse jeito, e você interpretou assado. E aí?

Você interpretou para esquerda e eu para a direita, o que é que vale? Alguém vai ter que fechar o impasse. Se o aluno interpretou para a direita e o professor para esquerda, então, a subjetividade está aí, teria que estar voltando ao motivo pela qual se faz avaliação de desempenho. Há quinze anos atrás, se questionava avaliação de desempenho atrelada a questão salarial. Já se observou que, não é por aí, porque todo mundo promovia, e não é por aí. Eu acredito que esse tipo de problema acontece porque, não é que é de um ou de outro, eu vejo o profissional, o professor não tem claro qual o valor, a não ser a nota para a avaliação, por isso, se você ouvir nossos alunos de quarto ano, eles falam: “eu acho que a prova, esse tipo de avaliação não avalia ninguém, então, eu acredito que a gente vai ter que buscar na origem, do que a gente está fazendo, com esse tipo de avaliação, e eu acredito que a gente não está conseguindo ser, para atingir a clareza, os objetivos, está sendo um instrumento formal, mas que não está tendo valor, nem para o professor que faz isso, “porque a gente tem que fazer”. Mas o professor não está se achando nesse meio, “o aluno está fazendo de conta que entende, e a gente que faz”. Foi a minha leitura. Veja bem, permeia quatro enfoques, que são enfoques que vai e vem, e a gente não resolve, fica nisso mesmo.

PHILOMÉLE- Eu havia anotado aqui, enquanto você falava: “para que serve a avaliação, quais os objetivos que tem que ter a avaliação? Se isso ficar claro para a gente: “para que eu quero avaliar o aluno? Para que eu estou utilizando essa avaliação?” Será que vale a pena fazer avaliação? A gente dá algum feedback? A gente dá sim, um feedback durante o período de estágio, não de maneira formal, mas a gente tem feito isso. De falar: “olha, você precisa melhorar nisso, não está bem nisso, essa maneira de agir não é adequada”, conversar com o aluno de alguma forma, para ele parar para pensar sobre aquilo que ele fez. A gente tem utilizado as mesmas estratégias. Mas, como será que a gente está utilizando, o que a gente consegue na avaliação? O resultado da avaliação. Se não for para formação, alguma coisa está errada.

NÍKIAS- A gente focou demais, na avaliação, o aspecto negativo, aquilo que ele fez de bom no estágio, o lado positivo, não é trazido para o momento da avaliação. É trazida aquela ponta da unha...Mais ou menos isso daí. Então, como que a gente quer pessoas...

BÍAS- Eu concordo com o seu raciocínio. Mas aí, eu não concordo. Eu acho que a gente não está fazendo assim. Porque, pelo menos eu vejo a evolução desses anos todos, hoje eu vejo que o aluno vem para a avaliação, ele vem seguro, ele pode até vir na defensiva, mas é um momento que eu vejo, que hoje ele coloca, e eu acredito que o professor foca os pontos positivos também. Eu sei que você falou que a gente foca os pontos negativos, aí eu comecei a lembrar: “bom, inicialmente a gente até fazia isso, porque nós também nos defendíamos, porque nós não sabíamos, mas hoje, a gente já tem um relacionamento muito mais aberto, muito mais espontâneo com o aluno, inclusive, eles apontam também os nossos pontos fracos. E fazem isso muito bem. Porque a gente tem esse espaço, essa liberdade, então, eu concordo com o raciocínio dela, mas quando eu falei que não, que não é assim, porque eu fiquei imaginando o quanto já houve esse crescimento, em termos de avaliação. Porquê a gente avalia? Segundo o que eu andei vendo sobre avaliação no nosso Grupo Pedagógico, tem até uma fita, que está com Ravena, sobre avaliação, é que eu esqueci o nome da pessoa ... é um “auge” agora, que entende de avaliação, ele é pedagogo. Ela é uma forma perversa? Sim, mas é importante a existência da avaliação? Sim, mas agora, realmente o que eles falam? Que a gente tem que parar de focar os pontos negativos e fazer a pessoa crescer. Então tem que focar os pontos positivos, se a pessoa tem mais dificuldade, é com ela que você tem que ficar mais, então tem que fazer essa pessoa crescer e se igualar, você não pode, como no nosso exemplo aqui, não houve uma exclusão do professor, de todo mundo. A enfermeira da unidade que vinha todo dia falar comigo, então, enquanto professor, a questão da avaliação, ela tem o lado positivo, mas tem que ser trabalhado essas coisas, ela existe para quê? Para que o aluno possa crescer, para o aprendizado, para o processo de ensino e aprendizado. É uma coisa positiva dependendo de como ela é realizada, a gente não pode continuar nos moldes que a gente está, com este instrumento. A questão dos objetivos, a Níkias falou, eu concordo.

PHILOMÉLE- A forma como a gente tem feito a avaliação, eu acredito que a gente está dando uma ênfase muito grande na avaliação final, e a avaliação formativa, nós não estamos fazendo, de uma maneira sistemática. Eu posso correr o risco de dar um feedback melhor para a Mélite e para a Níkias não dar um retorno tão bom, por exemplo. Porque não é uma coisa sistemática, o que a gente tem feito. Nós estamos realmente fazendo: “a dificuldade está aqui, o que você pode estar fazendo

para estar melhorando”. Vamos supor, uma questão de atitude, o que pode fazer para melhorar isso? E você dá as pistas para estar realmente melhorando esse comportamento, essa atitude. Não é dar a coisa pronta para o aluno, você tem que estar presente, saber o que está acontecendo com o aluno, para conseguir fazer isso de uma maneira mais sistemática. E a gente faz de uma forma muito sistemática no final. No final, para formação, já foi, o que vai resolver? Vai resolver muito pouco. O que pode aproveitar daquela situação, situação de estresse, de ansiedade, que pinga a mão quem tem um problema mais acentuado, o que será que ele vai apreender desse momento? Por mais que a gente se esforce por estar falando, pontuando, eu pergunto: “o que será que fica para uma pessoa numa situação dessa?”.

NÍKIAS- Eu acredito, que uma das coisas que a gente pode ajudar, é dele ter uma atitude final diferente do que tem sido passado na avaliação. Ela vai ter uma avaliação, e vem dentro dessa fala uma conotação negativa. Então, eu comentei: “escuta, você vai prestar residência no final do ano? Então, como você for prestar residência, como será a sua atitude na entrevista?” “Ah!, eu tenho que falar, e não sei o que..” Então, na hora que você entrou por aquela porta, você tem que olhar para o professor e vender o seu peixe em relação ao seu desempenho, então, eu trabalhei nesse sentido, de entender que, quando você fala do processo de avaliação, estava carregado de “estou sendo avaliado: estão vendo os meus defeitos, o que eu deixei de fazer”. Eu pensei que, deveriam entrar naquela porta pensando o seguinte: o que ele teria feito de bom para convencer o professor, ou seja, uma interpretação da avaliação com um outro sentido, não sei se isso daí ajudou, a minha leitura foi que ajudou.

BÍAS- Tem o lado positivo, e o lado ruim.

PHILOMÉLE- Qual é o outro lado?

NÍKIAS- Porque quando ele fala, eu vou vender o peixe para você, ele vai pensar naquilo que ele fez de bom. Então...

PHILOMÉLE- Você muda o clima da avaliação.

NÍKIAS- Eu senti que sim, ele foi buscar, não aquilo que ele precisa melhorar inicialmente, que ele fez errado: “não colocou a luva na hora de cuidar de paciente com precauções”, esse tipo de coisa. Na hora, ele teve que pensar no que ele fez de bom para que pudesse me convencer. Então, no primeiro momento ele faz isso, ou seja, se a gente chegar para a Méliete, numa avaliação: “me fala de suas qualidades?” Normalmente, a pessoa tem mais dificuldade, mas espera lá, eu pensei que ela fosse pensar naquilo que eu deixei de fazer, então por isso eu percebo que foi...a pessoa, inclusive, você pega de surpresa.

(Discussão)

NÍKIAS- Aí, depois eu resgato o que ele identificou que ele precisa melhorar. Eu evitei de usar a palavra erro, falha, mas e aí. Diante do estágio, o que você identificou que precisa melhorar? Logicamente, eu já tinha levantado com os auxiliares, o pessoal da equipe e coisa e tal. Semanalmente eu levanto, a cada três dias, eu levanto com o pessoal. Então, teve questões que foram importantes e que o aluno não contou para mim. Que eu não sabia. Quer dizer, não sei se na avaliação isso daí iria ser escondido, ou se iria ser colocado.

BÍAS- Cai em vários aspectos, a gente discutiu sempre que a forma como a pessoa vai ser avaliada tem que ser muito clara inicialmente, antes de qualquer processo, o que consiste a avaliação. Aí, essa surpresa já acaba não trabalhando essa questão da clareza, que a gente tem lido mais recentemente. E, a outra questão é o quanto a pessoa, porque a gente vê muitas vezes o papel do professor, ele está mais como orientador da pessoa. Neste caso, quando você detecta uma... Em relação à avaliação, tem que estar muito claro para ele como ele vai ser avaliado, essa surpresa, eu não sei... E o outro lado, o lado bom e o lado ruim, muitas vezes a pessoa vende a imagem que ela tem dela, e às vezes não é a imagem verdadeira, a real. Porque tem gente que não tem noção de como os outros a vêem. Muitas vezes, a gente se vê de uma forma e os outros nos vêem de outra. Então, se eu vou ali argumentar, eu

vou argumentar aquilo que eu vejo, e ele precisa ter noção que ele é visto diferente. Então eu acho um ponto negativo.

NÍKIAS- Mas no primeiro dia de estágio, eu falo: “na avaliação de vocês, quando eu passo aqui, as pessoas que trabalharem com você terão seu parecer”. Foi quando uma delas me falou: “Níkias, eu não concordo, porque o auxiliar não tem condições de me avaliar”. Foi quando eu falei que o paciente tem condições de avaliar o seu atendimento, de um médico e de qualquer outro profissional. Então, o tipo de avaliação é diferente, desde o primeiro dia, e teve gente que, a dupla levantou a questão, não concordo porque o auxiliar não tem condições, aí quando eu falei do cliente, aí esclareci, não tem condições técnicas, a parte técnica, a fonte não vai ser o auxiliar. Vai ser o enfermeiro. Então, nesse sentido. Realmente, tem alguns aspectos que incomodam. Outros fizeram, sabe de qual forma? Conversaram também com os auxiliares, perguntando como estavam.

BÍAS- Pediram um feedback.

NÍKIAS- O próprio pessoal da equipe falou que ela perguntou. Eu pensei: “puxa, que bom elas se sentirem a vontade de falar: como é que eu estou?”

BÍAS- Mas aí, e aí? Se ele sabe que ele vai precisar dessas pessoas, eu penso que ele pode manipular essa situação, porque se eu penso que eu vou ser avaliada por um grupo de pessoas, então eu vou tentar uma aproximação diferente da que eu tentaria, se soubesse que não seria.

PHILOMÉLE- Mas aí você está sendo contraditória. Vou explicar porque, na minha percepção, é lógico, posso estar errada. Na avaliação, realmente, a literatura atual deixa claro que é importante você ter clareza dos objetivos, onde você espera que o aluno chegue, nem todos vão chegar ao mesmo tempo, nem todos vão chegar exatamente ao mesmo lugar. A partir do momento que eu tenho essa clareza, tem que ter a clareza da forma como vai ser avaliado, que ele vai ser avaliado, quais os aspectos que vão contar. Se ele conseguir um desempenho favorável, sabendo ou deixando de saber, o problema é dele. A gente não vai cercar todos os aspectos.

(Discussão)

BÍAS- Eu estou fazendo uma análise psicológica. Se eu vou ser avaliado por vocês, e eu estou numa situação que vou passar alguns dias, eu vou agradecer, eu vou fazer o que você quer que eu faça.

PHILOMÉLE- Está certo, mas você concorda comigo que “na colaboração” é o mesmo raciocínio?

(Discussão)

PHILOMÉLE- Se eu deixo claro para o aluno, se eu fornecer esta clareza, de como ele vai ser avaliado, se eu falo a forma de avaliar, os instrumentos, logo, “enquanto aluno eu vou ter a clareza que eu tenho que colaborar espontaneamente”.

(Discussão)

BÍAS- Eu não estou sendo contraditória, estou dizendo a mesma coisa. É isso que eu queria dizer para você.

PHILOMÉLE- Se ele tem a clareza, ele vai escolher a forma de comportamento que ele vai adotar, ele pode ficar mais desperto para estar colaborando de uma forma mais espontânea, ou o contrário também.

NÍKIAS- Na verdade, ela se torna ambígua nesse sentido, tanto você pode interpretar que a pessoa fale: “Então a Mélite vai dar um parecer sobre mim e vou fazer uma média com a Mélite-”, essa é uma leitura que ele vai ter, tem uma influência. Agora, se o professor está lá...Tem vários itens, não é só nesse aspecto, de colaboração.

BÍAS- Tem pontualidade, assiduidade, responsabilidade, iniciativa, criatividade, destreza manual, uso das normas de segurança do trabalho, etc.

NÍKIAS- Você concorda que tem várias coisas aqui que você pode trazer um olhar apimentado, então, a interpretação ali, ela se torna... Depende do foco que você observar, ela realmente ... diante disso daí, se você pegar as avaliações anteriores, tem as avaliações deles que fizeram de mim, na hora que eu termino a avaliação dele, fecho e eles assinam, essa avaliação não vai ser mudada mais, para que eles façam uma avaliação minha, tanto a parte de atitude, quanto a parte de habilidades, quanto a parte de equipe, etc., por que? Porque exatamente, eles fazem uma leitura, uma leitura da gente, tanto quando a gente fala: “eles não se enxergam”, não tem a leitura do que os outros enxergam, então, eu acredito que é muito importante saber o que eles enxergam.

BÍAS- Da gente, é importantíssimo isso.

NÍKIAS- Porque, a gente cansa de ouvir falar que o aluno diz que tal professor não tem atitude, não se coloca, não se posiciona. Então, eu quero entender, se o aluno está percebendo que este facilitador, deste estágio, está tendo uma postura... Quando a gente pergunta atitude, se está tendo elementos de conhecimento para...

PHILOMÉLE – Níkias, vou te perguntar uma coisa: com qual finalidade você faz isso? Dessa avaliação sua, ou de você pedir para eles se auto avaliem, quais são seus pontos positivos, quais os pontos fortes, o que é bom? Nesse dia da avaliação, qual a finalidade de fazer isso?

NÍKIAS- A finalidade é a mesma, a forma é que difere, a forma é que difere, a finalidade não muda.

PHILOMÉLE- Agora, eu penso: se nós fizéssemos isso no primeiro dia de estágio?

NÍKIAS- Deixa-me falar uma coisa, se a forma, a finalidade é a mesma, só muda o jeito. Você levanta e o avalia, do jeito do instrumento. Porque o guia é o mesmo para eu avaliar, só a forma...

PHILOMÉLE- Mas eu falo, qual o objetivo?

BÍAS- Eu faço isso também, Philoméle, eu peço.

PHILOMÉLE- Eu também faço.

BÍAS- Vou falar por mim, enquanto isso a Níkias vai pensando. Para mim, é para eu melhorar e para ter noção que, geralmente, nem sempre o que eu penso sobre mim é o que o outro está pensando. E não é mesmo. Mas, da mesma forma que na avaliação a gente pensa, que vai promover o crescimento dele, também eu penso que vai promover o meu. É uma troca.

PHILOMÉLE- Mas no último dia?

BÍAS- É, porque eu continuo e eles também continuam, em outra disciplina. E isso serve, porque não é avaliação: a última, porque eles vão ser avaliados a vida inteira, assim como a gente também é a vida inteira. A gente é avaliada pelo vizinho, pelo colega.

NÍKIAS- O que eu digo para ele é o seguinte, principalmente, para ressaltar o aspecto a serem melhorados, para que eu possa contribuir para os próximos grupos. Para que eu possa melhorar com os colegas deles nos próximos grupos. Porque às vezes tem algumas coisas que...

PHILOMÉLE- Melhorar você mesma?

NÍKIAS- Também, é que antes, termina a avaliação deles, aí eu esclareço o motivo, vocês fizeram a avaliação de vocês, agora gostaria de trocar e saber a avaliação do professor que esteve com vocês.

PHILOMÉLE- Esse feedback, assim como vocês, eu também faço no último dia, e, em algum grupo de estágio eu fiz, eu abri para que eles tivessem a oportunidade de estar falando no meio do período

do estágio. Não de uma maneira...Não falei “me avalie”, eu utilizei: “o que eu poderia estar fazendo para estar facilitando a aprendizagem de vocês? O que está bom, e o que não está tão bom? Como que fica isso?” E teve alguns alunos, não são todos, que expuseram, que falaram, me deram o feedback, na hora: “Eu queria que você fosse mais isso, que clareasse mais isso, explicasse aquilo, faz um exemplo de evolução, porque a gente ainda está com dúvidas, etc.”. Eles deram o feedback, tanto da parte de atitude, quanto... Eu achei legal. E estou analisando isso para a gente chegar no seguinte: o que nós temos feito no final e para aquele grupo, pode servir para outros estágios, para a vida que segue adiante, vai servir para alguma coisa, mas, para aquele grupo que saiu, nós não tivemos a oportunidade de interagir melhor.

PHILOMÉLE- Níkias, hoje, primeiro dia de estágio, quais são seus pontos fortes? Como você se enxerga? O que você tem de forte, e depois nós vamos conversar o que não está tão bom. Você concorda da gente estabelecer essa relação bem clara? O que eu tenho pensado, que de maneira alguma, a gente já conversou sobre isso, a gente sabe o que é avaliação formativa, a gente tem feito algumas coisas, não de maneira sistemática, mas eu acho que cada vez mais a gente tenta tirar essa avaliação de último dia e ser durante o processo, e dos dois lados.

BÍAS- Eu também acho, avaliação eu penso assim, eu prefiro ser avaliado, do que avaliar, é uma posição muito difícil essa de avaliador. Principalmente nessa disciplina, onde nós não estamos o tempo todo junto, de todos. Às vezes, você está perto de alguém, como a Níkias colocou: “você faz uma fotografia de 10 segundos, de 6h”. E nessa disciplina especificamente, você fica longe, essa exposição do avaliador é muito difícil, que para mim, ser avaliado, acaba sendo mais fácil. Porque a gente percebe, que nós não temos instrumento adequado, que realmente está fora de foco, a gente percebe que acaba fazendo no último dia, eu acho que essa idéia da gente estar sentando inicialmente, deixando mais claro para eles ajuda bastante.

PHILOMÉLE- Inicialmente, eles falaram alguma coisa, um feedback dos objetivos do estágio, foi até falado em outros momentos, em outros círculos de discussão nosso, eles falam da forma do professor estar apresentando e conversando sobre estes objetivos de estágio com os enfermeiros...

BÍAS- Nós já fizemos isso esse ano Philoméle, isso daqui é do ano passado.

PHILOMÉLE- A gente já avançou, mas eu acredito que podemos ir mais além. Se ele deu uma ênfase tão grande, como aqui, quando foi perguntado “quais foram os fatores facilitadores da aprendizagem”, eles colocaram “o enfermeiro realmente ter facilitado o desenvolvimento”.

NÍKIAS- Tirar a avaliação final, eu questiono.

PHILOMÉLE- Não tirar, mas assim, quando a gente trabalhar avaliação formativa, eu acho que é importante fazer um fechamento, do que eu possa ter alcançado, se chegou aos objetivos, inclusive com auto-avaliação. Eu acho muito importante isso. Agora, eu acho que a gente tem que dar uma ênfase maior na avaliação formativa, precisa se planejar melhor quanto a isso, inclusive, nenhum de nós daqui é expert em avaliação, nós vamos ter que buscar junto ao pedagogo da escola, das teses que foram defendidas recentemente, para a gente montar um instrumento mais adequado, e ter um comportamento adequado também, porque o instrumento só não resolve nada. Porque está ali escrito não garante que você vai ser um facilitador, e se você não tem uma atitude de facilitadora, não adianta nada ficar só o escrito, e a atitude não modificou.

NÍKIAS- A avaliação pela escola, eu estou a pouco tempo aqui, mas já passou por várias e várias melhorias. Quando o Senna ia dar a largada dele, ele sabia de onde ia partir e onde ia chegar. E, sei lá, o treinador dele falava: “troca agora de pneu, acelera mais”, nessa caminhada ele tem um guia. E esse guia é o professor durante o estágio, quando começa o estágio e quando termina nós já passamos a fase de começar um estágio e de estar falando só no final, eu acho que já passou, e isso deve acontecer nas demais disciplinas. Sempre dar um feedback para o aluno, inclusive de ele sentir, de ter o discernimento de saber onde ele está vivendo nesse processo, dos 10 -12 dias para atingir os objetivos. Um dos nós dos alunos é saber esses momentos, que eu acredito que seja papel do professor ali. Agora, ele tem que saber se chegou lá ou não. Esse fechamento. Eu acredito que esse

aspecto, no instrumento, deva ser bastante melhorado. Não só para atendimento da nota, como para atendimento do aluno, para ter clareza do seu desempenho, em sintonia com todos...

PHILOMÉLE- Para facilitar a aprendizagem, que ele possa aproveitar melhor esse momento, se você faz uma avaliação formativa, uma avaliação mais sistematizada, uma avaliação mais próxima do que realmente ele precisa melhorar, você vai estar facilitando a aprendizagem dele. Porque quando você fala: “os alunos mais fracos eu tenho que trazê-los junto com aqueles que saem na frente”, tudo bem, eu concordo. De que forma que a gente pode estar fazendo isso? Existe um leque de opções para estar fazendo isso. Agora, aquele que atrasa mais, é aquele que você precisa ficar mais junto, é aquele que você precisa passar visita sozinho com ele, porque ele tem dificuldade, por exemplo, de comunicação, se o teu objetivo de visita for treinar passagem de plantão. Então, aquele que precisa mais, é aquele que você tem que estar mais junto. E a que medida a gente está fazendo isso? É uma coisa que a gente precisa parar para pensar. O que eu estou fazendo? O que eu estou tendo condições de fazer? Segundo o que eu sei, o que eu aprendi até hoje...

NÍKIAS- Como é que vocês passam, por exemplo, eu passo situacional, no estágio tem dia que aconteceu, a Clara, aquela menina que está na saúde pública...

PHILOMÉLE- Clara.

NÍKIAS- Ela fez administração comigo, você percebe o aluno que tem uma própria desenvoltura, uma série de coisas, e aí ela me perguntou: “Níkias, porque você fica lá no fundão e passa tão pouco com a gente?” Então, a distribuição do meu tempo é de acordo, é situacional. Porque é situacional? E não de igualdade, porque eu acredito, o grande nó está aí, aquela menina, a Catherine e a Letícia, observa o trabalho delas, o que elas produziram...

PHILOMÉLE- O desempenho delas na administração dois foi muito bom.

NÍKIAS – Foi o melhor da turma. Desenvolveram, em termos de quantidade e também, desenvolveram um tipo de trabalho que impressionou outros alunos, que eram excelentes, e não conseguiram um bom desempenho. Eu acredito que isso daí deixa um professor muito feliz. A questão da Clara, que me veio na cabeça, é que o foco da atenção não foi para ela, o tempo não foi para ela. Eu conversei com ela, eu expliquei no que ela era boa, e porque não precisava de tanto tempo, e porque o outro precisa de mais tempo, porque às vezes eles falam: “você fica um montão de tempo ali, não passa aqui, ficou três horas lá embaixo”.

PHILOMÉLE- Eles fazem esse tipo de comparação, tranquilamente.

NÍKIAS- Mas eles cobram por isso.

MÉLITE- Mas, eu vejo assim, muito no meu início, na minha pouca experiência, enquanto professora, eu vejo que a avaliação tem dois enfoques, a gente avalia o aluno, e a gente se avalia também, porque se você direciona bem o aluno, se você orienta bem o aluno e ele vai bem, o feedback para você, mesmo não falado pelo aluno, é positivo. Porque tem alunos que, às vezes, vai bem em determinado estágio e em outros não. A gente fala assim: “ele gosta mais de tal coisa, e menos de outras coisas”, mas será que é realmente isso, será que não foi o professor que direcionou...

PHILOMÉLE- É uma possibilidade, não é só. Isso influi.

MÉLITE- O importante, que a Philoméle colocou, no primeiro dia de estágio estar enfocando as coisas para o aluno, direcionando, é claro que tem coisas que é do aluno, interesse, responsabilidade, coisa que o professor não tem... mas, por exemplo, agora eu vou falar do teórico, na hora que eu estava corrigindo a prova, o que eu perguntei, aquela pergunta para a Talita, que na verdade eu estava me auto avaliando, na prova para os alunos, na teórica. E eu imagino que no estágio deva acontecer a mesma coisa, não sei se vai acontecer. Eu acho que de acordo com o desempenho da turma, é o meu. Por isso que, a avaliação, eu vejo com dois enfoques, tanto o desempenho do aluno, quanto o meu desempenho.

BÍAS- Tem que tomar cuidado com as crenças que a gente tem também. (discussão) Mas tem que tomar um pouquinho de cuidado.

MÉLITE- Eu sei, mas não sei se é assim, um medo de início, por eu estar iniciando, talvez daqui um ano, dois anos eu falo: “falei besteira”. Não é nada daquilo.

PHILOMÉLE- Não é besteira.

BÍAS- Mas Mélite, vocês estão começando com um apoio, então, vocês não estão começando, como nós começamos em 92, já tem uma história de 10 anos, de erros e acertos. De dez anos, parece que não, mas o tempo ele vai... Vocês hoje, eu vejo, a gente senta para discutir, uma coisa tão gostosa. Porque a gente discutiu umas coisas muito mais recentes.

PHILOMÉLE- Nós estamos mais tranquilos, nós estamos mais abertos, tem exceções, tanto de pessoa para pessoa, quanto de momento para momento.

BÍAS- Mesmo assim, o que ela falou: “tenho pouca experiência”, não, o que você tem vivido nesses meses que você está aqui, o que a gente demorou mais tempo. A gente não tinha esse respaldo do grupo, do pedagogo, que agora a gente tem, a pedagoga B., tem todo um grupo. Então, eu acredito que vocês agora estão indo por um caminho com menos erros, menos coisas erradas, do que a gente foi. Você pode participar com suas idéias.

BÍAS- Você tem que ouvir muito, a gente aprende, mas tem que falar também, porque senão fica uma relação desigual. (risadas)

PHILOMÉLE- É porque a gente está falando com uma experiência longa, e para ela, que começou, há dois, três meses, é realmente uma contribuição proporcional.

BÍAS- Eu acredito que você tem condições de contribuir (risadas), pode falar, quem fala às vezes fala bobagem. Quem ouve não fala bobagem

(Risadas)

PHILOMÉLE- De tudo que ficou, o que mais ficou para mim, do que a gente conversou, é a inadequação do instrumento, eu acho que a gente tem que ter mais clareza, ver o que a gente está utilizando, na avaliação, para tentar modificar essa utilização, tanto a forma, quanto o uso. Desses momentos de avaliação, torno a falar: nós estamos aqui, colocando uma situação dilemática, nós não estamos pontuando o que a gente faz de bom, o que a gente progrediu ou evoluiu, nós estamos colocando a parte negativa, do dilema, às vezes, até incomoda um pouco, isso vai ter que ficar muito claro, porque quem ler pode pensar que é só isso, e na verdade eu acho que nós fazemos muitas coisas boas, mesmo em termos de avaliação, que nós temos muito que caminhar... A gente realmente tem como melhorar. Outra coisa, que me chamou a atenção, foi a questão quando a gente foge dos objetivos do estágio, nem essa clareza, na verdade, neste caso aqui, que a Bías colocou, nem fugiu dos objetivos do estágio. Mas, é a gente ter a noção de caminhar quadradinho, eu acho que nós já estamos mais flexíveis, mais abertos, e acho que a gente tem que explorar isso mesmo, porque, às vezes, a gente traça o plano de início, e tem as oportunidades no meio do percurso para estar aproveitando. Essa oportunidade que eles tiveram aqui foi um momento memorável, então, por que não fazer? Não sei o que vocês pensam a respeito disso. E foi importante o feedback do aluno, porque ele avaliou o desempenho do professor. Aí já é o outro lado. O que o professor deu oportunidade para estar fazendo. É lógico que a gente tem que ter linhas mestras, diretrizes, porque senão cada um vai funcionar de uma maneira, de uma forma. Então, acaba sendo um conjunto de professores, e não uma equipe de professores dando uma disciplina. Eu vejo muito ganho você ter oportunidade, aproveitar ou implementar estratégias diferentes, inclusive, daquelas que não estão contempladas no plano de ensino, às vezes, é um insight que você tem no meio do caminho, porque não aproveitar? Aí entrando a avaliação do professor, outra questão, que eu pontuei aqui, eu já falei da questão da apresentação, de como a gente utilizar, no início do estágio, essas sugestões que foram dadas... (silêncio), a outra questão: na questão das dificuldades que os alunos apresentam, que a gente só problematizou e acabou não colocando nada, enquanto proposta, que motivos estão me levando a

agir de tal forma, quando a Níkias fala: “preconceito não é só por parte do aluno em relação ao aluno, tem o preconceito de todos”, resumindo, como eu estou agindo, que medidas me levam a agir dessa forma, falta de preparo, eu não estou percebendo?

BÍAS- Eu fui conversar com a psicóloga sobre isso o ano passado.

PHILOMÉLE- O que eu posso fazer de diferente?

BÍAS- Com a Camila não, com a Nilma, a Camila não estava o ano passado lá, era a Nilma no lugar da Camila, e com o Nilma, eu fui conversar com eles, e eles falaram que essa história, de deixar, vou ver, fingir que nada está acontecendo, não. O professor tem que encarar os fatos.

PHILOMÉLE- Nesse relato aqui, isso está muito claro, foi chamado tanto no meio do percurso, como no final. Foi pontuado. E, além disso?

BÍAS- Ela falou isso, que o professor tem responsabilidade de estar encaminhando, falando. Eu falei que era bem mais fácil fingir que nada estava acontecendo, e deixar rolar, eu ainda brinquei com ela, é tão difícil você conversar com alguém sobre alguma coisa que ela não queria que você soubesse, e você percebe. Porque a aluna não me falou que ela tinha dificuldade.

PHILOMÉLE- É, uma não falou que tinha hiper hidrose palmar, a outra não falou que tinha ..., a outra não falou... Então, a gente vê que isso é o ponto que está acontecendo, que abertura que eu estou dando para esse aluno chegar e falar alguma coisa? O que estamos fazendo desde o início do estágio? Bom, primeiro, a informação dos outros professores, tem que tomar um certo cuidado com rótulos sim, para a gente não...Agora, essas coisas mais graves, eu acredito que a gente deve repensar para isso ser avisado. O primeiro dia que a G. fez essa avaliação da classe, fez essa dinâmica e fez essa leitura da classe, isso pode ser feito no primeiro ano, eu acho que teríamos condições enquanto professores da faculdade, não só da administração, de trabalhar com mais tranquilidade isso, desde o começo. Já sabendo o que está acontecendo. Eu penso que tem que ser melhor aproveitado o potencial dos professores, nós temos, no quadro de professores, pessoas capazes de estar colaborando mais com esse tipo de atitude.

BÍAS- Tem que pedir ajuda, eu penso, que nós professores, nesse caso, temos que pedir ajuda de um profissional da área. Quando eu procurei a Nilma e o Paulo, uma coisa que ficou muito, assim, é que a própria pessoa não, tudo bem, eu não dei abertura talvez, mas não era uma questão de abertura, a questão, é que ela passou 3 anos, já estava no quarto ano, negando o problema dela, e ela mesmo negava. Então, nesse caso, tem que ser trabalhado, porque é uma coisa dela, dela negar. Não aceitar o limite dela. Então, tem algumas coisas que a gente não dá conta. Tem que pedir ajuda. No caso da hiperhidrose, realmente eu já sabia mais ou menos, mas não sabia que era tanto, que pingava, eu acho que tem que dar mais abertura, e acho que na hora que você falou, dessa conversa inicial, e várias vezes, a avaliação formativa. Aí já pode surgir...

NÍKIAS- Eu entendo que a escola não é diferente de uma empresa, que quando o aluno entra, ele deve ter suporte de uma equipe médica, que faça uma avaliação anual, no primeiro ano, segundo ano, trace diagnósticos, a gente não tem condições de diagnosticar, para que nós possamos saber lidar com a situação, tem que ter diagnóstico médico, quando eu entrei, tem o exame admissional, tem que ser o admissional para o aluno, posso estar pensando besteira, mas eu acredito que isso melhore para o aluno, e melhora para o professor também, como suporte, depois o “predinho” (saúde do trabalhador), não me chamou esse ano outra vez? Periodicamente, uma vez ao ano, são 60 alunos, para acompanhar, onde esses alunos, não vão ter medo de falar, aqui eu tenho suporte, que a minha “sudorese”, eu vou tratar, por que? Porque quando tem alguma coisa que empata na sua imagem, a tendência do ser humano é fugir. Teve, me lembro que tinham funcionários que tinham... E todo mundo não suportava, e eu tive que falar para ela do “cecê” dela, uma forma de lidar com a situação, quando você tem clareza, fica mais fácil. Quando você não tem clareza... é por isso que cada professor pensa o seguinte, é melhor fazer de conta, porque é só seis meses que fica comigo, é só um ano, passa rápido isso. Tem que ter sistematizado esse processo, uma vez ao ano para a empresa, tem suporte de várias naturezas, por exemplo: por que não pode passar uma vez ao ano? Mesmo que tiver a questão da imagem, na administração é importantíssimo, mesmo que não seja uma função

física limitante, mas uma função de imagem dele com ele mesmo, tem, às vezes, pessoas que acham que uma parte do seu corpo, sei lá, para ele, mas para a leitura do outro é diferente, mas aquilo afeta a vida dele. Em administração isso reflete muito em desenvoltura, etc.

PHILOMÉLE – Interação de grupo.

NÍKIAS- Um monte de coisas. O aluno vai se sentir mais protegido, ele vai ter uma tendência de resolver seus problemas, sejam físicos, limitantes, ou de enxergar melhor no espelho. Essas informações não serão restritas. Eu acho que a gente tem que saber lidar com essas informações, porque nós, não intervimos na ação diagnóstica, porque é um preconceito, nós temos que ser melhor preparados para lidar com isso, agora, não é de nossa responsabilidade identificar se ela enxerga bem ou não. Você tem um problema...

(Discussão)

PHILOMÉLE- Você concorda que muitas vezes a gente se cobra de não ter percebido o problema: “Puxa vida, não perceber isso... É errado”.

NÍKIAS- Na seleção, por exemplo, quem de nós já não admitiu funcionários no recrutamento e seleção de pessoal, que não enxergou. Nós temos vários exemplos. Agora, saber, nós temos a nossa visão limitada.

PHILOMÉLE- Quem de nós, já não contratou pessoas que tinham problemas com drogas.

(Discussão)

NÍKIAS- Eu acho que tem essa questão de ser sistematizada, que deve ser colocada, e tem a questão do preparo dos professores ao lidar com essas situações. Ter clareza que ela tem um problema de sudorese, e o que a gente pode ajudar? A gente pode usar a escola, o aluno, o relacionamento dele com a equipe. O que atrapalha, e bloqueia, é o fazer de conta. Um faz de conta que não tem o problema, e o outro faz de conta que não está vendo. Isso emperra o processo.

BÍAS- Níkias, o que você colocou é consenso. Desde o ano passado que tem Serviço de Orientação Psicológica ao Aluno e a Comissão de Atendimento Social ao Aluno; essa última, vê problemas financeiros, sociais, e familiares, o contexto social, o Serviço de Orientação Psicológica ao Aluno não, é mais o contexto psicológico. Na questão do acompanhamento, então, esse ano, a psicóloga Cleide queria desenvolver um trabalho com essa turma, que no começo do ano, estava muito agressiva. Ela foi fazer um trabalho na sala, e detectou no grupo, um grau de agressividade e competitividade no grupo muito elevado, não compatível com o mundo atual, não compatível com o ser humano. E aí nós tivemos várias reuniões, os coordenadores de série, para ver o que pode fazer com isso. Eles detectaram agora, no quarto ano, quando estão saindo.

PHILOMÉLE- A demanda é maior.

BÍAS- Eles não estão dando conta. Eles estão envolvidos em outros projetos, e o serviço de orientação psicológica ao aluno mesmo, que está relacionado ao aluno está parado. Essa é a questão. Eles não estão dando conta do trabalho. E aí preciso encaminhar, no caso dessas duas meninas que foram encaminhadas, eu tive que ligar, a Ravena teve que ligar, porque não tinha vaga. A demanda é grande, mas não é voltada para o aluno.

NÍKIAS- Mas o que eu quis dizer, é o seguinte, é inverter o processo.

BÍAS- Foi falado sobre essa inversão, é o objetivo do Serviço de Orientação Psicológica ao Aluno, fazer isso que você falou.

PHILOMÉLE- O diagnóstico?

BÍAS- É, o diagnóstico inicial.

PHILOMÉLE- Porque, o que eu fiquei sabendo, nas reuniões com a coordenação, que é uma classe estava com comportamento muito agressivo, e aí foi feito uma avaliação, para dar um apoio, mas não nesse grau, não fiquei sabendo disso, mas tudo bem.

BÍAS- Exatamente, a Cleide detectou.

NÍKIAS- Esta proposta que eu fiz, eu não sei se tem base legal.

PHILOMÉLE- Eu achei muito interessante a sua idéia. Eu acredito que seja legal sim. Vamos nos informar a respeito.

Alguém quer colocar mais alguma coisa?

(Silêncio)

PHILOMÉLE- Muito Obrigado! Obrigada Bías, obrigada Mélite, Obrigada Níkias!

BÍAS- Olha gente, acabou, não sei se faria isso de novo (risadas). Os motivos que me levaram... a participar dessa pesquisa: “não impedir a evolução da ciência”. Mas olha, meu Deus!

NÍKIAS- Em outras palavras, ela quer dizer: “eu adorei participar disto”.

PHILOMÉLE- Vou terminar as transcrições das fitas e voltar o material para vocês.

PS: Pelo telefone, a Níkias disse: “eu acredito que um dos objetivos do Serviço de Orientação Psicológica ao Aluno, é que deveria ter a finalidade também, de orientar os professores sobre como lidar com os alunos com problemas. Agora, a minha proposta foi outra”. Eu disse que tinha entendido a proposta dela.