**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM**

MARA REGINA ROSA RIBEIRO

**Avaliação Educacional em Enfermagem na Perspectiva da
Complexidade: a trama das interações e estratégias de
(sobre)vivência**

**SÃO PAULO
2009**

MARA REGINA ROSA RIBEIRO

**Avaliação Educacional em Enfermagem na Perspectiva da
Complexidade: a trama das interações e estratégias de
(sobre)vivência**

**Tese apresentada à Escola de Enfermagem da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Enfermagem.**

**Área de Concentração: Administração em
Enfermagem**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Trench
Ciampone**

SÃO PAULO

2009

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Assinatura: _____ Data: ____/____/2009

Catálogo da Publicação preparada pela Biblioteca do Serviço de Documentação e Biblioteca da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

**Catálogo na Publicação (CIP)
Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**

Ribeiro, Mara Regina Rosa.

Avaliação educacional em enfermagem na perspectiva da complexidade: a trama das interações e estratégias de (sobre)vivência. / Mara Regina Rosa Ribeiro. – São Paulo, 2009. 350 p. + 1 cd-rom.

Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Trench Ciampone.

1. Avaliação da aprendizagem 2. Estudantes universitários (enfermagem) 3. Interação professor aluno. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: Mara Regina Rosa Ribeiro

TÍTULO: Avaliação Educacional em Enfermagem na Perspectiva da Complexidade: a trama das interações e estratégias de (sobre)vivência

Tese apresentada à Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

APROVADO EM: ____/____/2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Trench Ciampone	Instituição: EEUSP - SP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Madalena Januário Leite	Instituição: EEUSP - SP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Marina Peduzzi	Instituição: EEUSP - SP
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Lea das Graças C. Anastasiou	Instituição: UNOESC - SC
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Edir Nei Teixeira Mandú	Instituição: UFMT - MT
Julgamento: _____	Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A meus pais, Benedito e Terezinha, modelos de vida e porto seguro nos momentos de dificuldades.

Filhos queridos, Paulinho e Paola, com quem cotidianamente aprendo sobre interação, compreensão, solidariedade e amor.

Peço desculpas, pois para estudar sobre interação, precisei paradoxalmente, me furtar a conviver com vocês. Deixei muitas vezes, de ouvir, de estar junto, de ser.

Obrigada por existirem em minha vida!

Perguntei à Paola (9 anos): “O que é uma tese para você?” Ela prontamente respondeu: “Tese é um livro gigante, que eu nunca vou querer fazer na minha vida, que vai para uma banca. Ela tem que ter mais de 1000 páginas.” Demonstrou preocupação com a aprovação pela banca, certamente reflexo de minhas preocupações.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, fonte de vida, inspiração e fortaleza. Compreendi nesse processo que religião e ciência não são absolutamente incompatíveis. Antes, pelo contrário, ambas se entrelaçam e nos ajudam a desvelar a complexidade do ser e do viver neste mundo, e em outros que virão.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Helena Trench Ciampone. O aprendizado que tive com você durante esses poucos anos de convivência, levo para a vida pessoal e profissional. Aprendi com você, sobre interação, compreensão, solidariedade, condução de grupos, e competência profissional. Obrigada por ser e estar comigo nessa fase tão importante de minha vida.

Às minhas irmãs, Glória, Iracema e Sandra, presenças fiéis e marcantes em minha vida. Obrigada pela cumplicidade e amizade.

Marcel, Ighor e Renan, sobrinhos queridos, iniciando suas trajetórias de vida profissional. Sucesso, e que Deus os ilumine nas suas caminhadas.

À Priscila, que embora distante, foi uma presença constante em minha vida nesses anos de doutorado. Obrigada pelo apoio, pela amizade, pelo companheirismo. Você tomou parte comigo nesta realização.

À Nilza, “comadre” e amiga de todos os momentos. Estamos juntas também nesta caminhada.

A todos que compartilharam comigo essa fase da vida, e que de alguma maneira, me levaram a refletir sobre os significados de compreensão, partilha, viver com, solidariedade e ética.

Aos Pássaros e Flores que se disponibilizaram a compartilhar comigo suas vivências, crenças, sentimentos e sentidos. Isso faz desta, nossa pesquisa.

Às Instituições que possibilitaram esta realização:

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

FAEN – Faculdade de Enfermagem, em especial aos colegas professores e funcionários, pelo convívio durante as fases do estudo.

Ribeiro MRR. Avaliação Educacional em Enfermagem na Perspectiva da Complexidade: a trama das interações e estratégias de (sobre)vivência [tese] São Paulo (SP): Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Universidade de São Paulo; 2009.

RESUMO

A investigação foi desenvolvida em uma universidade pública da região centro-oeste, e teve como foco de interesse o processo interativo entre professores e alunos de um curso de graduação em enfermagem, que gerou a seguinte pergunta de pesquisa: como se processa a interação entre professores e alunos, na avaliação do ensino aprendizagem? Teve como objetivo principal conhecer e compreender a interação entre esses atores sociais, na avaliação do processo ensino-aprendizagem. O Pensamento Complexo foi o referencial epistemológico adotado, e o Estudo de Caso apresentou-se como uma opção compatível à investigação. As técnicas de coleta de dados foram Consulta a Documentos, Observação Participante e Entrevistas Semi-estruturadas com gestores, professores e alunos de três momentos do curso – inicial, intermediário e final. A coleta de dados se estendeu entre fevereiro/2007 e fevereiro/2008. Os dados coletados foram organizados e analisados em três dimensões – estrutural, particular e singular do fenômeno. A análise foi realizada a partir de categorias empíricas, que emergiram no processo - Os sentidos atribuídos; O entorno das Interações; e as Estratégias de (Sobre)Vivência, e de categorias analíticas, definidas a priori – Princípio Hologramático, Princípio Recursivo, Princípio Dialógico. As estratégias de (sobre)vivência, apresentam-se como a essência da experiência investigada, e consistem em sistemas de defesa e adaptação, utilizados por professores e alunos, para mitigar sofrimentos, incertezas e ansiedades gerados pelo ser docente e acadêmico de um curso de graduação em enfermagem. As interações permeiam o processo ensino aprendizagem e de avaliação, e interferem nos resultados tanto em nível individual como coletivo. Os resultados apontam para a necessidade de tecer malhas de cordialidade, solidariedade e compreensão no grupo

estudado, e de realizar investimentos na formação docente, em especial nos aspectos relativos à competência relacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Enfermagem; Relações Interpessoais; Avaliação Educacional.

Ribeiro MRR. Educational Evaluation in Nursing on the Complexity Perspective: the web of interactions and strategies of (sur)vival. [thesis]. São Paulo (SP), Brasil: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2009.

ABSTRACT

The investigation was developed at a public university of the center-west region (of Brazil), and had as its focus of interest the interactive process between professors and students from a undergraduate course in Nursing, which generated the following question of research: How is the process of interaction between professors and students, on the measurement of the teaching-learning process? It had as main objective recognize and understand the interaction between these social actors, on the measurement of the teaching-learning process. The Complex Thought was the epistemological reference adopted, and the Case Study presented itself as a compatible option to the research. The techniques of data gathering were Documental Verification, Participative Observation and Half-structured interviews with managers, professors and students from three stages – beginning, middle and final stage of the course. The data gathering took place between February/2007 and February/2008. This collected data was organized in three dimensions – structural, particular and singular of the phenomenon. The analysis was carried out through empiric categories, that emerged from the process – The assigned senses; The surroundings of the Interactions; and the Strategies of Sur(Vival), and of analytic categories, determined beforehand – Hologramatic Principle, Recursive Principle, Dialogic Principle. The strategies of Sur(vival) present itself as an essence of the researched experience, and consist on systems of defense and adaptation, used by professors and students, to mitigate sufferings, uncertainties and anxieties created by professors and academics in an undergraduate course in Nursing. The interactions permeate the teaching-learning and assessment process, and interfere on the results both in personal as in collective levels. The results point for the need of creating

webs of cordiality, solidarity and comprehension in the studied group, and the need to invest on professors' qualification, especially on the aspects related to their relational competency.

KEYWORDS: Education, Nursing; Interpersonal Relations; Educational Measurement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O objeto de estudo - Interação entre professores e alunos na avaliação do processo ensino-aprendizagem de graduação em enfermagem	23
Figura 2 –	Dimensão Estrutural do fenômeno	67
Figura 3 –	Dimensão Particular do fenômeno	67
Figura 4 –	Dimensão Singular do fenômeno	67
Figura 5 -	Inter-relação entre as categorias empíricas e analíticas do fenômeno.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Abordagens da Interação segundo Laplane, 2000	29
Quadro 2 –	Níveis de aproximação, abordagem e análise do objeto de estudo – interação entre professores e alunos no ensino de graduação em enfermagem	70
Quadro 3 -	Listagem de documentos elaborados na Faculdade de Enfermagem / Universidade Federal de Mato Grosso, analisados na investigação, ano de 2007.....	339
Quadro 4 -	Listagem de documentos nacionais analisados na investigação, ano de 2007.....	341
Quadro 5 -	Listagem de documentos relacionados à prática profissional de enfermeiros, analisados na investigação, ano de 2007	341
Quadro 6 -	Caracterização dos Informantes do estudo segundo sexo, idade, e dados relativos à inserção na faculdade, Cuiabá – MT, ano 2007	342
Quadro 7 -	Relação de entrevistas realizadas, por Bloco de Aprendizagem, Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007	80
Quadro 8 -	Número de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados por professores e alunos, no processo de observação participante realizado na Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso, anos de 2007 e 2008.....	90
Quadro 9 –	Cronologia das Reformas Curriculares no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, ano 2008	122
Quadro 10 -	Grade curricular do Curso de Graduação em Enfermagem por Blocos de Aprendizagem, cargas horárias e Núcleo Central de Aprendizagem, Faculdade de Enfermagem, Cuiabá – MT, ano de 2007	123
Quadro 11 -	Grade Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem, por Blocos de Aprendizagem, com respectivas disciplinas e cargas horárias, Faculdade de Enfermagem, Cuiabá – MT, ano de 2007.....	346
Quadro 12 -	Distribuição de cargas horárias - teórica e prática por disciplinas, ofertadas pelos Grupos de Trabalho da FAEN, ano de 2007	125
Quadro 13 -	Distribuição dos docentes da FAEN, por titulação e tipo de contrato, Cuiabá – MT, ano 2007	147
Quadro 14 -	Estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pelas disciplinas dos blocos de ensino investigados, ano 2007	241

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 –	Recursividade entre as dimensões estrutural e particular do fenômeno estudado.....	166
Esquema 2 –	Árvore de associação de sentidos do Bloco I, Cuiabá – MT, 2008.....	219
Esquema 3 -	Árvore de associação de sentidos do Bloco IV, Cuiabá – MT, 2008	220
Esquema 4 –	Árvore de associação de sentidos do Bloco VIII, Cuiabá – MT, 2008 ...	221
Esquema 5 -	Sentidos atribuídos por alunos e professores ao Curso de Graduação em Enfermagem – FAEN / UFMT, Cuiabá – MT, 2008	222

Sumário

1	APRESENTAÇÃO – (IN)CERTEZAS, MOTIVAÇÕES, QUESTIONAMENTOS INICIAIS	15
2	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO À LUZ DA COMPLEXIDADE – INTUIÇÕES, REFERENCIAIS E CAMINHOS PERCORRIDOS	21
2.1	As Dimensões do Objeto de Estudo	25
	A educação como fenômeno social	25
	A educação como fenômeno cultural	32
	A educação como fenômeno filosófico	35
	A educação como fenômeno ético e estético	38
	A educação como fenômeno psicológico	47
2.2	Objetivos	51
	Geral	51
	Específicos	51
2.3	O Caminho Percorrido na Investigação	52
	O referencial epistemológico	56
	O método na complexidade	62
	Primeiro Nível de Aproximação do Objeto	69
	Segundo Nível de Aproximação do Objeto	71
	Terceiro Nível de Aproximação do Objeto	74
	A análise dos dados na complexidade	82
	Aspectos éticos da pesquisa	89
3	DIMENSÕES ESTRUTURAL E PARTICULAR - CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO	92
3.1	Dimensão Estrutural - Contextualização do fenômeno no macro- espaço nacional	93
	Educação em Enfermagem no Brasil	93
	O processo de Avaliação no Ensino Superior	100
3.2	Dimensão Particular – Contextualização do Fenômeno no Micro- Espaço Institucional	111
	A Faculdade de Enfermagem	111
	Processo Histórico	111
	A Estrutura Organizacional	119
	Projeto Político Pedagógico do Curso	120
	Processo de Trabalho na Faculdade	127
	Relacionamento Intra e Extra Universidade	127
	Organização e Condições de Trabalho	131
	Processo de Trabalho da Gestão	138
	Processo de Trabalho Docente	146
3.3	A Recursividade Estrutural – Particular	163
4	DIMENSÃO SINGULAR - MOMENTO DESCRITIVO INTERPRETATIVO DA INTERAÇÃO PROFESSOR–ALUNO	167
4.1	Sentidos Atribuídos	168
	A interação Professor-Aluno nos Blocos de Ensino	170
	Interação entre Acadêmicos	220
	Interação entre Professores	223
	O Sofrimento de Professores e Alunos	236
4.2	O Entorno das Interações	240
	Estratégias de Avaliação da Aprendizagem	240
	Concepções sobre Avaliação	241
	Objetivos da Avaliação	247
	Modalidades de Avaliação	249

O que é Avaliado	253
Instrumentos de Avaliação	256
A vivência da avaliação pelo aluno.....	258
O aparato legal para a avaliação.....	263
A auto-avaliação	264
O Jogo na Avaliação.....	266
(Des)Integração	270
(Des)Organização	278
4.3 Estratégias de (Sobre)Vivência.....	282
A (Sobre)Vivência de Alunos.....	282
A (Sobre)Vivência de Professores	286
5 A ESPIRAL COMPLEXA - O VISLUMBRAR DE CAMINHOS.....	291
5.1 O CALEIDOSCÓPIO EDUCACIONAL – ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DA INTERAÇÃO PROFESSOR–ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	292
A leitura hologramática da interação professor–aluno	292
Docência – profissão de interação	293
Qual identidade? Ser Enfermeiro? Ser Professor? Ser pesquisador?	298
A (in)compreensão	300
A leitura dialógica da interação professor-aluno	304
A leitura recursiva da interação professor-aluno	309
O professor como produto e produtor do seu cotidiano	310
O aluno como produto e produtor do seu cotidiano	313
5.2 ESTRATÉGIAS DE (SOBRE)VIVÊNCIA – DEFESAS E ADAPTAÇÕES PARA SUPORTAR O SOFRIMENTO.....	316
REFERÊNCIAS.....	328
APÊNDICES	
ANEXOS	

1 APRESENTAÇÃO – (IN)CERTEZAS, MOTIVAÇÕES, QUESTIONAMENTOS INICIAIS

Ora, para mim este trabalho tornou mais central e mais aguda a consciência não apenas das minhas insuficiências, mas também da irremediável falta de completude à qual estamos condenados e na qual devemos operar (Morin, 2005d, p. 39).

Estudar, analisar, refletir criticamente sobre o próprio trabalho, discutindo acerca das contradições, incertezas e paradoxos nele presentes, representa um importante recurso à (re)elaboração, (re)condução de processos, constituindo-se em fonte de crescimento profissional e pessoal aos profissionais que aceitam esse desafio.

No trabalho em educação, em particular na formação de profissionais de saúde, considero imprescindível esse exercício, seja este sistematizado, ancorado ou não em método científico, pois integra as funções do docente – estranhar cotidianamente seu ambiente de trabalho, adotar uma relação de “duvidar, analisar e procurar revelar (através de dispositivos interrogadores) o sentido e a direcionalidade (intencionalidade) do processo de trabalho em saúde e os seus modos de operar cotidianamente nos processos produtivos”, e mediar para os acadêmicos, a apreensão desse complexo ambiente onde o trabalho se realiza. (Merhy, 1997, p. 105).

O interesse em estudar o próprio trabalho, surgiu já por ocasião do mestrado, quando desenvolvi uma pesquisa etnográfica, com o objetivo de compreender a prática de professoras de enfermagem pediátrica (Ribeiro, 1995). Na época, os níveis de insatisfação com a prática docente eram grandes, em função do ensino centralizado na figura do professor, permeado por interações notadamente marcadas pela distância, formalidade, autoritarismo e centralização de poder nas mãos de professores.

Com o passar dos anos na docência, percebi que reproduzia aquela prática tradicional, tão criticada e negada durante a formação, e sem alternativas ou suportes para transformações, incorporava e reproduzia o perfil adotado pelo grupo de professores à época – “com excessivo rigor, exclusivo poder decisório, postura inabalável e competência profissional inquestionável”. (Ribeiro, 1995, p. 2).

Desse modo, minha auto-percepção revelava que estava

utilizando inúmeras máscaras, e mais ainda, vestindo uma verdadeira armadura, com a qual me protegeria no combate a ser estabelecido com as alunas, durante o processo interacional. Tratava-se, portanto, de um relacionamento pouco amistoso, hierarquizado, centrado nas professoras e no conteúdo a ser ministrado. As pessoas envolvidas praticamente deixavam de ser elas próprias, a fim de representar adequadamente o papel que lhes era devido (Ribeiro, 1995, p. 2).

As leituras, estudos e discussões realizados no mestrado, permitiram vislumbrar novas possibilidades de conceber e realizar a prática docente, constituindo-se em uma revisão de valores, crenças e atitudes, que não se restringiu à prática pedagógica, mas culminaram em um novo jeito de ser e perceber o trabalho docente. A opção teórica à época foi por referencial com origem na psicologia social – Interacionismo Simbólico. O estudo realizado possibilitou a compreensão de aspectos característicos do trabalho docente desenvolvido em uma universidade pública, sob o ponto de vista dos docentes, visto que foram os informantes do estudo. Por outro lado, apontou para a necessidade de aprofundamento de temáticas, dentre elas a interação professor-aluno.

Foi possível verificar que a concretização da proposta pedagógica idealizada ocorre no momento exato em que cada professor interage com os alunos, individualmente ou em grupo, e estabelece trocas – de informações, de conhecimentos, de crenças, valores, padrões de comportamento, de cultura. É quando entra em cena a intersubjetividade dos atores sociais, ou seja, no trabalho em ato, que o projeto político pedagógico da instituição, e as diretrizes propostas pelo governo se efetivam ou não.

Ficou muito forte nas observações realizadas durante o mestrado, a centralidade da avaliação no processo de trabalho do docente. Todo o processo de trabalho, o planejamento, as ações realizadas, os instrumentos adotados, concorrem para a classificação dos alunos, com vistas à emissão de um parecer final sobre o seu desempenho. Buscava incessantemente a justiça na emissão de um juízo de valor sobre cada aluno.

Nos anos seguintes ao término do mestrado, posso afirmar que experimentei novas formas de condução da interação com alunos, nas quais pude estabelecer relação de trocas, de compartilhamento de experiências e de crescimento pessoal e profissional constantes. Aprendi que algumas características e jeitos pessoais de ser precisam ser lapidados, quando se constituem em barreiras ou obstáculos à interação professor-aluno. Compreendi que para ser docente, é necessário um investimento na formação para tal prática, e que esse é um processo que se constrói ao longo de muitos anos. Experimentei a aplicação de novas estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, bem como a utilização de metodologias ativas, nas quais o aluno efetivamente assume o papel de sujeito do processo.

Nesse período, entretanto, novas dúvidas, (in)certezas, dificuldades surgiram, e eram muitos os questionamentos. Alguns de caráter amplo, sobre as interfaces do ensino superior com as mudanças no mundo do trabalho, na sociedade e no mundo pós-moderno. Outros questionamentos, mais específicos, eram referentes à interação entre professores e alunos, como também sobre o processo de avaliação.

Certamente não almejo encontrar respostas a todos esses questionamentos na presente investigação, pois essa seria uma tarefa impossível. Contudo, a temática da avaliação, muito embora haja uma profusão de estudos e produções que a embasem, continua sendo um elemento constitutivo do trabalho docente, que carece de desvelamento, de refinamento de sua compreensão, em especial, nos aspectos relativos à intersubjetividade, aos sentimentos, emoções, competências, a ética, a cultura, a estética, dentre outros aspectos que a permeiam. Este será, portanto, o foro principal sobre o qual buscarei projetar alguma luz.

Como prática integrativa e interativa, a avaliação pressupõe interpretações, emissão de percepções, atribuição de significados às vivências, por parte dos atores dela participantes. A possibilidade de investigar essa temática sempre me motivou, inclusive porque carecemos de estudos que aprofundem a compreensão do processo de interação professor – aluno, e trazem novos elementos para aqueles que compartilham da crença de que a subjetividade constitui um importante fundamento, um alicerce da vida social.

A partir desses questionamentos, de reflexões e leituras realizadas, e em especial, do contato com a obra de Edgar Morin, busquei, por meio do doutorado, o investimento no estudo da interação professor-aluno, no processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Talvez este trabalho não tenha a estrutura habitual de teses, no que se refere à configuração dos capítulos. Foi uma opção da autora, e também porque o referencial teórico em alguma medida pedia isso, tecer junto os dados empíricos obtidos, e a teoria explicativa / interrogativa dos mesmos.

Em consequência, foram estruturados os seguintes capítulos:

- A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO À LUZ DA COMPLEXIDADE – INTUIÇÕES, REFERENCIAIS E CAMINHOS PERCORRIDOS. Neste capítulo apresento o objeto do estudo em sua multidimensionalidade, os objetivos traçados, e os referenciais epistemológico e metodológico adotados nessa construção.
- DIMENSÕES ESTRUTURAL E PARTICULAR - CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO INTERAÇÃO PROFESSOR–ALUNO. Aspectos do macro-espaco geo-político, social, e do micro-espaco político da educação e saúde são analisados, à luz da trajetória do ensino de enfermagem no Brasil, como forma de compreender o contexto no qual a interação na avaliação têm lugar. A faculdade, nas dimensões histórica, cultural, política e gerencial é apresentada e analisada, constituindo-se este capítulo em apresentação de parte dos resultados obtidos.

- **DIMENSÃO SINGULAR - MOMENTO DESCRITIVO INTERPRETATIVO DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.** Concentra-se neste capítulo a descrição e interpretação da interação professor-aluno, na singularidade e totalidade que envolve este complexo fenômeno. Três tópicos foram estruturados – Sentidos Atribuídos, O entorno das interações, e As Estratégias de (Sobre)Vivência. Busquei trazer neste momento da singularidade da experiência, a maior riqueza possível de detalhes, nuances, pormenores, de forma a colocar o leitor em contato com a complexidade do fenômeno.
- **A ESPIRAL COMPLEXA – O VISLUMBRAR DE CAMINHOS.** Neste capítulo final, o fenômeno é re-visitado e discutido à luz do referencial da complexidade, e buscou-se entrelaçar os resultados do estudo, com os princípios ou operadores propostos por Morin, na busca por compor a trama da interação professor-aluno, no momento avaliativo. Para finalizar esta etapa empreendida, embora com a compreensão de que todo fim é um recomeço, são discutidas neste capítulo novas possibilidades de ser, conceber, construir e fazer a prática pedagógica, em especial, no que se refere à interação entre professores e alunos.

O processo de elaboração da tese, certamente foi permeado “por lacunas e incertezas da minha cultura, do estado desigual do desenvolvimento do meu conhecimento e da minha reflexão”. A cada busca, avolumavam-se as bibliografias a consultar, ler, estudar e realizar reflexões. Novos levantamentos eram realizados, e transbordavam as leituras e estudos necessários. Tornaram-se cada vez mais amplos os temas a abordar e discutir, e opções precisaram ser feitas, e estão devidamente explicitadas ao longo do texto. (Morin, 2005b, p. 37).

Foi difícil a opção entre “continuar a ler, logo parar de escrever / continuar a escrever, logo, parar de ler”. Prossegui até o que considero um primeiro final / recomeço, alternando-me entre essas duas atividades cruciais. Nesse processo, percebi que se tratava de atividades

complementares, embora antagônicas, portanto complexas. (Morin, 2005d, p. 38).

Certamente que este texto termina inacabado, mas “tomei a decisão intelectualmente arbitrária, mas biologicamente necessária” de apresentá-lo ainda neste estágio incompleto, por acreditar que ao prolongar o compartilhamento com o meio acadêmico e científico, haveria perdas maiores do que se, a partir de sua divulgação, novas comunicações e explorações tornem-se viáveis. (Morin, 2005d, p. 38).

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO À LUZ DA COMPLEXIDADE – INTUIÇÕES, REFERENCIAIS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Originalmente a palavra método significava caminhada. Aqui, é preciso aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha (Morin, 2005b, p. 36).

Embasada na crença de que qualquer produção de conhecimento deve ser encarada como provisória e aproximativa, histórica, temporal, parcial, e que a captura que se faz da realidade, ou mesmo de aspectos dela, constituem aproximações construídas por meio da relação dinâmica entre o sujeito conhecedor / pesquisador, e os sujeitos / objetos de conhecimento, apresento neste capítulo o objeto do estudo, os referenciais utilizados e o caminho metodológico percorrido para sua compreensão.

Ao recortar do processo educativo na formação de enfermeiros, o fenômeno “avaliação”, constituiu-se em foco de interesse o processo interativo nele produzido, e este foi o objeto da presente investigação, que gerou a seguinte pergunta de pesquisa: como se processa a interação entre professores e alunos¹, na avaliação do processo ensino aprendizagem de um curso de graduação em enfermagem?

De antemão considero que o fenômeno é complexo, multideterminado, multidimensional, dinâmico, simultaneamente objetivo e subjetivo, individual e coletivo, dotado de contradições e paradoxos, e precisa ser investigado focalizando o micro-espço das interações, a dimensão da intersubjetividade dos atores envolvidos – professores e alunos; bem como o macro-espço que constitui o entorno das interações, a organização institucional, a sociedade, a cultura, as políticas e a história.

¹ Optei pelo uso do gênero masculino, apesar da predominância do feminino na profissão de Enfermagem.

Dito de outra forma, para investigar o fenômeno da interação, é necessário contextualizá-lo no cenário histórico, político, social e cultural a partir do lugar onde este ocorre. Neste estudo, compartilho da crença de que é necessário contextualizar os temas em estudo, buscando revelar suas interfaces e conexões, de modo que seja compreendido em sua especificidade, mas também que seja visualizado de forma integrada ao todo do qual faz parte.

A figura 1 apresenta um esquema representativo do objeto de estudo em suas múltiplas dimensões e de forma contextualizada, ou seja, parte-se de um núcleo constituído pelo objeto – a interação entre professores e alunos no processo de avaliação do ensino aprendizagem, e suas mediações simbólica e lingüística, bem como o conjunto de sentidos e significados atribuídos por esses atores sociais a essa experiência.

Ao ampliar o olhar, verifica-se que esse processo interacional ocorre em um dado contexto institucional e social, ou seja, o cotidiano do trabalho em educação, em sua plena heterogeneidade, que possui interfaces e influências recíprocas com o objeto central.

Essa proposta requereu o transitar contínuo e flexível entre o construto teórico e empírico, entre as partes constitutivas do fenômeno, e o seu todo, mantendo um processo de contextualização e diálogo permanente do pesquisador com as múltiplas dimensões. O objeto precisou ser compreendido, estudado, sob diferentes perspectivas de análise, que se apresentavam inter-conectadas, profundamente imbricadas, sendo ao mesmo tempo, produzidas e produtoras dessas dimensões.

Uma crença que orientou o trabalho realizado foi a de que os professores e alunos em interação no processo de avaliação da aprendizagem, no ensino de graduação em enfermagem, produzem a sociedade na qual se inserem, “nas interações e pelas interações, mas a sociedade à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura”. (Morin, 2004a, p. 95).

Figura 1 - O objeto de estudo - Interação entre professores e alunos na avaliação do processo ensino-aprendizagem de graduação em enfermagem

Em consequência, o objeto proposto não poderia ser tratado de forma simplista, reduzindo sua análise somente ao micro contexto, das interações que se processam no ‘esconderijo’ das relações estabelecidas entre professores e alunos durante o processo de avaliação. Encará-lo em sua complexidade requereu realizar incursões sobre suas interfaces com o contexto mais amplo, e realizar análise estratégica da cultura e sociedade na qual se inserem, do processo de trabalho docente, e de intervenções

operadas no cotidiano da prática de avaliação no processo ensino aprendizagem de enfermagem.

Campos (1997, p. 242) argumenta que “os trabalhadores de saúde são produtos do sistema de relações em que estão mergulhados, mas são, ao mesmo tempo, produtores deste mesmo sistema. Sujeito e objeto, no mesmo momento e em todo o tempo”. Esse pressuposto aplica-se perfeitamente ao trabalho docente. A trama do real em que se encontram inseridos professores e alunos, faz com que sejam simultaneamente objetos produzidos pelo mercado, pelas políticas, pelos saberes, pelos programas, pelas legislações e valores culturais da sociedade moderna. Por outro lado, como sujeitos ativos e co-determinantes desse complexo mundo do trabalho em educação, são co-produtores de conhecimentos, de cultura, interferem nas políticas e programas, na construção de leis e da disciplina, e participam ativamente dos projetos institucionais, e do mercado da educação.

Havia, pois, nessa afirmação, um imperativo à condução do trabalho de pesquisa. A ousadia colocada era de necessariamente capturar o cotidiano do trabalho docente em toda a sua heterogeneidade, suas significações, intencionalidades, buscando a centralidade do trabalho no processo de avaliação do ensino aprendizagem, sem deixar de contextualizar esse momento do fazer pedagógico.

A dimensão do trabalho docente que carecia ser desvendado e compreendido era aquele operado no “lado fechado e quase secreto de sua atividade que se desenvolve ao abrigo dos olhares externos”. Tratava-se de momentos únicos de avaliação realizados entre professores e alunos individualmente. (Tardif, Lessard, 2005, p. 105).

Entretanto, somente essa perspectiva micro-estrutural onde reinam as forças subjetivas e intersubjetivas que compõem o objeto, não daria conta da compreensão complexa do fenômeno da avaliação. Fez-se necessário transitar pelos momentos coletivos do processo de avaliação, e realizar análise macro-estrutural dos aspectos nela implicados – o peso dos determinantes culturais, históricos, das políticas, dos programas, das legislações, enfim, percorrer esses espaços a fim de capturar o contexto e as perspectivas sob as quais a avaliação se realizava.

2.1 As Dimensões do Objeto de Estudo

“Neste texto, eu passo do eu ao nós, do nós ao eu. O eu não é de pretensão, é tomada de responsabilidade do discurso. O nós não é de majestade, é de companheirismo com o leitor” (Morin, 2005b, p. 46).

A concepção de educação adotada é multidimensional, simultaneamente social, cultural, filosófica, ética, estética e psicológica, dimensões estas que serão abordadas separadamente, para fins de apresentação, muito embora sejam profundamente interconectadas.

A educação como fenômeno social

A preocupação presente nesta investigação coincide com a de autores que assumem a vertente da sociologia compreensiva, que “é reconhecidamente antipositivista e desenvolveu-se sob os princípios da filosofia alemã”. Esta vertente “privilegia a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais”. (Minayo, 2006, p. 95).

Autores desta perspectiva, “buscam compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores e atitudes e hábitos”. Nessa perspectiva, trabalha-se com as experiências cotidianas dos atores sociais, e “com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada”. (Minayo, 1994, p. 24).

Ora, a Educação é um fenômeno social, estruturado com base nas interações entre os atores sociais que dele participam – gestores, professores, alunos, pessoal administrativo, num contexto histórico e cultural específicos. Como tal, a educação é uma prática histórica, na qual o presente trás em si as marcas do passado, que são reconstruídas pelos sujeitos, projetando um futuro. Os sujeitos no processo educativo atribuem

significados e intencionalidades às suas ações e construções, e desse modo, são simultaneamente produzidos pela historicidade e cultura, e produtores, reconstrutores de sua história, sua cultura e sua contemporaneidade.

Certamente que como toda ciência, “nenhuma teoria da sociedade é neutra, e qualquer estudo tem implícitas ou explícitas, marcas teóricas de afiliação”. As possibilidades teóricas de aproximação do real, neste caso específico da prática educacional, são sempre aproximativas, não permitindo a compreensão da totalidade desse fenômeno tão complexo e inextricável. A apreensão da realidade humana, vivida socialmente no ato educativo, implica o deslocamento entre o uno e o diverso, o local e o global, todo / partes, partes / todo, num movimento recursivo entre indivíduos, instituição, e sociedade. (Minayo, 2006, p. 78).

Morin advoga a inseparabilidade entre indivíduo, sociedade e espécie, e considera que “as interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro”. (Morin, 2005f, p. 52).

Na perspectiva do pensamento complexo, o ser humano² é compreendido como um ser simultaneamente biológico e cultural, inserido na trindade humana – indivíduo / sociedade / espécie. Não se concebe a separação ou disjunção entre indivíduo, sociedade e espécie, daí serem considerados uma trindade, co-existindo numa relação dialógica, isto é, alberga simultaneamente dimensões complementares quanto antagônicas, unidade e diversidade, uno e múltiplo, bipolaridades. (Morin, 2005f).

² Morin (2005f, p. 288) distingue o uso dos termos ‘ser humano’, e simplesmente ‘humano’. O primeiro é empregado, a maior parte do tempo, quando quer “designar o indivíduo” e o segundo quando quer “designar a trindade indivíduo – sociedade - espécie”. Desse modo, é Morin que nos apresenta também os vocábulos ‘trindade’ e ‘termo’ utilizados neste texto.

O trabalho em educação pode ser compreendido então, como palco de interações sociais entre indivíduos, que são simultaneamente produzidos e produtores da sociedade, da cultura e da própria humanidade. Assim,

a sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e a sociedade. Cada um desses termos é, ao mesmo tempo, meio e fim: a cultura e a sociedade permitem a realização dos indivíduos; as interações entre os indivíduos permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade (Morin, 2005f, p. 52)

A interação entre esses termos, para além de ser complementar e concorrente, pode se tornar antagônica. “Há a perplexidade da morte entre o indivíduo efêmero e a espécie permanente; há o antagonismo do etnocentrismo e do sociocentrismo. Cada um dos termos dessa trindade é irredutível, ainda que dependa dos outros”. Isso, de acordo com Morin, “constitui a base da complexidade humana”. (Morin, 2005f, p. 52).

Desse ponto de vista, pode-se depreender que professores e alunos estabelecem interação consigo mesmos, uns com os outros, com os superiores hierárquicos, com a instituição a que estão vinculados, com os programas e projetos, com as políticas, ou seja, a interação entre pessoas, é mediada por elementos integrantes do ser / fazer dos atores envolvidos.

Professores e alunos desempenham uma multiplicidade de papéis sociais. Papéis sociais são assumidos, incorporados pelo indivíduo, tanto em casa, nas situações familiares, na comunidade, no trabalho, na sociedade, no círculo de amizades. “Os papéis sociais constituem uma parte fundamental da personalidade, e um elemento fundamental da socialização”. Morin ancora-se em Mead para definir os papéis sociais, ou como é proposto por aquele autor, ‘role-taking’ e ‘role-playing’. “São personalidades estereotipadas, embaixadoras do Ego junto aos outros, mas também imagens do Ego junto a si mesmo. Alguns papéis, muito introjetados, comportam remodelações de personalidade”. (Morin, 2005f, p. 91 e 158).

Ser professor e ser aluno são, nessa perspectiva, papéis desempenhados no espaço-território da instituição universitária. Conhecer e compreender como acontece a interação entre professores e alunos no processo de avaliação do ensino – aprendizagem pode contribuir para revelar, ainda que de forma parcial e temporal, aspectos da cultura universitária, que contribuam para a atuação de gestores, como também dos próprios professores envolvidos nessa atividade social.

A interação de que falo neste trabalho, parte da compreensão de sociedade relacionada à interação social, e coincide com a perspectiva do Interacionismo Simbólico, que tem raízes na psicologia social, em especial no pensamento de George Herbert Mead, de quem destaco as seguintes idéias, descritas por Charon (1985):

- Focaliza a natureza da interação, uma atividade social dinâmica que tem lugar entre pessoas. Desse modo, cria uma imagem ativa do ser humano: indivíduos interagem; a sociedade é feita de indivíduos em interação, que implica na ação de uma pessoa em relação a outras, levar o outro em consideração e a sociedade muda através dessas interações;
- Interação não é simplesmente o que está acontecendo entre pessoas, mas também o que tem lugar no interior do indivíduo.

O ser humano é livre de alguma forma no que faz. Nós todos definimos o mundo em que atuamos, e parte da definição é nossa própria, envolve escolhas conscientes, avaliação de nossas ações e de outros, e re-direcionamento.

Ao recortarmos os cenários de aprendizagem na área de saúde, compreendemos que “uma vida escolar bem sucedida depende em grande parte de professores e alunos compartilharem convenções sociais e culturais”. Para além dos aspectos social e cultural, a interação como fenômeno de troca, pressupõe o compartilhamento de conhecimentos, experiências, afetos, significados e sentidos atribuídos pelos atores sociais dela participantes. (Cajal, 2001, p. 133).

A interação, como intermediadora das práticas em saúde e da prática pedagógica, interfere decisivamente nos resultados desses trabalhos. Dito de outra forma se houverem ‘falhas’ ou ‘dificuldades’ no processo interativo, os resultados dessas práticas podem ser comprometidos.

Laplane (2000) faz um resgate interessante e suficiente da teorização sobre interação, destacando em especial, autores que estudam ou propõem explicações sobre este fenômeno na sala de aula. Utilizando-me desta referência, apresento o quadro a seguir, que resume essa informação.

Quadro 1 - Abordagens da Interação segundo Laplane, 2000

Abordagem	Autor / ano	Proposição
SOCIOLOGIA		
Concepções: A estrutura da sociedade determina os modos de interação que se estabelecerão entre os indivíduos em todas as circunstâncias. Concentram a atenção, principalmente, nas dimensões culturais, sociais e institucionais da escola. Críticas: B. Charlot (1992) – ênfase dada por estes estudos à estrutura social. A forte determinação social dos comportamentos dos sujeitos deixa pouco espaço para a ação criativa.		
Sociologia Escolar Inglesa – A interação como função da sociedade e da cultura.	S. Delamont (1984)	Considerar relações professor-aluno como relações sociais e não como relações inter-individuais. Baseia-se em G. H. Mead (1934) – interação humana tem caráter simbólico, envolvendo a interpretação constante dos próprios atos e dos atos dos outros. Interação entendida como negociação. Caracteriza professores e alunos segundo papéis.
	P. Woods (1980, 1983); A. Hargreaves (1978, 1980)	Importância das estratégias de professores e alunos. Woods – estratégias – formas de alcançar metas. Hargreaves – ‘ <i>coping strategies</i> ’.
	D. Hargreaves (1980); S. Ball e C. Lacey (1980)	Analisa a existência de culturas e sub-culturas na escola. Sistemas de relações sociais no qual mecanismos de diferenciação e polarização, geram sub-culturas pró ou anti-escola.
	Willis (1977)	Caracteriza a escola segundo categorias que a vinculam ao contexto social. A escola é uma cultura que admite sub-culturas.
	F. Erickson	Microanálise etnográfica para o estudo da sala de aula. Utiliza sociologia de E. Goffman; autores como P. Bourdieu, J. Habermas, M. Foucault e M. Bakhtin, que a partir de diferentes perspectivas vêem na interação a manifestação de relações sociais.

Continuação

Quadro 1 - Abordagens da Interação segundo Laplane, 2000

Etnografias foco nas estruturas sociais - determinantes da interação; estudos da linguagem.	R.P. McDermott; L Hood; D. Hymes; H. Mehan; J. Gumperz; C. Cazden; Sh. B. Heath; J; Ogbu	Aplicações da Etnografia, seu potencial para descrever e explicar o comportamento das instituições e dos indivíduos que delas participam. Esta abordagem envolve participação e observação sistemáticas do pesquisador; adota perspectiva comparativa ou de contraste, requer informação sistemática e específica, e uso de resultados para formulação de interpretação geral, histórica e evolutiva.
PSICOLOGIA		
Concepções: a interação é um dos objetos privilegiados pelos trabalhos que abordam o desenvolvimento cognitivo, o raciocínio lógico e a solução de problemas.		
Psicologia Soviética Desenvolvimento humano como produto social.	L. S. Vygotsky; A. R. Luria; A. N. Leontiev	Destacam a importância do 'outro' no desenvolvimento humano, estudam o desenvolvimento em diferentes contextos em que ele ocorre, incorporam o estudo da cultura, da linguagem e da produção de sentidos, concebidos como produções sociais.
	R. Rogoff; W Gardner	Importância do contexto para o desenvolvimento cognitivo; necessidade de uma concepção de contexto que extrapole as características da tarefa ou do domínio do conhecimento em questão.
Perspectiva que leva em consideração a Linguagem	E. Edwards; N. Mercer	Analisa o discurso da sala de aula, incorporando princípios vygotskianos sobre a construção do conhecimento; enfatizam base social do desenvolvimento; destacam importância do contexto e discutem concepção de educação como produção de sentidos.
Processos Cognitivos	D. Newman; G. Griffin; M. Cole	Estudam mudanças que se operam na interação professor- aluno. Mudança cognitiva é um processo tanto social quanto individual.
Aprendizagem	G. Saxe e colaboradores	Aprendizagem a partir da crítica dos estudos sobre aprendizagem cooperativa. Propõem a análise dos papéis representados pelas crianças na interação, inserida numa estrutura mais ampla que permita compreender os processos socioculturais no desenvolvimento cognitivo.

Continuação

Quadro 1 - Abordagens da Interação segundo Laplane, 2000

Fala dos sujeitos	M. O'Connor; S. Michaels	Enfocam a fala de grupos de crianças na sala de aula e utilizam vários conceitos de E. Goffman em sua análise – quadro participativo – <i>status</i> da participação de cada indivíduo em relação ao que foi dito, envolve estruturas participativas, configurações convencionais dos direitos e responsabilidades na interação.
Uso de diferentes Abordagens	Lehtinen e colaboradores	Estudos de caso longitudinais e estudos experimentais. Analisam as <i>coping strategies</i> .
	A. L. B. Smolka	Chama a atenção para as contribuições dos conceitos de Vygotsky e Bakhtin aliados à Análise do Discurso para o estudo da interação. Toma a dinâmica discursiva como objeto e lugar da investigação, enfoca os processos discursivos como lugar de construção do conhecimento e produção do sentido analisando papéis sociais, lugares, vozes, posições e a elaboração conjunta caracterizada pela co-operação.
	M. C. R. Góes	Modos de participação do outro no desenvolvimento da criança. Analisa interação em sala de aula na pré-escola.
Concepções de Interação – duas posições contrapostas	Cunho sociológico e sociolinguístico – preocupação com aspectos estruturais – sistema, normas, regras, e seu papel na determinação das ações dos sujeitos. Idéia de interação como lugar em que a estrutura se revela. Ações são consideradas como resultantes da organização social em que os indivíduos estão inseridos. O foco nesse aspecto apaga o lugar dos sujeitos enquanto criadores / recriadores da realidade.	
	<p>Abordagens microetnográficas – privilegiam justamente o sujeito criador, produtor do social. Aspectos estruturais não possuem o poder de determinar a interação, pois os sujeitos são autônomos, livres para interferir na realidade e modificá-la.</p> <p><u>Interacionismo Simbólico</u> – propõe sujeito produto e produtor da socialização e procura equacionar o problema da interação como ato conjunto realizado entre dois sujeitos.</p> <p><u>Psicologia</u> – interação é vista como lugar de produção dos processos psicológicos, fator que influencia a construção de capacidades cognitivas e o desempenho escolar.</p> <p><u>Goffman</u> – interação como cena que envolve a presença de dois ou mais atores sociais que exercem influência recíproca. A solução – a partir de uma concepção que reconhece a importância da organização dos grupos e, portanto, da dimensão social, contempla também o agente.</p>	

Fonte: Elaborado a partir do capítulo Abordagens da Interação, de Laplane, 2000.

A educação como fenômeno cultural

O ser humano, na perspectiva adotada neste estudo, é um ser cultural em sua essência. Produtor e produzido pela sua cultura, vive em interação com outros indivíduos, e nesse processo, estabelece troca de cultura. A cultura aqui é compreendida como as crenças, valores, padrões de comportamento, conhecimentos, princípios adquiridos na interação com pessoas da família ou convívio próximo, e apreendidos para serem utilizados e novamente reproduzidos e transmitidos a outros seres humanos. “Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular”. (Morin, 2004b, p. 56).

Dessa fala, compreende-se que a cultura permeia as relações entre as pessoas, na sociedade. Aqui se torna necessário realizar alguns esclarecimentos. Penso que toda cultura, enquanto produzida pelos indivíduos em interação, e ao mesmo tempo, enquanto produtora desses mesmos indivíduos, organiza-se num processo que poderíamos denominar de ‘teia cultural’, contendo elementos diversos, ora antagônicos, ora complementares, de diferentes sub-culturas³.

Na formação de enfermeiros, pode-se considerar que compõem essa ‘teia cultural’, elementos da sub-cultura da profissão de enfermagem, da cultura da saúde, e da cultura da educação. Permeiam ainda as interações entre professores e alunos, a cultura de cada um desses atores sociais, trazida do convívio familiar e da comunidade de origem.

Esse fato não poderia ser desconsiderado neste estudo. É necessário analisar com cuidado, o processo histórico da profissão de enfermagem, e identificar possíveis traços culturais dele emanados. A história da educação no Brasil, bem como a trajetória do ensino de enfermagem no país, precisa ser também resgatada, na busca por delinear os determinantes culturais que incidem sobre o processo de avaliação. Nesse contexto, não poderia

³ Sub-cultura constitui-se numa fração ou variação de uma cultura maior. Como exemplo, podemos citar a cultura dos profissionais da saúde, que congrega elementos da sub-cultura dos profissionais de enfermagem, medicina, fisioterapia, dentre outros.

esquecer a cultura da saúde. Certamente que traços e padrões culturais⁴ deste grupo, determinam critérios adotados no processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, e devem, portanto, ser considerados.

A cultura, ao mesmo tempo em que nos aproxima, pelas semelhanças e similitudes, nos afasta uns dos outros, delas diversidades e diferenças. As culturas são

essencialmente diferentes umas das outras em função de concepções de mundo, mitos, ritos sagrados e profanos, entre os quais os ritos de cortesia, as práticas, os tabus, a gastronomia, os cantos, as artes, as lendas, as crenças, o diagnóstico e o remédio para as doenças (xamãs, feiticeiros, curandeiros, médicos), assim como pelo que os historiadores chamaram, durante muito tempo, de sensibilidades, tão diferentes de uma sociedade para outra, de uma época para outra (Morin, 2005f, p. 56).

É necessário, portanto, identificar na cultura estudada, os padrões de comportamento aceitos, as crenças compartilhadas, a linguagem corrente, os saberes valorizados, os fazeres recriminados, os julgamentos emitidos nas situações cotidianas, e em especial, o peso ou o local destinado à sensibilidade nesse processo.

Todos os conceitos até aqui apresentados, sugerem “a existência de um tronco comum indistinto entre conhecimento, cultura e sociedade”. A cultura como organizada e organizadora dos processos culturais de uma sociedade, utiliza-se do “veículo cognitivo da linguagem”. (Morin, 2005e, p. 21 e 19).

A cultura opera por meio de símbolos, rituais, mas principalmente pela linguagem. Esses elementos constituem formas de comunicação, de compartilhamento, de homogeneização de comportamentos, e de difusão da própria cultura. Conseqüentemente foi necessário identificar as formas de comunicação utilizadas no processo avaliativo de alunos do curso de graduação em enfermagem, selecionado como cenário do estudo.

⁴ Os termos traços e padrões culturais são utilizados para explicar a estrutura da cultura. Traços culturais constituem os menores elementos constitutivos da cultura, que permitem a sua descrição. Padrões culturais consistem nas coincidências nos padrões individuais de conduta, são normas que refletem o modo de pensar, agir e sentir do grupo. (Lakatos, Marconi, 1999).

Tardif, Lessard (2005, p. 248, 249) argumentam que “toda ação social é voltada para o outro”, e essa ação e interação social têm como instrumento de sua concretização a linguagem, ou melhor, a comunicação, no sentido amplo outorgado ao termo. Citando Habermas, os autores escrevem que a atividade comunicacional

[...] envolve a interação entre, ao menos, dois sujeitos capazes de falar e agir que iniciam uma relação interpessoal (seja por meios verbais ou não-verbais). Os agentes buscam um entendimento sobre uma determinada situação, para estabelecer consensualmente seus planos de ação, e, conseqüentemente, suas ações. O conceito central de interpretação diz respeito, antes de tudo, à negociação de definições para as situações suscetíveis de um consenso. Nesse modelo de ação, a linguagem ocupa um lugar proeminente.

A linguagem enquanto manifestação comporta os aspectos biológico, humano, cultural e social. A linguagem utilizada no meio acadêmico compõe-se de elementos da cultura da profissão, a denominada terminologia técnico-científica específica da área de atuação, associada aos elementos da cultura regional, familiar e social dos sujeitos envolvidos. Ela pode ser tanto fator de abertura de possibilidades, quanto de fechamento. Abertura e fechamento referentes à construção do conhecimento, ao relacionamento com o outro, às novas idéias, às transformações, à convivência saudável nesse meio.

A partir dessa compreensão, é fundamental conhecer a linguagem corrente entre professores e alunos do curso de graduação em enfermagem, em particular seus desdobramentos, por meio da comunicação escrita e falada, e adotar estes elementos como integrantes e complementares para se compreender a interação estabelecida no processo de avaliação. A comunicação entre professores e alunos no processo interativo, está impregnada da cultura desses sujeitos, seus valores e crenças, assim como pelo repertório teórico que os orienta.

(Morin, 2005e, p. 198) resume o meu pensar sobre a importância da linguagem na prática docente, quando afirma que

[...] segundo a concepção complexa [...], o reconhecimento da realidade objetiva e autônoma da linguagem não exclui nem o espírito/cérebro humano, que é o seu produtor, nem o sujeito, que é o emissor, nem as interações culturais e sociais onde adquire existência e essência. Precisamos pensar [...] que a sociedade faz a linguagem que a faz, que o homem faz a linguagem que o faz e fala a linguagem que o exprime.

A educação como fenômeno filosófico

A filosofia, compreendida como análise, reflexão e crítica, que se interessa pela realidade – mundo natural e mundo histórico, busca incessantemente a (re)interpretação, análise crítica e reflexiva de conceitos, métodos, origens, e conhecimentos da sociologia, psicologia, arte, religião, política, e da história, dentre outros. (Chauí, 1994).

A filosofia permeia, portanto, o cotidiano, na esfera da vida pessoal, social e do trabalho, levando-nos a interrogar conceitos, crenças e valores estabelecidos, numa atitude de constante reflexão, na busca de se conhecer o que ainda é desconhecido, obscuro, ou seja, essa reflexão requer que se “vá às raízes da questão, até seu fundamento; que seja sistemática, utilizando-se de um método, e que analise o problema na perspectiva de conjunto, relacionando-o com o contexto histórico e social no qual está inserida”. (Reibnitz, Prado, 2006, p. 72).

A educação, compreendida como um processo de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do indivíduo, constitui-se em missão complexa, pois preparar para a vida profissional exige mais do que a aquisição significativa de conhecimentos técnico-científicos da profissão.

Ela não pode prescindir dos aspectos vinculados às dimensões ético-política e sócio-educativa, ou seja, precisa instrumentalizar os futuros profissionais com conhecimentos e habilidades para a atuação profissional, para o domínio de todas as formas de comunicação, para tomar decisões, atuar em situações de risco, de estresse, na iminência de vida e morte, para

manter postura ética e estética⁵ nas relações interpessoais estabelecidas nos ambientes de trabalho, para gerenciar recursos com eficiência, ser produtivo, produzir resultados, enfim, uma formação integral para a vida no trabalho.

Essa educação, para além de dar conta das dimensões relativas aos saberes e práticas da profissão, da necessária reflexão crítica sobre eles, e ainda da contextualização das realidades de vida e saúde das pessoas, necessita fortalecer aspectos atitudinais do ser em processo de aprendizagem de uma profissão, ou seja, na dimensão individual, comportamental, visa a formação de conduta profissional adequada, que compreende abordagem, linguagem, postura, ética e estética nas relações.

Consequentemente, no processo educativo e de formação de profissionais enfermeiros, os alunos precisam participar ativamente, como sujeitos, o que evoca uma modalidade de interação professor - aluno, apoiada em constantes trocas, aprendizagem mútua, diálogo e estímulo à curiosidade científica e epistemológica. Implica em desenvolver no indivíduo "sua capacidade de refletir sobre a realidade num determinado contexto histórico, aprendendo como um sujeito crítico, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção". (Reibnitz, Prado, 2006, p. 72).

Desse ponto de vista, a prática pedagógica é filosófica, ou seja, filosofia e educação estão inter-relacionadas, e consistem no exercício sistemático da reflexão. "Reflexão entendida como o exercício de filosofar, de inventariar e reconstruir conceitos e valores, estudar e criticar, sendo necessário, para isso, aprofundar o conhecimento já produzido". (Reibnitz, Prado, 2006, p. 74).

Os pressupostos do pensamento sistêmico, que foi utilizado por Morin para compor o Pensamento Complexo, apontam para a necessidade de tomar em consideração os processos intersubjetivos presentes na prática pedagógica; em contrapor às idéias de previsibilidade, estabilidade e certezas, as de imprevisibilidade, instabilidade e incertezas; e analisa todos os elementos constitutivos desse processo, inclusive aqueles referentes ao ambiente organizacional (trabalho), sócio-político e ambiental. Esse conjunto

⁵ A compreensão sobre estética será apresentada no tópico seguinte.

de propostas filosóficas teóricas e metodológicas denominado por Minayo pelos termos pensamento sistêmico, apresentam características que o diferenciam das teorias tradicionais, a saber:

[...] (1) a idéia de simplicidade dos fenômenos é substituída pela noção de complexidade; (2) a noção de estabilidade e de regularidade é contraposta à noção de instabilidade do mundo dos seres vivos; (3) a crença na objetividade dá lugar à noção de intersubjetividade na constituição da realidade e de sua compreensão (Minayo, 2006, p. 135).

A Teoria Sistêmica ou Teoria Geral dos Sistemas, formulada pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy na década de 60, é ainda bastante utilizada neste novo século, sendo progressivamente (re)decifrada por diferentes teóricos, que a utilizam em suas produções. Pode ser realmente considerada como um “divisor de águas”, uma vez que traz à tona, discussões multidisciplinares, e a análise de fenômenos / sistemas, na perspectiva interdisciplinar, que toma em consideração as partes como interdependentes e inter-relacionadas. (Minayo, 2006; Caravantes, 1999).

A idéia de sistemas faz avançar na compreensão das relações todo - partes, e contrapõe o reducionismo segundo o qual, conhecendo-se as partes, obtém-se o conhecimento das qualidades ou propriedade do todo. Contraditoriamente, acreditando ultrapassar o reducionismo, o holismo proposto pela teoria de sistemas, resultou numa redução ao todo, que passou, segundo ressalta Morin, a se tornar uma noção eufórica. Ressalta-se, portanto, que na perspectiva da complexidade, não se pretende a redução de um dos elementos ao outro – todo / partes. Importa antes, “esclarecer as relações entre partes e todo, em que cada termo remete a outro”. (Morin, 2005b, p. 158).

A Teoria Geral de Sistemas “se propõe a ser uma ciência da totalidade ou dos todos organizados”, e ela nos apresenta o conceito de complexidade que “(...) significa o entrelaçamento de causas. (...) Um sistema complexo é formado por grande número de unidades constitutivas e

inter-relacionadas e uma enorme quantidade de interações”. (Minayo, 2006, p. 133, 135).

Alguns dos principais pressupostos das teorias sistêmicas, que abordam os seres vivos são – a necessidade de contextualizar os temas de estudo, analisando todas as interações neles presentes; a instabilidade, ou seja, o constante processo de “devir”, de “imprevisibilidade” e “incontrolabilidade” de fenômenos; e a intersubjetividade – sujeito e objeto estão em constante interação, influenciam-se mutuamente e promovem mudanças, assim como sofrem influências do ambiente. (Minayo, 2006, p.136).

Os pressupostos colocados pelo pensamento sistêmico ainda são timidamente utilizados na área de educação, como se tal fato implicasse num “retorno aos paradigmas biologicistas ou fiscalistas dos fenômenos, certamente pelo desconhecimento de que o pensamento sistêmico não é sinônimo da teoria funcionalista que sempre trabalhou com a metáfora do organismo biológico”. Ao contrário, acredita-se que o pensamento sistêmico permite aplicar um olhar mais “abrangente e complexo que atravessa as interconexões entre o biológico, o social e o ambiental”. (Minayo, 2006, p. 138).

A educação como fenômeno ético e estético

Vasquez (1983, p. 6) define a ética como “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. Para esse autor, a ética diz respeito àqueles “problemas cuja solução não concerne somente à pessoa que os propõe, mas também a outra ou outras pessoas que sofrerão as conseqüências de sua decisão e da sua ação”.

Desse modo, Vasquez (1983, p. 7) refere que

o problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático-moral e não teórico-ético. Ao contrário, definir o que é bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de

caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético.

Vasconcellos (2002, p. 63) ressalta que a teoria “não deve ser confundida com seu objeto: o mundo moral. A ética não é a moral e não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua função é explicar a moral efetiva e, dessa forma, pode influir na própria moral”.

Em outros termos, a ética enquanto ciência, diferentemente da moral, não nos apresenta um rol de prescrições sobre como agir em cada situação concreta de vivência do real. Na verdade, a ética consiste nos subsídios de que lançamos mão nos momentos de tomada de decisão sobre o bem e o mal. Ela se manifesta para nós “de maneira imperativa, como uma exigência moral”. (Morin, 2005g, p. 19).

Morin afirma que

o seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que o sente no espírito como a injunção de um dever. Mas ele provém também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, as normas de uma comunidade. Há, certamente, também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente. Essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum (Morin, 2005g, p. 19).

Poderia compreender da afirmação anterior que a ética resume-se aos imperativos que operam no interior de cada indivíduo, como num processo solitário de análise e decisão sobre aspectos da realidade. Entretanto, nos apresenta “uma ética de si para si, que desemboca naturalmente numa ética para o outro”, que denomina de Auto-ética; a ética da comunidade que transcende a anterior, denominada de Sócio-ética; e a Antropoética, que se refere ao “modo ético de assumir o destino humano”. (Morin, 2005g, p. 93, 147 e 159).

A auto-ética “depende de uma exigência interior, que é sentida pelo indivíduo como um dever; o seu fundamento não é nem religioso nem social, mas não os exclui”. Funda-se na autonomia do indivíduo, e embora tenha

como fonte, fundamentos interiores, alimenta-se também de mananciais que são psico-afetivas, antropológicas, sócio-culturais. (Fortin, 2005, p. 210).

A auto-ética comporta “o problema ético central, para cada indivíduo, é o da sua barbárie interior. Para superar essa barbárie, a auto-ética constitui uma verdadeira cultura psíquica” que se torna tão imprescindível quanto as outras formas de cultura presentes na nossa humanidade. Auto-ética comporta, portanto, os processos de auto-análise, autocrítica, tolerância, tomada de responsabilidade, dentre outros. Comporta também uma ética da compreensão, ética da cordialidade e ética da amizade. Destaca-se que esses processos não podem subsistir isoladamente, ou seja, dissociados da percepção e análise do outro, da alteridade. (MORIN, 2005g, p. 93).

Dentre esses aspectos, gostaria de destacar alguns que considero imprescindíveis à prática docente. A auto-análise deriva de um longo processo de auto-conhecimento, auto-observação e auto-reflexão, que desembocam na compreensão de si mesmo, como passo primeiro à compreensão do outro. Trataria de reavivar a introspecção como espaço de exploração, que “não pode ficar isolada. Necessita, vale repetir, ser completada pela análise de outro, ou seja, uma extrospecção; cabe-lhe combinar a análise de outro com a sua, numa auto-hetero-análise”. (Morin, 2005g, p. 94, 95).

Na perspectiva apresentada, auto-análise, autocrítica e introspecção, são processos imbricados,

uma vez que a auto-análise só pode acontecer por meio de um olhar capaz de autocrítica. Arte difícil, a introspecção necessita do pleno emprego da aptidão autocrítica e esta, arte ainda mais difícil, necessita do pleno emprego da aptidão à auto-análise (Morin, 2005g, p. 95).

O exercício pelo docente desses princípios, permitiria o processo de auto-compreensão e auto-correção. Dito de outra maneira, ao exercitar a análise de si mesmo, o docente poderia identificar seus egocentrismos, fraquezas, necessidades de rupturas, cegueiras, e reintegrar-se como sujeito

à sua observação, combater o “nosso maquinismo mental sempre pronto a inocentar-nos, a legitimar-nos e a autoglorificar-nos”. (Fortin, 2005, p. 213).

Considero necessário que os professores consigam realizar essas incursões interiores, para que estejam aptos a apoiar os alunos no desenvolvimento que deve se realizar durante o curso de graduação, dessas e de outras competências necessárias à prática profissional. Assim, a incorporação da prática da autocrítica, auto-análise e auto-correção, levariam a “avaliar as nossas avaliações, julgar os nossos julgamentos, criticar as nossas críticas”. (Morin, 2005g, p. 97).

Devemos trabalhar pelo “pensar bem”, que constitui um esquema de pensamento aberto que religa, admite a multiplicidade na unidade e a unidade na multiplicidade, supera reducionismo e holismo, inscreve as ações no seu contexto, concebe uma racionalidade aberta, ou seja, um pensamento que admite a complexidade humana. (Morin, 2005g, p. 62, 63).

A sócio-ética pode ser compreendida como a ética da sociedade, da comunidade. “Se definirmos a sociedade como uma entidade na qual se dão interações que podem ser conflituais ou de rivalidade”, e ainda, “se definimos a comunidade como um conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertencimento a um Nós”, podemos então afirmar que nossas sociedades contemporâneas, “são mesclas diversas de sociedade / comunidade”. (Morin, 2005g, p. 147).

Antigamente, esta ética era imposta pelos ritos religiosos, pelos poderes políticos e da força militar, muitas vezes por meio da violência física, ameaças, coerções, que cerceavam a liberdade dos indivíduos. Estes, entretanto, não deixavam de pertencer a uma comunidade – a da submissão. Atualmente, já não precisamos sofrer ou nos sujeitar a essas formas de violência, e experimentamos cotidianamente direitos e liberdades conquistados historicamente. O nosso presente, entretanto, inscreve-se numa relação circular passado $\Leftrightarrow$ presente $\Leftrightarrow$ futuro, de modo que não podemos nos esquivar a perceber essas interfaces, inter-retroações e co-determinações.

Nossa sociedade contemporânea, marcada pelo “individualismo, egocentrismo, desenvolvimentos das especializações e das

compartimentações, corrupções econômicas, dessolidarização, desresponsabilização”, pode ser considerada uma sociedade doente, na qual

as pessoas são cada vez menos capazes de ver a sociedade como a sua sociedade. As forças de dessolidarização prevalecem sobre as forças de solidarização. Os indivíduos sentem-se cada vez menos preocupados pelos assuntos públicos, a responsabilidade está cada vez mais atomizada e despersonalizada; sentindo-se impotentes perante a imensidade do Estado e a marcha da sociedade, são cada vez mais os indivíduos que viram as costas ao seu dever de cidadania, refugiando-se na esfera privada, no trabalho, na família, nos lazeres (Fortin, 2005, p. 230, 231).

Se pararmos para analisar os desenvolvimentos sociais contemporâneos, as mudanças na estrutura e estabilidade das famílias, os constantes chamamentos às adesões fugazes a agrupamentos passageiros, dentre outras marcas da sociedade complexa, perceberemos que a “impossibilidade de isolar e de desunir a trindade indivíduo / sociedade / espécie é inseparável da impossibilidade de isolar e de desunir o nosso destino individual do destino da sociedade e do destino da espécie”. (Fortin, 2005, p. 231).

Partindo desse entendimento, chegamos a que a antropoética é “mediada pela decisão individual, consciente, ou seja, pela auto-ética”. Os processos de mundialização da economia, mundialização das comunicações, assim como as grandes ameaças que nos circundam – a nuclear e a ecológica, conclamam à tomada de consciência planetária, de nossa comunidade de destino. (Morin, 2005g, p. 159).

A humanidade deve repensar a sua relação com o meio ambiente (ecossistema) e repensar a sua própria concepção do desenvolvimento [...]. A tomada de consciência de que o domínio e o controle imoderados da natureza são um sonho prometeico que devemos abandonar.[...] A tomada de consciência da nossa solidariedade e da nossa responsabilidade para com todos os

filhos da Terra [...] para com as gerações futuras. [...] A tomada de consciência, enfim, da nossa identidade terrena e planetária (Fortin, 2005, p. 234, 235).

Poderia questionar neste ponto sobre a ética do conhecimento. Morin aborda esse tema, e utiliza a frase ética do conhecimento e conhecimento da ética, e afirma que “a ética deve mobilizar a inteligência para enfrentar a complexidade da vida, do mundo, da própria ética”. Descreve o que denomina “Pensar mal”, que se refere ao pensamento que fragmenta conhecimentos, ignora contextos e a recursividade passado / presente / futuro, não religa unidade e diversidade, aborta contradições e ambigüidades, ignora o sujeito, e exclui a compreensão humana, dentre outros. (Morin, 2005g, p. 60, 61).

Na perspectiva moriniana, essa forma de pensamento atrofia a consciência de responsabilidade, pois em função da incapacidade de ver o todo, o indivíduo fica atrofiado na sua forma de pensar e conceber o real, e reduz sua responsabilidade ao micro-espço no qual convive, pois também sua consciência de responsabilidade está atrofiada. Desse modo, “todo conhecimento (e consciência) que não pode conceber a individualidade e a subjetividade, nem incluir o observador na sua observação, não tem forças para pensar todos os problemas, sobretudo os éticos”. (Morin, 2005g, p. 62)

O “Pensar bem” refere-se ao pensamento que religa, que está aberto ao conhecimento, que reconhece e enfrenta incertezas, antagonismos, a multiplicidade, os contextos e o complexo, supera o conhecimento disciplinar, em busca da transdisciplinaridade, suplanta o holismo e o reducionismo, gera consciência da responsabilidade e da solidariedade, para citar algumas características. Essa forma de pensamento permite a interação sujeito a sujeito, e predispõe à ética da compreensão. (Morin, 2005g, p. 63).

Não poderia deixar de abordar aqui, o que Morin denomina de Ética da Compreensão, pelo fato de estar relacionado ao fenômeno em estudo. Para falar em compreensão, é necessário falar também em incompreensão. Vivemos na ambigüidade compreensão – incompreensão, no contexto

familiar, do trabalho, das relações sociais, e até em nível planetário. (Morin, 2005g, p. 111)

O meio científico, ou o “mundo dos intelectuais, que deveria ser o mais compreensivo, é o mais gangrenado pela hipertrofia do ego, pela necessidade de reconhecimento de glória”. Todos esses aspectos, e outros ainda não apresentados, compõem a ética complexa, e serão utilizados na análise e discussão do fenômeno sob estudo. (Morin, 2005g, p. 111 e 112).

É preciso esclarecer que “a ética não salvará a humanidade, mas uma humanidade sem ética perder-se-á com certeza”. Ética é aposta, e “mesmo sabendo que o caminho pode ser difícil e longo e, sobretudo, incerto” precisamos nos movimentar nessa busca tão necessária e urgente. (Fortin, 2005, p. 235, 236).

Ora, se a ética instrumentaliza, orienta, apresenta imperativos sobre o agir humano em situações de vida e trabalho, pode-se afirmar que ética e educação estão intimamente ligadas. A avaliação da aprendizagem, neste particular, no ensino de graduação em enfermagem,

é um aspecto da educação escolar que apresenta ao professor uma série de situações problemáticas decorrentes das implicações que suas decisões podem gerar. Estas implicações estão imbuídas, muitas vezes, de profundo significado ético (Vasconcellos, 2002, p. 61).

Os professores em geral, e aqueles que atuam no ensino superior em particular, não possuem um código de ética específico, somente os prescritos pelos conselhos de suas categorias profissionais, e os propostos pelas instituições de trabalho. Entretanto, isso não os isenta de que pautem suas ações, seu trabalho docente, em princípios da ética, da ética profissional e da estética. (Vasconcellos, 2002).

Como a ética e a estética se inter-relacionam no processo de avaliação do ensino-aprendizagem? Qual a interface entre essas duas perspectivas teóricas de compreensão do objeto de estudo?

O termo estética, proveniente do grego “aísthesis”, significa sensibilidade.

A estética é concebida aqui não somente como uma característica própria das obras de arte, mas a partir do sentido original do termo, *aisthētikos*, de *aisthanesthai*, 'sentir'. Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime; aparece não somente nos espetáculos ou nas artes [...] origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol (Morin, 2005f, p. 132).

Maffesoli (1996, p. 12) amplia essa visão, ao referir que

no caso, trata-se de dar ao termo estética seu sentido pleno, e não de restringi-lo ao que diz respeito às obras de cultura ou a suas interpretações. [...] a estética difratou-se no conjunto da existência. Nada mais permanece incólume. Ela contaminou o político, a vida da empresa, a comunicação, a publicidade, o consumo, e, é claro, a vida cotidiana.

Ramos (1996, p. 50) reforça essa compreensão ao tratar a estética como

o conjunto das capacidades sensíveis do ser humano através das quais apreende todo tipo de sensações no contato com o mundo, se torna a fonte de toda e qualquer operação da vontade e do pensamento e, portanto uma capacidade da alma através da qual todas as outras se exercem, inclusive a razão prática e o entendimento, bases das atividades políticas, teóricas, científicas.

A compreensão de estética, portanto, muito embora tenha suas bases na arte, na contemplação do belo, pode ser aplicada ao cotidiano do agir humano, pois “esta se ocupa, também, de qualquer objeto da experiência estética humana [...]”. (Ramos, 1996, p.51).

Nesse sentido, pode-se estabelecer uma relação da ética à estética – a ética compreendida como a “estética da existência”, orienta o próprio agir humano, tanto na interação que estabelece consigo mesmo, co-produzindo-se, como na interação com os outros, com a natureza e com a vida

planetária – produtor de ações, relações, igualdades, desigualdades, solidariedade.

A ética e a estética, portanto, estão presentes no processo de trabalho docente, na interação que estabelece com os alunos, com outros colegas, com a instituição, com as políticas do governo. Atua nesse cenário se auto-produzindo como sujeito ético e moral, responsável por suas próprias ações e escolhas, e também como (re)produtor de preceitos morais, éticos, estéticos, e culturais. Desse modo,

a relação estética do homem com o processo mesmo em que se torna ‘trabalhador’ (que inclui a relação com objetos e meios de trabalho, outros homens, consigo mesmo e, virtualmente, com a sociedade como um todo) não apenas lhe oferece experiências e percepções que ao serem consumidas esteticamente influem na sua subjetividade ou forma de se colocar no mundo (a criação do homem no trabalho), como também, este mesmo trabalho será o terreno das manifestações deste sujeito e, portanto, recriado por ele (Ramos, 1996, p. 38).

O ser humano vive a dualidade entre os estados denominados pela perspectiva moriniana, de prosaico e poético. “O estado poético é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito”. Há múltiplos caminhos para se chegar a esse estado, que “pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética”. (Morin, 2005f, p. 136).

A sociedade ocidental também fragmentou esses estados, promovendo uma franca cisão entre o trabalho e o lazer. Na contemporaneidade verificam-se, entretanto, tentativas de re-ligação dessas atividades, pois se considera que “o trabalho pode comportar poesia ou mesmo virar poesia quando se trata de uma atividade rica em iniciativa, em criatividade, em participação efetiva, como a do artesão, do artista, do advogado, do parlamentar”. (Morin, 2005f, p. 139).

Nessa perspectiva, o estudo busca revelar a estética das interações estabelecidas entre professores e alunos, tomando como aporte “as questões referentes à percepção e à sensibilidade, que se constituem em

objeto da estética, situam-se no campo da subjetividade, marcada sempre por certa imprecisão e relativismo”. (Trojan, 2004, p. 433).

A educação como fenômeno psicológico

A temática da subjetividade, historicamente tratada pela filosofia, sociologia e psicologia, tem sido empregada de forma crescente nos últimos anos, nas produções científicas da área de saúde e educação, e ao que parece, tem adquirido um caráter polissêmico. Qual(ais) o(s) sentido(s) da palavra subjetividade?

Verifiquei em revisão recente da literatura, que as produções versando sobre o tema, têm se concentrado nas seguintes áreas:

Educação ↔ Trabalho ↔ Saúde ↔ Psicologia.

Na saúde, o termo subjetividade vem sendo empregado como uma dimensão humana e do trabalho humano, e também com uma base conceitual. (Campos, 1997; Mehry, 1997; Ayres, 2001).

Martínez (2005, p. 1-2), escreve que ao indagar sobre o significado do termo subjetividade, encontra com regularidade, “respostas muito similares às significações [...] conforme o senso comum, as quais, em síntese, são: subjetividade relaciona-se ao ‘interior’, ao ‘psicológico’, ao ‘íntimo de cada um’, ao ‘oposto de objetivo’”. Questiona também se o uso dos termos complexidade e subjetividade “não está relacionado a uma nova onda de modismos”, como já ocorrera em relação a tantos outros termos, que por vezes são empregados de forma descompromissada com “esses importantes conceitos da produção teórica que os sustenta”.

Na psicologia, temos a proposição de Rey, (2005a), que nos apresenta uma teoria da subjetividade, na perspectiva da complexidade. Pareceu-me mais adequado e coerente adotar esta proposição, uma vez que está afinada com o pensamento complexo apresentado por Morin, e atende às necessárias discussões que serão aqui ensejadas.

A Teoria da Subjetividade de González Rey, “constitui uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia [...] fundamentalmente no

pensamento germinal de seus fundadores, Vygotsky e Rubinstein”. (Martínez, 2005, p. 9). O próprio autor ao historiar o processo de elaboração de sua teoria, refere: “evidenciei as estreitas relações entre a minha proposta epistemológica e a Teoria da Complexidade”. (Rey, 2005a, p.31).

A subjetividade, conforme definida por González Rey é:

A organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (Martínez, 2005, p. 15).

Considera-se nessa proposição teórica, que a subjetividade seja simultaneamente individual e social, negando o reducionismo de “compreender o psicológico humano, não pela sua separação” uma vez que a subjetividade

encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, caracterizadores também dos diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem, contribui no sentido de romper com as dicotomias individual-social, interno-externo, intra-subjetivo-inter subjetivo, articulando dialeticamente ambos os pólos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo (Martínez, 2005, p. 15, 16).

Rey (2005a, p. 37) advoga inclusive, que “o caráter complexo da subjetividade permite transcender as representações estático-descritivas da psique e mostra a sua representação como sistema que exige a criação de um referente teórico, epistemológico e metodológico distinto”.

Nessa perspectiva, compreende-se que as subjetividades individual e social são indissociáveis, intercomplementares e retroagem uma sobre a outra. A subjetividade social, portanto, não pode ser considerada de forma apartada das subjetividades individuais que a compõem, constituem. Da mesma forma, as subjetividades individuais não podem ser consideradas sem tomar em conta os espaços sociais que contribuem para a sua constituição. (Martínez, 2005, p. 20).

O espaço universitário revela-se como cenário social dinâmico de interatividade e subjetividades de professores e alunos, que precisa ser analisado em sua historicidade, num continuum, vez que nem sempre

o resultado de um processo interativo se pode apreciar no âmbito atual da relação em que este se produz. Com frequência, o momento interativo produz emoções, interrogações e reflexões que permitem ao sujeito uma continuidade ativa e reflexiva sobre um momento passado [...] (Rey apud Cunha, 2005, p. 209).

A análise consiste em que a interação possui caráter histórico, que para ser captado carece da “compreensão das subjetividades individual e social que se articulam e se apresentam em cada situação”. Por vezes, torna-se difícil prever as conseqüências e derivações de interações, uma vez que elas são refletidas ativamente à luz das emoções que provocam nos sujeitos delas participantes. (Cunha, 2005, p. 209).

As ações realizadas por professores e alunos no ambiente universitário escapam à intenção de seus autores, à medida que entram “no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém”. Ou seja, os efeitos de ações realizadas durante os processos de interação no meio acadêmico resultam tanto das intenções dos autores, como simultaneamente do ambiente onde acontecem. (Fortin, 2005, p. 205).

Cabe neste ponto, apresentar a categoria sentido subjetivo, proposta por Rey

Os sentidos subjetivos representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas distintas. Os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta. O sentido subjetivo existe como momento processual de uma atividade e também como formas mais complexas de organização psíquica denominadas por nós de configurações subjetivas (Rey, 2005a, p. 41).

Os sentidos subjetivos nesta proposta são constituídos por emoções e processos simbólicos, configurados ao longo de interações estabelecidas na vida dos sujeitos, neste particular, professores e alunos, no contexto das práticas familiares, institucionais, sociais, culturais vivenciados de forma única por cada ator social. “Pelo fato de o sentido subjetivo nos permitir conhecer elementos da história do sujeito e dos diferentes cenários de sua vida atual, o sujeito vira uma fonte importante de conhecimento da subjetividade social”, pois podemos a partir dele, “conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social se têm subjetivado nele”. (Rey, 2005a, p. 45).

As emoções não são consideradas como resultados diretos, imediatos entre “uma palavra ou um conjunto de palavras. [...] As emoções relacionam-se com as palavras em um espaço de sentidos, não em uma relação abstrata e fora de contexto de ação do sujeito”. (Rey, 2005a, p. 38).

Os sentidos subjetivos representam construções cotidianas e se submetem às emergências e tensões do meio onde o sujeito estabelece interações sociais. A subjetividade por sua vez, constitui um sistema complexo, em desenvolvimento, no qual as produções de sentidos

influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito (Rey, 2005a, p. 35).

Defende-se a idéia de que “a intensa trama interativa das relações sociais” na universidade e na sociedade, envolve não somente a dimensão intelectual dos sujeitos, mas “em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade”. (Tacca, 2005, p. 216).

2.2 Objetivos

Defini os seguintes objetivos para este estudo:

Geral

- Conhecer e Compreender a interação de professores e alunos, na avaliação do processo ensino-aprendizagem de um curso de graduação em enfermagem, em uma universidade pública do município de Cuiabá – Mato Grosso.

Específicos

- Identificar e descrever as concepções, sentidos e significados atribuídos à avaliação do processo ensino-aprendizagem, pelos atores sociais dela participantes – professores e alunos;
- Examinar como acontece a avaliação do processo ensino-aprendizagem – finalidades, critérios e instrumentos utilizados;
- Contextualizar e discutir a interação entre professores e alunos, nas dimensões social, cultural, psicológica, política, ética e estética nela implicadas;
- Analisar o trabalho docente, no momento avaliativo do processo ensino-aprendizagem no curso de graduação em enfermagem;
- Problematicar e Interpretar as convergências, divergências, paradoxos, contradições, e as (a)tipicalidades presentes na prática avaliativa no ensino de graduação em Enfermagem.

2.3 O Caminho Percorrido na Investigação

O caminho, sim, fez-se a andar (Caminante no hay camino) mas felizmente nos beneficiamos de um bom guia (Morin) e de uma boa bússola (O Método) (Fortin, 2005, p. 232).

Gomes et. al. apresentam uma interessante diferenciação entre os termos descrição, análise e interpretação, que adoto nesta pesquisa, a saber:

Na descrição – trabalha-se de forma que as opiniões dos diferentes informantes sejam preservadas da maneira mais fiel possível. Nesta forma de apresentação, os dados são tratados como fatos. Subjacentemente a tal postura existe a crença de que os *'dados falem por eles mesmos'* (destaque do autor).

Na análise – procura-se ir além do que é descrito. Traça-se um caminho sistemático de busca [...]. O processo analítico produz a decomposição de um conjunto de dados, buscando as relações entre as partes que o compõem. Uma das suas finalidades é a de expandir a descrição.

A interpretação pode ser uma seqüência da análise e pode também ser desenvolvida após a descrição. Sua meta é a busca de sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito ou analisado. Na pesquisa qualitativa, a interpretação é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações) (Gomes, Souza, Minayo, Malaquias, Silva, 2005, p. 202).

Partindo dessa compreensão, busquei a interpretação da interpretação dos participantes, o que se deu, evidentemente, sob o olhar

epistemológico adotado pela pesquisadora, ou seja, na perspectiva do pensamento complexo.

Nesse sentido, a utilização do verbo conhecer e compreender no objetivo geral deu-se em função do entendimento de que ele melhor expressa essa idéia de tradução, interpretação, extrapolação, para além da descrição. A análise consiste em dividir o todo do fenômeno estudado em suas diferentes partes, à luz do referencial teórico adotado. Por fim, chegar a recompor o todo a partir de uma re-elaboração própria que envolve conhecimento, compreensão, aplicação e análise do material empírico da pesquisa.

Entendo que o termo Método abarca de modo inseparável a teoria, metodologias, aspectos técnicos e os traços pessoais impressos pela investigadora.

O método aqui se opõe à conceituação dita “metodológica” em que ela é reduzida a receitas técnicas. Como o método cartesiano, ele deve inspirar-se de um princípio fundamental ou paradigma. Mas a diferença é justamente o paradigma. Não se trata mais de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de clareza (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as aderências, as participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade), ou seja, obedecer a um princípio que liga a ciência à simplificação lógica. Trata-se, ao contrário, de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade (Morin, 2005b, p. 37).

Minayo (2006, p. 44) de forma controversa, considera o conceito de Metodologia

[...] de forma abrangente e concomitante: (a) como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer; (b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; (c) e como [...] ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma

de articular teoria, métodos e achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações científicas.

Banywesize (2007, p. 180, 181) assevera que para Morin

o pensamento complexo não pode conduzir a um programa metodológico, mas sim a estratégias. O método, mais do que fornecer regras aos pesquisadores, proporá uma 'estratégia mental e intelectual', irreduzível ao programa. Trata-se então de uma arte que comporta alguma coisa de 'individual irreduzível'. Este 'individual irreduzível' torna impossível todo empreendimento de instalação de um novo método universal.

Independentemente da terminologia empregada, é importante tornar clara a concepção adotada, ou seja, a de abrangência na compreensão do fenômeno; de inseparabilidade entre a teoria e a prática no fazer científico; de participação ativa do observador / investigador no processo de pesquisa; a consideração a todas as nuances, facetas, particularidades evidenciadas; e a busca de compreensão de paradoxos e possíveis contradições, na tentativa de obter a inteligibilidade complexa.

González Rey ao tratar da pesquisa qualitativa, destaca a necessidade de “revitalização do epistemológico”, assumindo uma “posição reflexiva, que nos permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites e possibilidades”. (REY, 2005b, p. 3).

Defende a fuga ao que denomina de “metodologismo” e “instrumentalismo”, que representa a não aceitação das técnicas, instrumentos e planos de investigação prescritivos, absolutos, enredados em processos classificatórios e que tencionam reproduzir uma imagem estéril da realidade, que não passa pela postura reflexiva e interpretativa do pesquisador.

A proposta do autor, que denomina de Epistemologia Qualitativa, advoga

o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. [...] É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas (Rey, 2005b, p. 5).

A perspectiva adotada neste trabalho é de conhecer o fenômeno estudado em permanente construção, no sentido de espiral, ou seja, as possíveis elaborações em um dado momento, a partir do entrecruzamento do pensamento do pesquisador com os enredamentos dos acontecimentos do cotidiano, sofrem acréscimos ou modificações, a partir de novos atos de inteligibilidade do real.

Morin (2005d, p. 23) defende que “se o conhecimento é radicalmente relativo e incerto, o conhecimento do conhecimento não pode escapar a essa relatividade e a essa incerteza”. Há que ser fazer, portanto, mergulhos na incerteza, assim como na diversidade e multiplicidade que o conhecimento comporta.

Esta compreensão de Pesquisa Qualitativa como Epistemologia Qualitativa, embasa a presente investigação, e desse modo, apresento de forma integrada, os referenciais teóricos que orientaram o processo de pesquisa, o método, técnicas e instrumentos adotados, e busco também, tornar clara a marca pessoal da pesquisadora na realização do estudo. Realizei uma aproximação metodológica diferente, na qual reconheço o papel ativo da pesquisadora na elaboração de modelos explicativos e compreensivos da realidade estudada.

O referencial epistemológico

O pensamento complexo, em especial como é formulado por Edgar Morin, escritor de extensa obra sobre esta perspectiva, foi o referencial epistemológico adotado. Além dos livros do próprio Morin, foram utilizados autores (Fortin, 2005; Almeida e Petraglia, 2006; Almeida e Carvalho, 2007; Behrens, 2006) que se debruçaram sobre esse referencial, e que nos ajudam a interpretar, (re)velar, apreender essa perspectiva de compreensão da realidade.

Considero que conhecer, estudar, decifrar a complexidade humana é tarefa necessária aos profissionais que tem como característica do seu trabalho, a interação com o outro. O trabalho em educação apresenta essa peculiaridade – trabalha-se com e pelo outro; o fazer técnico científico está, quase que invariavelmente, associado à interação direta com o sujeito / objeto alvo das intervenções.

No processo educacional que compreende a formação profissional, trabalha-se com a perspectiva multifacetada do sujeito, tanto no que se refere ao destino da espécie, como o individual, histórico-social, que são indissociáveis, entrelaçados e inseparáveis.

Ao olhar para os sujeitos participantes desta investigação, embasada por essa perspectiva de ser humano, almejo tecer a trama das interações estabelecidas entre professores e alunos na avaliação do ensino - aprendizagem, e faço a tentativa de não desprezar quaisquer aspectos constitutivos do fenômeno, que possam auxiliar na sua compreensão.

Vasconcelos (2002, p. 142) refere que “qualquer pesquisa exige focalizar um fenômeno mais preciso”, mas lembra que esse “apresenta sempre aspectos relacionados com toda a organização e a sociedade onde se localiza”.

O mesmo autor descreve os desafios e a configuração de pesquisas complexas, dentre os quais destaco:

a) É exigida uma maior disposição subjetiva, política e cognitiva de convivência com o desconhecido, com o diferente e com a incerteza; b) Se por um lado a estratégia é aberta para as contribuições teóricas e conceituais mais relevantes, ela exige de outro lado uma definição mais clara do fenômeno empírico ou teórico em foco [...] e um controle mais preciso do delineamento metodológico; c) Exige-se um conhecimento mínimo das diferentes perspectivas teóricas e conceitos envolvidos [...] bem como um controle rigoroso para evitar o risco de uma dispersão teórica e conceitual acentuada, de um ecletismo fácil ou de uma simplificação exagerada [...]; d) Requer-se uma conceituação e decodificação dos diferentes conceitos-chave e uma comparação contextualizada que aponte para sinergias, possíveis apropriações ou fertilizações recíprocas, diferenças, contradições e paradoxos (Vasconcelos, 2002, p. 171, 172).

Torna-se importante ressaltar que nas pesquisas sustentadas nos princípios do pensamento complexo, não há a pretensão de generalização de resultados, mas adota-se a lógica de comparação contextualizada, que tem sua sustentação “nos princípios do paradigma da complexidade e em abordagens teóricas sociais críticas, dialéticas e/ou interpretativas”. Desse modo, a possibilidade de

generalização do conhecimento é feita não só através da comparação ente os resultados, metodologias, teorias, epistemologias e paradigmas utilizados em cada estudo, mas também e necessariamente por meio da comparação crítica entre as implicações e interesses sociais envolvidos nas pesquisas, as abordagens teóricas utilizadas e nas características sociais e subjetivas dos pesquisadores e dos indivíduos e grupos sociais incluídos no estudo. [...] pode incluir métodos quantitativos, se apropriando inclusive de metodologias estatísticas e experimentais, mas sem a pretensão de uma neutralidade ou objetividade científicas, desde que enquadrando-as, na abordagem mais global do estudo (Vasconcelos, 2002, p. 195-198).

A definição pelos instrumentos e fontes de informação nas pesquisas complexas, precisa ser criteriosa, e segundo Vasconcelos (2002, p. 209, 210) deve levar em consideração:

a) [...] a estrutura teórico-técnica do projeto, que define o tipo de olhar e a forma de enquadramento do fenômeno em estudo e que acaba por priorizar tipos específicos de instrumentos e fontes de investigação; b) [...] a disponibilidade e acessibilidade aos dados sob investigação; c) [...] e se adequar às características específicas dos indivíduos, da população, do ambiente ou organização sob investigação [...]; d) os recursos humanos, financeiros, técnicos de análise, e o tempo e as condições concretas disponíveis para a realização do projeto, tornando-o factível; e) ser coerente com a estratégia institucional e com as questões éticas definidas no planejamento do projeto.

Complexidade vem do termo *Complexus*, que “significa o que foi tecido junto”. Morin (2004b, p. 38) refere que

[...] de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A complexidade nega a simplificação, a unicausalidade, e busca o entrelaçamento de aspectos aparentemente contraditórios, para a compreensão da totalidade dos fenômenos. Nesse sentido, quando falamos em complexidade, não estamos nos referindo à simples noção de complicação, mas no aprofundamento da análise de fenômenos e fatos sociais, “que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de resolver satisfatoriamente”. (Behrens, 2006, p. 21).

A noção de complexidade, segundo Martinez (2005), pode ser encontrada em vários pensadores da história da filosofia, bem como em

inúmeras teorias, dentre as quais cita - Teoria da Informação, Teoria dos Sistemas e Cibernética, salientadas por Edgar Morin como teorias de acesso à complexidade.

Na perspectiva do pensamento complexo, o ser humano é compreendido como um ser simultaneamente biológico e cultural, inserido em uma trindade humana indivíduo / sociedade / espécie. Não se concebe a separação ou disjunção entre indivíduo, sociedade e espécie, daí serem considerados uma trindade, co-existindo numa relação dialógica, isto é, albergando simultaneamente dimensões tanto complementares quanto antagônicas, unidade e diversidade, bipolaridades. (Morin, 2005f).

O ser humano em si é uno e múltiplo, simultaneamente *sapiens*, *demens*, *faber*, *mitologicus*, *economicus*, *ludens*.

Homo sapiens, faber, economicus é unicamente prosaico, inteiramente dedicado na vida ao trabalho, ao útil e ao interesse. Mas *homo prosaicus* também é um *homo poeticus*, aspirando à poesia da vida, feita de intensidade na participação, na comunhão e no amor que leva ao êxtase (Morin, 2005g, p. 137).

Verifica-se aqui a impossibilidade de conceber e estudar o ser humano sem assumir a dialógica razão⇔paixão, racionalidade⇔afetividade. O ser humano une em si o contraditório, o diverso, as ambigüidades, incertezas. Para compreendê-lo, portanto, não podemos reduzi-lo a uma ou a algumas de suas características. Tampouco podemos enxergá-lo como uma totalidade, como nos propõe o holismo. Mas é na dialógica todo / partes, partes / todo, e através da recursividade que vamos, em movimentos espirais, decifrando progressivamente o ser humano, inserido no seu contexto de vida comunitária, social e planetária.

A idéia de organização permeia de forma importante a obra de Morin, e dá sustentação ao pensamento por ele proposto, e “digamo-lo desde já: a surgir uma teoria da complexidade, ela será uma teoria da organização complexa”. (Fortin, 2005, p. 30).

Morin propõe o que denomina de circuito tetralógico, composto por Ordem, Desordem, Interações e Organização. Esses princípios estão

intimamente relacionados, e se auto-determinam, não sendo possível “isolar ou hipostasiar algum desses termos. Cada um adquire sentido na sua relação com os outros. É preciso concebê-los juntos, ou seja, termos ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicos”. (Morin, 2005b, p. 79; Morin, 2005c).

Os princípios de Ordem e Desordem são absolutamente indissociáveis, inseparáveis e se aplicam às ciências físicas, biológicas e humanas. Essas noções de ordem e desordem, complexificaram-se ao longo do tempo, de modo que a Ordem, “que na antiga visão, era sinônimo de leis”, assume novos significados, como a “idéia de constrangimento, que nos permite conceber um universo que produz a sua própria ordem, as suas leis”. E ainda “engloba também as idéias de estabilidade, de constância, de regularidade, de repetição, enfim, a idéia de estrutura”. (Fortin, 2005, p. 40).

A noção de Desordem também complexificou-se, e remete

para a idéia de acaso, mas também para as idéias de acidente, de acontecimento, de desvio, de perturbação; ela pode reunir, por outro lado, tudo o que é agitação, dispersão, degradação, desorganização. Tal como a ordem a desordem é um conceito com muita extensão e é impossível reduzi-lo ao acaso ou à sorte (Fortin, 2005, p. 40 e 41).

Ordem e desordem não existem separadamente, conforme já dito anteriormente, são noções ambivalentes, e para se pensar a complexidade do real, é preciso pensar simultaneamente a ligação, articulação, assim como a oposição entre esses termos, numa relação “complementar, concorrente e antagônica”. Além disso, esses termos comportam as idéias de interações e de organização. (Fortin, 2005, p. 35).

A organização é considerada pelo pensamento complexo, como a “noção central”, não podendo ser confundida com o entendimento do senso comum acerca do termo. A organização auxilia no desvelamento de fenômenos, quer sejam físicos, biológicos, ou sociológicos. “O átomo é organização; a molécula é organização; o astro é organização; a vida é organização; a sociedade é organização”. (Fortin, 2005, p. 53).

Banywesize (2007, p. 192) resume: “Tudo o que é passível de ser conhecido enquanto objeto, é organização”.

A organização é em geral, confundida com sistema, e cabe, portanto, fazer aqui uma diferenciação. Sistema é uma “unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos”. Organização “é o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos”. (Morin, 2005b, p. 132, 133).

Para melhor esclarecer as diferenças e complementaridades, apresentamos a explicação a seguir (Fortin, 2005, p. 55):

A organização desse modo, “desempenha um papel central, nuclear no seio do sistema. Ela mais não faz do que dar estabilidade e estrutura ao sistema. Dá-lhe também a sua identidade, a sua originalidade”. A idéia de organização é que possibilita compreender o sistema. (Fortin, 2005, p. 55).

Qual a distinção então, entre ordem e organização? A distinção entre essas idéias é tênue, mas pode ser expressa respectivamente como rigidez e flexibilidade. “A organização seria, portanto um conceito mais rico e mais complexo que a ordem. Mais rico, porque mais flexível e capaz de transformações; mais complexo, porque ainda menos redutível a um esquema simples, a uma categoria mestra”. (Fortin, 2005, p. 56).

Ordem, Desordem e Organização são termos ligados via interações, “em um circuito solidário, em que nenhum desses termos pode ser concebido além da referência aos outros e onde eles estão em relações complexas, ou seja, complementares, concorrentes e antagônicas”. (Morin, 2005b, p. 73, 74).

A interação, portanto, é uma noção intermediária, ativa, “placa giratória” (Fortin) entre as noções de ordem, de desordem e organização, conforme representado no tetragrama a seguir (Morin, 2005b, p. 109).

A teoria da organização desempenha, portanto, “o papel de um metassistema no interior do qual vêm tomar lugar os numerosos conceitos” ou noções que nos ajudam a pensar de maneira complexa, dentre eles a lógica recursiva e dialógica, que serão apresentados à frente, na abordagem do processo de análise dos dados.

Que fique claro que não havia aqui a intenção de esgotar a temática da complexidade, mas de tão somente apresentá-la de forma preliminar. O pensamento complexo irá compor a totalidade do texto, tecendo as necessárias conexões entre os dados emergentes, a teoria explicativa, e a experiência da pesquisadora.

O método na complexidade

Nesta investigação, os procedimentos de coleta e análise dos dados transcorreram de forma simultânea e inter-complementar, uma vez que não se concebe esses processos como momentos estanques e/ou seqüenciais.

Desse modo, à medida que os dados eram coletados, procedia à análise dos mesmos, e desta, novos questionamentos e dúvidas surgiam, requerendo outros procedimentos de coleta de dados, até considerar que havia a compreensão suficiente do fenômeno, dando respostas aos objetivos inicialmente traçados.

Como parte integrante desse processo de análise, busquei permanentemente o respaldo na literatura, o suporte teórico necessário à condução da investigação, tanto no aspecto relativo ao referencial teórico – o olhar segundo o qual os dados estavam sendo interpretados; bem como o

suporte de referenciais metodológicos, dando sustentação à construção do caminho, ao caminhar.

Como já referido anteriormente, o objeto investigado pode ser incluído no grupo denominado por Minayo (2006, p. 41) de objetos das ciências sociais, que segundo a autora possui várias características, dentre as quais destaco o fato de que “trabalham no nível da identidade entre o sujeito e o objeto da investigação”. Citando Lévi-Strauss a autora refere que: “Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte da sua observação”.

Outra característica apontada por Minayo (2006, p. 42), que desejo destacar, é que o objeto de estudo nas ciências sociais é essencialmente qualitativo. “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela”.

Minayo (2006, p. 23) esclarece, também, que a pesquisa qualitativa

visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

Partindo dessas considerações, torna-se claro que este estudo é exploratório, descritivo, e de natureza qualitativa. Não haveria outra possibilidade para estudar fenômeno tão complexo, dotado de pesada carga de subjetividade, onde busca-se compreender aspectos da ordem de crenças, valores, sentimentos, percepções, dentre outros.

É amplo o leque de métodos que podem ser utilizados dentro da perspectiva qualitativa. Neste trabalho optamos pelo Estudo de Caso, que tem, segundo Minayo (2006, p. 164, 165) os seguintes propósitos:

(a) compreender os esquemas de referência e as estruturas de relevância relacionadas a um evento ou fenômeno por parte de um grupo específico; (b) permitir um exame detalhado, de processos

organizacionais ou relacionais; (c) esclarecer os fatores que interferem em determinados processos; (d) apresentar modelos de análise replicáveis em situações semelhantes e até possibilitar comparações, quando no projeto, no decurso do trabalho de campo e das análises o investigador trabalhar com tipificações.

Os Estudos de Caso têm sido tradicionalmente utilizados por áreas de conhecimento como a sociologia, a psicologia, a medicina, o direito, mas especialmente pela antropologia. André (2005, p. 14) refere que “em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 60 e 70”, com a visão de “fase preparatória para um trabalho posterior de pesquisa”.

A decisão por realizar ou não um Estudo de Caso, segundo André (2005, p. 29), “é muito mais epistemológica do que metodológica”. Neste caso específico, em que a intencionalidade era “entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade”, o estudo de caso apresentou-se como uma opção compatível.

Yin (2005) refere-se aos critérios sobre os quais se assentam as preferências pela realização de estudos de caso, dentre os quais destaco: quando as perguntas da pesquisa forem do tipo ‘como’ ou ‘por que’; ou quando o interesse estiver voltado a um caso que esteja ocorrendo na contemporaneidade, em situação concreta, real.

Para Bassey, citado por André (2005, p. 30, 31), os estudos de caso educacionais precisam ter a abrangência necessária para “subsidiar julgamentos e decisões de práticos ou gestores de políticas”. Deve

coletar dados suficientes [...] para que possa: (a) explorar aspectos significativos do caso; (b) criar interpretações do que foi obtido; (c) testar a confiabilidade das interpretações; (d) construir uma história ou narrativa que tenha valor; (e) relacionar a história ou narrativa às pesquisas relevantes da literatura; (f) comunicar, de forma convincente, essa história ou narrativa; (g) fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construir interpretações alternativas.

O método de Estudo de Caso mostrou-se adequado, em especial porque “pretendia-se compreender profundamente a instância particular em sua complexidade e totalidade” do fenômeno interação professor – aluno na avaliação do processo ensino-aprendizagem de um curso de graduação em enfermagem. O Estudo de Caso pede uma investigação que seja simultaneamente aprofundada na compreensão de um fenômeno particular, como simultaneamente ampla, pela análise de todos os seus aspectos constituintes, de forma globalizada, contextualizada (ANDRÉ, 2005, p. 31).

Para Yin (2005, p. 32), o Estudo de Caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Yin (2005, p. 26, 27) ressalta ainda que

o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

Minayo (2006) e Yin (2005) descrevem e analisam algumas das críticas feitas aos Estudos de Caso, segundo as quais ele seria o “irmão mais fraco” dentre as abordagens das ciências sociais, que por falta de rigor em algumas pesquisas dessa modalidade, fornecem pouca base para a generalização científica, demoram muito e resultam em inúmeros documentos ilegíveis, dentre outras. Considero, entretanto, apesar de concordar com as considerações desses autores, que uma profunda e adequada fundamentação teórica, associada a um preparo do pesquisador nas técnicas de coleta e análise de dados, possibilitam fazer bom uso desse método.

Esta pesquisa foi desenvolvida em etapas, de modo que as aproximações do objeto de estudo, para compreendê-lo e analisá-lo, possibilitaram o livre transitar entre o cenário micro e macro estrutural, a partir de temas de contextualização, até a análise da singularidade do fenômeno interação, na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, adotei a estratégia de triangulação, que consiste numa dinâmica de investigação que permite abordar o fenômeno sob múltiplas perspectivas, e romper com as dicotomias tradicionalmente atribuídas aos métodos qualitativo e quantitativo, de forma a encará-los como intercomplementares. Essa estratégia é recomendada em pesquisas que partem da perspectiva do pensamento complexo, e

busca superar as limitações particulares aos dois tipos polares de pesquisa, criando uma rede e evidências na qual as indicações quantitativas são comparadas e analisadas concomitantemente aos dados qualitativos, aumentando o rigor da pesquisa (Vasconcelos, 2002, p. 160).

Minayo (2006) refere que essa integração acontece por razões práticas, como também por razões epistemológicas. Na perspectiva adotada neste estudo, compreende-se que dados objetivos e subjetivos estão inter-relacionados, retroagem uns sobre os outros, e sua utilização conjunta leva à superação de dicotomias que obstaculizam a compreensão ampliada de fenômenos – quantitativo e qualitativo, macro e micro, individual e coletivo, sujeito e objeto.

O objetivo do emprego da triangulação deu-se por meio da utilização de múltiplas fontes de informação e informantes, e diversificados instrumentos de coleta de dados, com vistas a obter maior amplitude na compreensão de fenômeno tão complexo.

As técnicas de coleta de dados permitiram utilizar múltiplas fontes de informação, que foram as seguintes: a Análise Documental, que inclui a análise de dados estatísticos produzidos na faculdade; a Entrevista Semi-estruturada; e a Observação Participante, todas com objetivos claramente explicitados a priori, o que possibilita uma abordagem contextualizada e profunda do fenômeno sob estudo.

Tamanho o volume de documentos, dados de observação e entrevistas que foram obtidos, levou a perceber a necessidade de adotar uma estratégia mais sistematizada de organização dos dados, e para tanto recorri à orientação de Egry (1996). Ressalto que nesta investigação, o

referencial da autora foi utilizado somente como estratégia de organização dos dados, ou seja, adotei as dimensões da realidade por ela propostas – estrutural, particular e singular, para apresentação e discussão dos dados. Entretanto, o referencial teórico-filosófico e metodológico proposto pela autora, não foi aplicado para a interpretação do material analisado.

As figuras 2, 3, e 4 a seguir mostram que a análise foi dividida nas três dimensões propostas por Egrý (1996) – estrutural, particular e singular.

Figura 2 – Dimensão Estrutural do fenômeno

Figura 3 – Dimensão Particular do fenômeno

Figura 4 – Dimensão Singular do fenômeno

A dimensão Estrutural, segundo a autora, compreende os processos

de desenvolvimento da capacidade produtiva e do desenvolvimento das relações de produção, da formação econômica e social e das formas político-ideológicas derivadas. [...] se reporta, portanto, aos aspectos mais macroscópicos ou macroestruturais do objeto focalizado (EGRY, 1996, p. 84).

Esta dimensão, neste estudo, foi contemplada pela análise das políticas sociais e econômicas vigentes no país, em particular as educacionais, particularmente as destinadas ao segmento do Ensino

Superior realizado por Universidades Federais. Uma vez utilizados como referência na faculdade estudada, foram tomadas para análise as Políticas de educação e saúde, incluindo aqui a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Enfermagem, o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, dentre outros.

A dimensão Particular, segundo Egry (1996, p. 84-85) compreende os “processos de reprodução social manifestos nos perfis epidemiológicos de classe, integrados pelo perfil reprodutivo de classe e perfil de saúde-doença e, ainda, pelas formas especiais de prática e de ideologia em saúde”.

Neste estudo foram consideradas e analisadas nesta dimensão, as condições institucionais internas da Universidade – inserção regional e trajetória histórica da Faculdade, organização acadêmico-administrativo, condições internas relativas à infra-estrutura, potenciais humanos, gestão e processos de trabalho, o aparato legal que norteia a instituição, e ainda as relações da instituição formadora – universidade / faculdade, com a rede de serviços que realiza cuidados no campo da saúde no município.

Desse modo, foram considerados nesta dimensão o potencial humano, técnico científico e político pedagógico do corpo docente; o perfil e distribuição dos docentes nas atividades; o processo de trabalho docente na FAEN, que envolve concepções, objeto, finalidade, instrumentos, formas de organização e comunicação estabelecidas.

A terceira dimensão - Singular, que compreende os processos que,

levam a adoecer e a morrer ou, ao contrário, ao desenvolvimento do nexó bio-psíquico dado pelo funcionamento e consumo – trabalho individual do homem e pelas formas de participação individual na organização social e na expansão de sua consciência. A dimensão singular compreende também os processos de trabalho específicos de uma unidade ou setor assistencial dentro dos serviços (Egry, 1996, p. 85).

Nesta investigação, a análise da dimensão singular ganhou especial importância, por estar diretamente relacionada ao objeto de pesquisa

delimitado a priori, ou seja, a interação professoras e alunas no processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Como partes integrantes desta dimensão, foram consideradas as características do grupo de professores e alunos, e analisados os posicionamentos políticos dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. E ainda, a análise da interação em todas as nuances passíveis de serem captadas por meio de observação e entrevistas como: falas, gestos, expressões, buscando desvelar suas contradições, consideradas como sintomas de 'ordem e desordem' presentes, em especial, no processo de avaliação da aprendizagem, desenvolvido em momentos diferenciados do curso sob estudo.

Com base na organização e apresentação dos dados nessas dimensões, foi elaborado um esquema do processo de obtenção dos mesmos, de acordo com níveis de aproximação do objeto do estudo. Os níveis não significaram momentos estanques de abordagem do objeto, ao contrário, ocorreram em alguma medida, de forma simultânea e inter-complementar, conforme apresentado no Quadro 2, à frente.

Primeiro Nível de Aproximação do Objeto

No contato inicial com o objeto de estudo - quando da elaboração do projeto de pesquisa - foram levantados livros, artigos, legislações e documentos sobre políticas de governo, que possibilitassem contextualizar o fenômeno nos aspectos sociais, culturais, políticos e históricos.

Essa etapa, que será descrita como a Dimensão Estrutural do fenômeno, permitiu situar o objeto no contexto do mundo globalizado. Para além desse olhar macro-orientado, procurei descrever elementos do contexto influentes nas políticas sociais, em especial àquelas relativas à educação e à saúde na contemporaneidade e ao longo de sua construção histórica, e identificar as implicações para a prática pedagógica dos professores, bem como possíveis tendências futuras.

Quadro 2 – Níveis de aproximação, abordagem e análise do objeto de estudo – interação entre professores e alunos no ensino de graduação em enfermagem

Fonte: Adaptado de Vasconcelos (2002, p. 200).

Focalizei a apreensão do fenômeno em toda a sua complexidade, ainda que para tanto fosse necessário compreender suas partes. Não busquei a explicitação de causalidade simples – A provoca B, mas o entrelaçamento de elementos componentes do fenômeno.

Os objetivos pretendidos nesse momento da análise documental, que considero efetivamente alcançados foram - Contextualizar o tema de estudo, no cenário político educacional nacional e Identificar os determinantes sócio-históricos e culturais, intervenientes no mesmo.

Segundo Nível de Aproximação do Objeto

Teve início neste nível, a segunda etapa de análise documental, cujo objetivo foi - Contextualizar o tema de estudo, no cenário institucional e da profissão de enfermagem. Para tanto, fez-se necessária a obtenção dos documentos de interesse para o estudo. Os procedimentos formais foram adotados - encaminhamento de ofícios, entretanto foi por meio do contato pessoal que os documentos foram sendo disponibilizados. Não se pode afirmar que o processo aconteceu em um único momento da pesquisa. Na verdade, novos documentos eram mencionados, disponibilizados e agregados ao longo de todo o processo, inclusive os fornecidos pelos professores e alunos participantes.

A seleção dos documentos que seriam analisados foi feita com base nos objetivos traçados, sendo, portanto incluídos para análise os que permitiam a contextualização dos eventos, a análise do trabalho docente no recorte do momento avaliativo, associado aos determinantes histórico-sociais e culturais intervenientes nesse processo.

Dentre os documentos disponibilizados, não foram recolhidos projetos de pesquisa (somente um de focava a construção do Projeto Político Pedagógico foi analisado), roteiros diversos, formulários, dentre outros desta natureza. A opção foi pela análise de documentos que permitissem compreender os paradigmas norteadores da prática pedagógica no contexto institucional da IES – Instituição de Ensino Superior.

Concluída essa seleção, e em função do volume e diversificação do material, foi feita uma organização, com divisão em grupos, de acordo com eixos temáticos estabelecidos. Deste processo, resultou a elaboração dos Quadros 3, 4 e 5 em Apêndice 1, que contém a listagem dos documentos efetivamente analisados neste estudo.

Feita a seleção e organização dos documentos passou-se à análise de seu conteúdo. A análise foi feita pela extração dos significados presentes no discurso escrito, de modo a resumir a informação neles contida. Paralelamente foram feitas anotações teóricas e metodológicas, que davam indicações de temas a serem aprofundados na literatura, bem como dúvidas que deveriam ser esclarecidas em fases posteriores do trabalho de campo.

Nesse processo, foram identificadas lacunas, em termos de temporalidade e disponibilidade de documentos norteadores. Assim, novas solicitações eram feitas, de modo a completar uma série histórica que permitisse recuperar / conhecer a organização do trabalho docente na FAEN, desde a sua criação, mas principalmente nos últimos 6 anos de sua existência.

O olhar empreendido nesse momento de análise documental foi o de expandir o universo de possibilidades explicativas, e considerar a variedade e densidade de elementos presentes nos registros. Tomei o cuidado de não buscar somente a compreensão da avaliação do processo ensino aprendizagem, mas prestar atenção ao que é registrado pelos atores sociais, construtores da história dessa faculdade.

Os documentos constituíram-se em “uma fonte estável e rica”, que permitiram obter evidências, que ajudaram a fundamentar as interpretações e afirmações realizadas pela pesquisadora. Já na década de 80, Ludke e André (1986, p. 39) apontavam a importância da utilização da análise documental em pesquisas desenvolvidas em educação, “quando se pretende ratificar ou validar informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

Nesta investigação em particular, além desse objetivo, a análise documental veio compor um conjunto de procedimentos investigativos, que permitiram construir uma compreensão da realidade estudada. Partindo

dessas premissas, foi possível resgatar a história da FAEN, seus determinantes regionais e culturais, e as implicações desta no trabalho cotidiano dos professores.

A etapa seguinte à análise documental foi a de realização de entrevistas. A entrevista semi-estruturada, estratégia vastamente utilizada no trabalho de campo em pesquisas qualitativas foi adotada nesta investigação. Segundo Minayo (2006, p. 267) este tipo de entrevista “difere apenas em grau da não estruturada, porque na verdade nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada”.

Vasconcelos (2002, p. 220) ressalta que a entrevista “é especialmente adequada para obter informações sobre o que as pessoas e grupos sabem, acreditam, esperam, sentem e desejam fazer, fazem ou fizeram, bem como suas justificativas ou representações a respeito desses temas”.

O primeiro conjunto de entrevistas, num total de 3, foi realizado com professores que ocupavam cargos de gestão na faculdade – o Diretor da Faculdade, o Chefe do Departamento de Enfermagem, e o Coordenador de Ensino de Graduação. As entrevistas ocorreram entre 05/06 e 17/07/2007, num total de 4:24:27 (quatro horas, vinte e quatro minutos, e vinte e sete segundos), sendo todas gravadas, com autorização das entrevistadas.

Os objetivos de cada entrevista foram diferenciados – com o Diretor da Faculdade, busquei compreender as interfaces com as políticas nacionais, as políticas da instituição (Universidade) e da própria faculdade, para o ensino e avaliação da aprendizagem, como também a organização do trabalho dos docentes. Junto ao Chefe do Departamento procurei conhecer mais detalhadamente a divisão de trabalho realizada, a organização do trabalho, e as finalidades do trabalho docente. Na entrevista com o Coordenador de Ensino, o foco residiu na avaliação do ensino-aprendizagem, buscando conhecer detalhes desse processo, desde o seu planejamento até a sua operacionalização.

Terceiro Nível de Aproximação do Objeto

Na etapa seguinte, que denominei de terceiro nível de aproximação do objeto, a coleta de dados foi realizada por meio das técnicas de entrevista semi-estruturada e observação participante.

A observação aconteceu primeiro, e permitiu compreender aspectos peculiares da cultura, da organização, e de como a interação entre professores e alunos era estabelecida. Conforme previsto no projeto, foram observados três importantes momentos do curso de graduação em enfermagem – a entrada na faculdade, ou seja, o primeiro semestre; o quarto semestre, quando ocorre o ‘retorno’ ao curso, após 1 ano de afastamento (segundo e terceiro semestres), que são realizados por professores de outras faculdades; e o oitavo semestre, período de proximidade da finalização das atividades do curso.

A observação permitiu compreender que cada momento do curso tem suas peculiaridades, seus ritmos próprios, o que interfere na interação estabelecida. Observei eventos típicos, que se repetiam, e outros únicos, singulares. Todos foram igualmente descritos e analisados. A crença que levou a essa condução é a de que conhecer e analisar os eventos, independentemente de sua frequência, auxilia na compreensão em profundidade do objeto de estudo.

Considero que a observação participante foi uma etapa fundamental deste nível de apreensão do objeto de investigação, uma vez que ela permitiu a aproximação entre a pesquisadora e os atores sociais participantes – professores e alunos, identificar e descrever a avaliação do ensino-aprendizagem, favoreceu o exame e discussão acerca de, sob quais pressupostos a avaliação se concretiza; quais crenças, valores e padrões de comportamentos são adotados nessa atividade – a cultura da avaliação; os aspectos ético-legais nela implicados; a estética da avaliação; como se processa a interação durante as avaliações, dentre outros.

Minayo (2006, p. 273, 274) citando Schwartz & Schwartz, define observação participante

como um processo pelo qual mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Malinowski, antropólogo inglês, que segundo Minayo (2006) “revolucionou a antropologia nas primeiras décadas do século XX”, ensina que devemos observar numa realidade empírica determinada, dentre outros, o conjunto de regras explícitas ou implícitas, o cumprimento ou descumprimento das mesmas, sentimentos que permeiam as interações, aspectos legais, tradições e costumes, enfim, tudo o que é evidenciado em gestos e atitudes observáveis.

Neste caso específico, assinala-se que a pesquisadora pertence ao grupo estudado, o que requereu maiores cuidados metodológicos. Dentre esses cuidados, destaco o processo de aproximação com o campo. Inicialmente foi apresentado o projeto a cada possível integrante / participante da pesquisa, obedecendo aos aspectos éticos, que estão descritos em tópico a seguir. A aproximação aconteceu de

forma gradativa, mediada pelo diálogo, intuição e empatia, pois compreender o pensamento do outro é penetrar no seu mundo, sua presença e sua vida. Para tanto, se faz necessário uma comunhão com quem fala, um ouvir olhando para o outro, envolvendo-se com ele, sendo tomado pelo seu gesto lingüístico (Azevedo, 2005, p. 72).

Foi dispensado um tempo inicial de aproximação com o campo, no qual permanecia mais prolongadamente, até alcançar o ponto em que a minha presença passou a ser encarada como natural, para então começar efetivamente a coletar dados. Certamente que esse processo não se deu de forma homogênea, ou seja, enquanto para alguns minha presença era encarada como normal no meio, para outros, em alguma medida, ainda incomodava ou gerava dúvidas. Procurei esclarecer repetidamente meus

objetivos, e principalmente adotei a mesma postura na interação com professores e alunos.

Muito embora a modalidade de observação adotada nesta pesquisa tenha sido a observação participante, a participação da pesquisadora nas situações observadas foi mínima, restrita às perguntas feitas por alunos e professores, ou solicitações de esclarecimento, de modo que permanecia a maior parte do tempo na posição de observadora.

A permanência no campo para observação variou desde alguns minutos, até poucas horas, a depender das ocorrências presenciadas. Quando considerava que havia dados suficientes, ausentava-me do campo, para registro e análise do material coletado, tendo o cuidado de comunicar aos participantes, a fim de não gerar dúvidas, questionamentos ou constrangimentos desnecessários. Foram observados alguns momentos de pactuação de critérios e estratégias de avaliação – que normalmente aconteciam nos primeiros dias de atividades, e as etapas subsequentes de avaliação, conforme agendamento ou condução do professor.

No começo, observei também algumas aulas, práticas e atividades de apresentação de trabalhos, como forma de tornar a minha presença familiar às professores e alunos, e também para verificar se alguma combinação era feita em relação ao processo de avaliação das disciplinas observadas. Entretanto, sempre que possível, era esclarecido aos participantes que o interesse principal da pesquisa, estava concentrado nos momentos de avaliação, pois em alguma medida, houve solicitações de presença ou permanência da pesquisadora em todas as atividades realizadas nas disciplinas observadas.

Em função de a observação ocorrer simultaneamente em três momentos distintos do curso, e pelo fato de haver coincidência do horário e dias das atividades de avaliação em algumas disciplinas, era feito pela pesquisadora, um planejamento de quais atividades / disciplinas / semestres seriam observados a cada dia, a fim de obter a compreensão de cada momento singular do curso.

Durante o período de observação, utilizava um bloco para realizar os registros mais breves, e o mais breve possível após a saída do campo,

realizava registros mais detalhados. Os registros eram feitos de acordo com a seguinte separação - Notas de Observação, nas quais eram descritos – o contexto, as cenas observadas, os eventos, situações, seus integrantes e as falas captadas, de forma a contemplar o maior número de detalhes possível – o quê, quem, como, onde, e quando de cada atividade; Notas Metodológicas, nas quais registrava elementos que concorressem para a adequação dos métodos e técnicas de coleta e análise de dados, delineamento do estudo e problemas encontrados, registros estes fundamentais ao acompanhamento do processo de investigação, possibilitando ‘guardar’ as justificativas das decisões tomadas no curso da mesma; Notas teóricas, que representavam tentativas de derivar significados de uma ou várias notas de observação; novos questionamentos eram formulados nestes momentos, indicação de pistas a seguir, e interpretações. Esta forma de registro foi embasada em Shatzman, Strauss (1973).

Parece óbvio afirmar que a observação participante constitui um processo de interação social do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Vasconcelos (2002, p. 219, 220) referenda esse pensamento ao afirmar que

a interação entre o investigador e os atores sociais no campo de pesquisa constitui sempre, do ponto de vista do paradigma da complexidade, uma relação intersubjetiva e marcada pelos diversos atravessamentos institucionais, sociais, culturais, ideológicos e políticos. Entretanto, esses aspectos fazem parte de qualquer tipo de relação humana e, portanto, de qualquer investigação, e assim não podem ser eliminados [...] Todos os possíveis ‘ruídos de informação’, conflitos e problemas devem ser interpretados e avaliados como importantes dados reveladores das estruturas e das relações de poder subjacentes aos processos e da própria dinâmica da investigação.

As interações estabelecidas com os participantes da pesquisa foram, de modo geral, cordiais. Tanto professores quanto alunos observados demonstraram interesse pelo estudo, e expressaram desejo em contribuir com o mesmo. Havia manifestações espontâneas, neste caso, mais dos alunos, de que eu realizasse os registros de situações por eles vivenciadas,

e verifiquei até preocupação e cuidado com a pesquisadora, manifestadas em diversas situações de observação, como também nas entrevistas realizadas.

A aluna olha para mim e fala: 'Hoje valeu por todos os dias, né?'
Sorri e me pergunta: 'Vai continuar acompanhando a gente?' (NO – Bloco VIII)

A aluna se aproxima de mim e diz: 'Eh professora, a senhora tinha que filmar, gravar um negócio desse...' (NO – Bloco VIII)

Quando estamos saindo a aluna pergunta: 'E aí? Deu para pegar?'
(NO – Bloco VIII)

Eu acho que eu falei bastante... eu tenho até dó de você, para transcrever esse negócio. (Curió)

A preocupação inicial de estabelecer cuidados para entrada e saída da pesquisadora no campo foi amenizada em função de ter realizado a coleta no período correspondente a um semestre letivo. Desse modo, comecei a observar no início do semestre, e a 'saída' do campo deu-se ao final do mesmo, com a realização das entrevistas. Mesmo assim, ficou evidente que as interações estabelecidas não foram concluídas com o término das atividades de coleta. Nos momentos posteriores de encontro com os participantes, observei que

as relações interpessoais que se desenvolvem durante a pesquisa não se desfazem automaticamente com a conclusão das atividades previstas. Há um 'contato' informal de favores e lealdade que não dá para ser rompido bruscamente sob pena de decepção: os investigadores trabalham com pessoas logo com relações e com afeto (Minayo, 2006, p. 284, 285).

As observações ocorreram no período entre 19/10/2007 e 28/02/2008, num total de 38:40:00 (trinta e oito horas e quarenta minutos) e foram feitas predominantemente em momentos de interação de professores e alunos, em situações de avaliação do ensino-aprendizagem. Foram observados os momentos descritos pelos professores como sendo formais de avaliação, ou

seja, aqueles nos quais a avaliação efetivamente ficava registrada em algum documento / instrumento avaliativo.

Quando ainda as observações estavam em curso, iniciei a realização das entrevistas, até porque o final do semestre se aproximava, e haveria dispersão de professores e alunos. Desse modo, as entrevistas desta etapa ocorreram entre 27/11/2007 e 12/03/2008, sendo realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas. Oito com professores e 8 (oito) com alunos dos semestres observados, total de 15:25:15 (quinze horas, vinte e cinco minutos e quinze segundos), foram todas gravadas, mediante autorização dos entrevistados. Estas entrevistas, somadas às três realizadas com a equipe de gestão, totalizam 19:49:42 (dezenove horas, quarenta e nove minutos e 42 segundos). Saliento que os momentos de transcrição das mesmas foram muito trabalhosos e exaustivos.

Houve a intenção de manter um equilíbrio entre o número de professores e de alunos entrevistados em cada semestre, e os critérios adotados para a escolha foram:

- Professores – serem enfermeiros; estarem inseridos nas disciplinas e blocos estudados; terem participado da observação realizada pela pesquisadora e terem aceitado participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Alunos – estarem inseridos nas disciplinas e blocos observados; apresentarem comportamento percebido pela pesquisadora como de adaptação ou inadaptação às disciplinas ou ao curso; terem aceitado participar por meio da assinatura do TCLE;

A partir desses critérios, foram escolhidos os professores e alunos que seriam entrevistados, e o agendamento era realizado por meio de contato verbal. As entrevistas aconteceram todas no espaço da UFMT, em salas de aula, salas de reunião ou mesmo em espaços de convivência. O tempo médio de duração das entrevistas realizadas com professores (incluindo as ocupantes de cargos de gestão) foi de 1:03:00 (uma hora e três minutos), e com alunos de 48:25 (quarenta e oito minutos e vinte e cinco

segundos). O Quadro 6, em Apêndice 2, apresenta a caracterização dos informantes do estudo segundo sexo, idade e dados relativos à inserção na faculdade.

Os alunos participantes do estudo tinham entre 20 e 32 anos de idade, sendo que 87,5% encontravam-se na faixa etária entre 20 e 22 anos. Os professores, incluindo os ocupantes de cargos de gestão, tinham entre 42 e 51 anos de idade, sendo que 63,6% possuíam entre 45 e 48 anos de idade.

Quanto ao sexo dos participantes, 100% dos professores entrevistados eram do sexo feminino. 75% dos alunos eram do sexo feminino, e 25% do sexo masculino. Os anos de ingresso dos alunos na faculdade foram 2004, 2006 e 2007, respectivamente para alunos do Bloco VIII, Bloco IV e Bloco I.

Com relação ao tempo de conclusão da graduação pelos professores participantes, 63,6% tinham entre 20 e 25 anos de formados, e os restantes, entre 26 e 28 anos de formados. O tempo de trabalho na UFMT, variou entre 2 e 27 anos, sendo que 36,4% dos docentes tinham entre 20 e 23 anos de atuação na instituição; 27,3% tinham entre 11 e 13 anos de trabalho, e 18,2% entre 17 e 18 anos, portanto, 81,9% de docentes com tempo de trabalho entre 11 e 23 anos. Os 18,1% restantes referem-se aos professores que tinham entre 2 e 27 anos de trabalho na universidade. Ver Quadro 7.

Quadro 7 - Relação de entrevistas realizadas, por Bloco de Aprendizagem, Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007

BLOCO	Professores / Disciplinas	Alunos
BLOCO I	2	1
BLOCO IV	4	4
BLOCO VIII	2	3
SUB-TOTAL	8	8
Equipe de Gestão	1 – Diretoria FAEN 1 – Coordenação de Ensino de Graduação 1 – Chefia de Departamento	
TOTAL GERAL	19 (dezenove)	

Foi também perguntado o tempo de atuação no cargo de chefia, que oscilou entre 1 ano e 7 meses e 3 anos. Quanto ao tempo de atuação na disciplina ministrada, variou entre 1 e 17 anos, sendo que 50% dos docentes tinham entre 1 e 2 anos de atuação nas disciplinas e os 50% restantes possuíam entre 11 e 17 anos de atuação na mesma disciplina.

As entrevistas foram conduzidas por meio de roteiros. O roteiro “é sempre um guia, nunca um obstáculo”, e não deve prever “todas as situações e condições de trabalho de campo”. O roteiro utilizado permitiu a flexibilidade no diálogo estabelecido com os participantes, e sofreu alterações, a partir do surgimento de temas não previstos, e apresentados pelos sujeitos do estudo (MINAYO, 2006, p. 190).

Na verdade, antes de cada entrevista, e após análise preliminar dos registros das observações realizadas, era elaborado um roteiro para a entrevista, contemplando as experiências em curso no bloco / semestre, e as observações das participantes do estudo – professor ou aluno, configurando-se, portanto como um roteiro específico para cada participante, havendo, entretanto, questões comuns. No Apêndice 3 encontram-se os modelos de roteiros utilizados para entrevistas com alunos e professores.

Como forma de preservar o anonimato dos participantes foi solicitado aos professores que indicassem o nome de uma flor, e aos alunos, o nome de um pássaro, com o qual se identificassem, que foram então utilizados para codificar as entrevistas. Durante uma das entrevistas, um aluno pediu que explicasse melhor porque pássaros e flores, e transcrevo aqui o relato, que ajuda a entender essa opção da investigadora.

“[...] se você se identifica com esse pássaro, é porque tem alguma coisa, talvez, de semelhante, você se vê em alguma característica desse pássaro [...] então eu vou estudar os pássaros, vou estudar as flores, para na hora de apresentar descrever um pouco. E porque pássaros e flores? Eu gosto de flores e pássaros, talvez por isso. E porque eu identifiquei os alunos aos pássaros, são livres, ou deveriam ser, ou estão aprisionados temporariamente por algum motivo. Já as flores, são delicadas, mas algumas podem nos ferir...” (Pesquisadora).

As entrevistas foram gravadas, a transcrição feita pela própria pesquisadora, sendo ao final, realizada a conferência de fidelidade. Os participantes do estudo, após esclarecimentos, assinaram o TCLE, conforme previsto inicialmente.

A análise dos dados na complexidade

A análise dos dados em pesquisas qualitativas é realizada de forma contínua, durante todo o procedimento de coleta de dados. Mesmo que de forma preliminar, eram realizadas várias leituras dos relatos de observações, e destacadas pistas a seguir, aspectos que careciam de aprofundamento, o que era feito nos momentos das entrevistas. Entretanto a análise considerada mais densa ocorreu ao final do processo de coleta de dados, quando foi possível desvelar a teia de interações, nexos, sentidos subjetivos presentes no fenômeno, bem como seus determinantes externos e internos.

No processo de análise, além de utilizar o pensamento complexo, considerei a proposta de Minayo (2006), que propõe dois momentos de interpretação – o primeiro, caracterizado pela busca de compreensão dos aspectos sócio-históricos do fenômeno, contextualizando-o à realidade onde se insere, tomando como foco da análise a prática social e a ação humana. O segundo momento interpretativo buscou desvelar, nos discursos, textos e notas de observação, as concepções, significações, o sentido atribuído à experiência de avaliação do ensino - aprendizagem.

O material referente a documentos, tanto das dimensões estrutural e particular já explicitadas, foram analisados buscando compreender o contexto das interações, no espaço macro, ou seja, as informações neles contida era resumida, extraindo possíveis determinantes sócio históricos, culturais e políticos evidenciados. Os sentidos identificados nesses documentos, a maioria produzidos por professoras da faculdade, eram registrados em espaço lateral, e sua utilização ocorreu, de forma integrada, na construção das dimensões estrutural e particular do fenômeno.

A análise mais densa do material coletado por meio de observações e entrevistas, após as transcrições, organização nas dimensões já expostas e as várias leituras iniciais realizadas, ocorreu por meio da interpretação dos dados, e extração dos significados, sentidos, interpretações realizadas das falas de professoras e alunas, de modo que a partir desse momento, passei a usar esses excertos e não mais os dados brutos das observações e entrevistas. Somente retornava aos dados brutos, quando havia alguma dúvida, ou já na escrita do texto final, para retirar falas que exemplificassem o que era explicado.

Nesse momento da análise, a opção foi de compreender, descrever, interpretar cada momento do curso, a princípio separadamente, por bloco de ensino, devido suas especificidades, e a posteriori, de modo integrado, buscando re-constituir a vivência de professores e alunos no curso estudado. Os dados coletados, e já analisados, tanto das entrevistas iniciais, com o grupo de gestão, das entrevistas realizadas com professoras e alunas, assim como os dados de observação e de documentos, foram então reunidos compondo o que denominei de Momento Descritivo-Interpretativo da análise.

Inspirando-me em Spink (2004), que propõe os “mapas” e “árvores de associação de idéias” como estratégia de organização dos dados de modo a evitar descontextualiza-los, elaborei para cada Bloco investigado, um mapeamento de todos os sentidos subjetivos identificados, agrupando-os em dois grandes grupos – o primeiro relativo àqueles que diziam respeito à dimensão singular, à interação de professores com alunos, e o segundo, relacionado às dimensões particular e estrutural, ou seja, possíveis interpenetrações entre o ambiente institucional, social, cultural no processo vivido pelos atores sociais pesquisados.

Esse conjunto de materiais de cada bloco era muito volumoso, em função do tempo de coleta realizado, e a elaboração de esquemas de associação de sentidos, facilitou a organização, e possibilitou fazer opção pela maneira de apresentá-los. Nesse processo, três grandes conjuntos de sentidos emergiram, constituindo-se em categorias empíricas apresentadas no momento descritivo interpretativo – “Interação entre professores e alunos”; “O entorno da interação de professores com alunos” e “As

estratégias de (sobre)vivência na faculdade”. Certamente que esses conjuntos surgiram em função de que nas entrevistas, o foco foi direcionado ao processo de interação na avaliação, assim como o olhar epistemológico empreendido não permitiria analisar esse material de outra forma.

Minayo (2006, p. 355) argumenta que “a interpretação exige elaboração de Categorias analíticas”, que, em geral, são definidas a priori, e estão diretamente relacionadas ao quadro teórico adotado. Já as categorias empíricas são criadas a partir do material de campo.

Neste estudo, adotei como categorias analíticas, os operadores da complexidade, que funcionaram como marcos para a análise do material coletado. O pensar complexo e o estudo de realidades organizadas precisa ocorrer de modo hologramático e recursivo, sem, contudo eliminar a dialógica, conforme exposto a seguir:

- *Princípio Hologramático*⁶ – “põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte”. Para o autor, este princípio encontra-se presente no mundo biológico e no mundo sociológico. Para facilitar a compreensão cita como exemplos: cada célula de nosso organismo contém toda a informação genética desse organismo; a sociedade está presente no indivíduo, inscrita nele, por meio da cultura, da linguagem, das normas compartilhadas, assim como o indivíduo está na sociedade, que ele próprio contém. Nesta perspectiva compreensiva, considera-se não ser possível dissociar a parte e o todo – o todo está na parte e a parte está no todo. A noção de totalidade nunca será igual à simples soma das partes. A totalidade pode ser mais ou menos que a soma das partes. (Morin, 2004a, p. 94; Morin, 2005a).

⁶ Holograma – “um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto apresentado” (MORIN, 2005g, p. 302).

- *Princípio recursivo* – “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”. Uma causa produz um efeito que produz a causa. Como exemplo, “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura”. (Morin, 2005a, p. 74; Morin, 2004a, p. 95).
- *Princípio dialógico*⁷ – “a dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. Morin exemplifica este princípio ao dizer que “dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo”. (MORIN, 2004a, p. 96). Dialogia significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas – razão e emoção, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário. Nesta perspectiva, não há síntese.

Muito embora, em suas publicações, Morin não assuma a existência de um método para o complexo, os autores que decifram sua obra, relatam sobre o que se poderia denominar de um método de complexidade. Fortin (2005, p. 64) refere que “um método é uma maneira de ver e conceber o conhecimento, o qual é uma maneira de ver e de conceber o real”.

Morin assume que o caminho se faz ao caminhar, e essa é a orientação adotada neste estudo. Evidentemente que busquei alguns sustentáculos para tal empreendimento, tanto teóricos quanto práticos, mas não se pode negar que o método consistiu numa construção própria da

⁷ Para Morin (2005f, p. 300, 301) Dialógica é uma “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem. Distingue-se da dialética hegeliana. Em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior. Na dialógica, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos”.

pesquisadora, que estava, de maneira inexorável, inseparável daquilo que investigava.

Após ter feito essas opções teóricas e metodológicas, tomei conhecimento de um livro publicado recentemente, resultante de tese defendida na Sorbonne, Paris, cuja banca contou com a presença de Edgar Morin, que veio também a escrever o prefácio do livro derivado do referido trabalho. O autor, e Morin por consequência, assumem a organização como teoria e como método para o complexo, e propõem “balizas” para a construção de conhecimentos nessa perspectiva, dentre elas,

a pesquisa de um método que possa religar o que está isolado, complexificar o que está simplificado, detectar e não ocultar as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as organizações, as compleições, resumindo, um método para a inteligibilidade do *complexus* (Banywesize, 2007, p. 210).

O termo “organizacionologia” é empregado pelo autor, para designar uma teoria e um método para os fenômenos complexos. Esse neologismo parte do pressuposto de que “toda realidade é uma organização ativa, totalidade de entidades ativas organizada, sendo elas tão complexas quanto suas partes estão imbricadas umas nas outras” (Banywesize, 2007, p. 180)

Ao comparar o método científico ao pássaro de Minerva⁸, o autor refere que o método científico “aparece no fim da pesquisa, quando este fim se transforma em um novo começo” (Banywesize, 2007, p. 208).

Desse modo, o “objeto do conhecimento – a organização, não é a coisa em si mesmo, mas a compleição sujeito-realidade” (Banywesize, 2007, p. 212). O pesquisador assume neste caso, um caráter criador, parte integrante da observação realizada.

Assim como descrito por Filho (2007, p. 100),

⁸ A reputação desse pássaro esotérico é de nunca ser ativo durante o dia, mas sim à noite. Durante o dia ele dorme calmamente. Quando a noite cai, ele sai de seu torpor e sacode as asas (Banywesize, 2007, p. 208).

criar e lidar com os processos que envolvem uma investigação de aspectos da educação por meio do cotidiano escolar [...] foi lidar com um ser titânico de muitas cabeças. [...] Quando se é professor ou professora e o lócus da pesquisa é o nosso próprio local de trabalho, essa Hidra mostra-se muito mais potente. [...] A Hidra, agenciamento de muitas forças, encurrala-nos na desafiadora situação de encarar as nossas próprias redes de sentidos, tramas do que temos como subjetivo e que nos levam a estar onde estamos e do jeito que nos encontramos.

Fortin (2005, p. 256) descreve que o método

resulta do grego *methodos* que quer dizer ‘caminho’, ‘encaminhamento’. Ao mesmo tempo itinerário e errância, o método é itinerância (mestiçagem verbal entre itinerário e errância que significa que a viagem (*trip*) é experiência, e que ela tem por objetivo primeiro a aventura), não caminho previamente traçado, mas caminho que se faz caminhando (*Caminante no hay camino*).

Desse modo, no segundo momento da análise dos dados, denominado de analítico, realizei a interpretação do fenômeno, à luz do referencial da complexidade, utilizando os princípios hologramático, da recursividade e da dialógica. A Figura a seguir possibilita evidenciar o processo realizado.

Figura 5 - Inter-relação entre as categorias empíricas e analíticas do fenômeno

Tendo em vista o exposto, a apresentação dos resultados foi estruturada nas três dimensões do fenômeno – estrutural, particular e singular, e para a descrição de cada uma delas foram utilizados documentos, entrevistas e observações realizadas. Apesar de apresentadas separadamente, poder-se-á verificar no curso da leitura, que houve interpenetrações, de forma a promover o alcance dos sentidos, significados e fatos verificados. Assume-se assim, que “há que se separar para explicar, mas na prática, as diferentes etapas se interpenetram”. (Gomes, Souza, Minayo, Malaquias, Silva, 2005, p. 205).

Aspectos éticos da pesquisa

A abordagem ética em pesquisas que envolvem seres humanos é extremamente complexa, e vem sendo alvo de estudos e pesquisas, que buscam aprofundar a compreensão dos aspectos implicados nessa temática, de modo a contrapor a crença de que seria suficiente tão somente elaborar um termo de consentimento para assegurar a ética na investigação.

Araújo (2003, p. 57) destaca a esse respeito, que

se houve um tempo em que muitos pesquisadores acreditavam que sua firme determinação de fazer o bem, sua integridade de caráter e seu rigor científico eram suficientes para assegurar a eticidade de suas pesquisas, nos dias de hoje essa concepção já não é mais objeto de consenso.

A ética permeia todo o processo de investigação, da concepção do objeto até a produção do relatório de pesquisa. Se concebermos que nas pesquisas qualitativas, a interação social estabelecida entre o pesquisador e os participantes é direta, em função das entrevistas e observação, o caráter ético de que se revestem essas investigações é ainda mais acentuado.

A partir dessa perspectiva, a abordagem dos sujeitos participantes do estudo, ocorreu de modo a assegurar sua autonomia na tomada de decisão sobre participar ou não do estudo, pelo respeito à sua liberdade de escolha, e acima de tudo sendo clara, objetiva e transparente no processo de esclarecimentos sobre o trabalho que se realizava. Além disso, tomei o cuidado durante a etapa de coleta e mesmo na apresentação dos resultados, de não citar nomes de disciplinas ou atividades que possibilitassem a identificação dos participantes.

Morin (2005g, p. 100) destaca que “somos totalmente responsáveis por nossas palavras, escritos, ações, mas não somos responsáveis pelas interpretações deles feitas nem pelas suas conseqüências”. Isso com certeza aumenta a responsabilidade da pesquisadora no processo de esclarecimento. Muito embora os participantes sejam pessoas de nível educacional superior (cursando graduação ou especialistas, mestre e

doutores), foi necessário garantir que a compreensão adequada sobre a proposta investigativa era obtida, em cada etapa de sua realização.

Isso se tornou particularmente indispensável ao abordar os alunos para participar do estudo. Por se tratar de um grupo considerado vulnerável, tendo em vista as diferentes relações de autoridade e poder exercidas, foi necessário tornar claro que, embora a investigadora fosse também professora e participante do grupo estudado, no momento da investigação, assumia a posição de pesquisadora, interessada em compreender a experiência sob a ótica de alunos e professores.

O objetivo no processo de obtenção do consentimento livre e esclarecido é evitar qualquer tipo de interferência, como coerção, manipulação ou persuasão, que constituem nuances de estratégias de controle externo (JUNGES, 2005).

O TCLE (Anexo 1) era entregue a cada participante, o que aconteceu tanto de forma coletiva – nas situações de avaliação de pequenos grupos de alunos, quanto individual – nos momentos de entrevistas. A cada fase da observação, novos alunos poderiam assinar o termo, e novas explicações eram fornecidas sobre o estudo, caso não tivessem participado anteriormente. Todos os entrevistados assinaram o TCLE, totalizando 19 participantes. Além desses, referente ao período de observação, obtive os seguintes termos, conforme o bloco observado:

Quadro 8* - Número de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados por professores e alunos, no processo de observação participante realizado na Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso, anos de 2007 e 2008

Bloco	Professores	Alunos
Bloco I	1	13
Bloco IV	3	18
Bloco VIII	—	18
TOTAL	4	49

* Os dados deste quadro referem-se àqueles professores e alunos que não foram entrevistados, cujo consentimento foi solicitado para a observação participante.

A equidade assumida na Resolução 196/96, é entendida como tratar ou atender a cada participante de acordo com suas necessidades. Na prática, essa orientação implicou, por exemplo, em fazer os mesmos esclarecimentos várias vezes a um participante, e uma única vez a outro (BRASIL, 1996).

Fortes (2005, p. 122) afirma que

o bem-estar das pessoas que se submetem as pesquisas deve sempre prevalecer sobre os interesses da ciência e mesmo da sociedade.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Hospital Universitário Júlio Muller, e aprovado sob protocolo nº. 322/CEP-HUJM/07, datado de 14 de março de 2007.

3 DIMENSÕES ESTRUTURAL E PARTICULAR - CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

“O problema da humanidade é, ao mesmo tempo, fundamental e global. Ora, o pensamento que só percebe o fragmentário, o descontextualizado, o quantificável, é incapaz de qualquer concepção global e fundamental” (Morin, 2005f, p. 243).

Este capítulo apresenta as dimensões estrutural e particular do fenômeno estudado. Num primeiro momento – dimensão estrutural - é feita a contextualização do ensino de enfermagem no Brasil, e logo a seguir é apresentada uma panorâmica do processo de avaliação no ensino superior, e de modelos de avaliação da aprendizagem, situando o leitor acerca das análises e reflexões da autora sobre essas temáticas.

Na realidade, os temas abordados nesta etapa se entrelaçam com os referenciais já descritos inicialmente, e de forma complementar, tecem a trama teórica sobre a qual se assentam as interpretações realizadas no curso da investigação.

Na dimensão particular, o local do estudo é apresentado, de forma contextualizada, englobando aspectos históricos da estruturação da faculdade, o processo de trabalho docente e da gestão, e uma análise do projeto político pedagógico da faculdade. É pertinente ressaltar que se inicia neste capítulo a apresentação dos resultados, em especial aqueles referentes às duas dimensões destacadas – estrutural e particular.

3.1 Dimensão Estrutural - Contextualização do fenômeno no macro-espço nacional

“Nenhuma época acumulou sobre o homem tão numerosos e diversos conhecimentos como a nossa (...) Nenhuma época conseguiu tornar esse saber tão pronta e facilmente acessível. Mas nenhuma época tampouco soube menos o que é o homem” (Heidegger apud Morin, 2005f, p. 16).

Educação em Enfermagem no Brasil

Não pretendo neste tópico elaborar uma revisão bibliográfica acerca dos aspectos sócio históricos da profissão de enfermagem ou sobre o ensino de enfermagem no Brasil, pois há autores que já o realizaram (Germano, 1983; Almeida, Rocha, 1986; Germano, 1993; Geovanini, Moreira, Schoeller, 2002) e isso resultaria em re-trabalho, além de não atender aos propósitos desejados. A intencionalidade aqui é de resgatar desse processo histórico social da educação em enfermagem no Brasil, aspectos que tenham relação com as práticas pedagógicas na contemporaneidade, e que permitam a compreensão contextualizada do fenômeno.

A educação em enfermagem no Brasil precisa ser analisada no contexto da prática profissional, e também no contexto geo-sócio-histórico no qual se insere. Partindo desse entendimento, verifico que há uma co-determinação entre esses processos, que guardam entre si, estreitas relações.

O ensino de enfermagem no Brasil, que viria a se constituir na graduação em enfermagem, surge atrelado a modelos importados de outros países – França, Inglaterra, Estados Unidos, fortemente marcado pela

vertente individualista do cuidado, e adequado às lógicas do mercado, isto é, o ensino adotava a configuração que o mercado em saúde e as práticas médicas se lhe impusessem. Dito de outro modo, os currículos dos cursos de enfermagem eram elaborados para atender questões sociais – “cuidar dos doentes mentais, substituir as irmãs de caridade nos hospitais, manter a formação dos enfermeiros sob o jugo dos médicos”; e também políticas econômicas da época de seu surgimento, tais como “minimizar os problemas de saúde pública, visando às necessidades econômicas do país – funcionamento dos portos e facilitação das exportações”. (Santos, 2003, p. 361).

O modelo nightingaliano, adotado nas principais escolas de enfermagem que foram surgindo no Brasil, trazia a evolução de tornar científica uma prática leiga, entretanto, reforçava desta, os padrões de submissão, subserviência e benevolência. A idéia de que, através da entrega, caridade, amor, o ‘profissional’ estaria assegurando um lugar no céu, marcou fortemente a nossa profissão, e ainda hoje vemos os reflexos disso, quando nos surpreendem colegas que comparam a profissão de enfermagem a “mães de caridade” e “anjos de branco”, títulos com os quais fomos agraciados ao longo desse processo histórico.

Não bastasse isso, o ensino era marcado pelas ideologias colocadas pelo regime militar e religioso vigentes à época de seu nascimento – marcadamente final do século XIX e início do século XX. Os traços de disciplina rígida, de ritualização de práticas, de submissão, de compreensão da enfermagem mais como entrega e caridade que como profissão, dentre outros, advém desse inter-jogo entre os processos citados. Pelo fato de ser uma profissão predominantemente feminina, a enfermagem carregava também, as marcas do papel social da mulher, e acompanhou a evolução da inserção da mulher no mercado de trabalho.

No seu surgimento, o ensino de enfermagem reproduz esses modelos, adotando práticas disciplinares rígidas com os alunos, que eram submetidos a extensas horas de trabalho, servindo de mão-de-obra aos serviços de saúde da época. Os traços marcantes do ensino realizado eram rígidos controles – das práticas, do pensar e dos corpos dos futuros

profissionais; ênfase no fazer – o procedimental supervalorizado; fortes dicotomias – saber / fazer, razão / emoção, teoria / prática, ensinar / pesquisar; foco no conteúdo e não no ser do aluno; e “falta de clareza ideológica”, pois a enfermagem de tão submissa, adotava passivamente o discurso corrente no seu meio. (Faustino, Moraes, Oliveira, Egry, 2003, p. 345).

Evidentemente que esse era o cenário geral, que mais marcava o surgimento do ensino de graduação, não desconsiderando que havia resistências e formas de pensamento avançado, mas que ainda se conformavam ao espaço individual, restrito, talvez solitário de alguns profissionais visionários, que impulsionaram mudanças, na contracorrente das tendências e condições nacionais.

As mudanças vieram em espiral, acompanhando aquelas engendradas no cenário educacional nacional. Nesse processo, e tomando por base a revisão realizada por Santos (2003) cabe enfatizar os marcos históricos na educação em Enfermagem:

Quero destacar, dentre os citados acima, alguns marcos no processo histórico do ensino de enfermagem no Brasil. O primeiro destaque para o Parecer nº. 163/72, e a Resolução nº. 4, do mesmo ano, que “confirmam a Reforma Universitária na Enfermagem”, e que estabelecem a carga horária mínima de 2.500 horas, realizada em no mínimo três anos. Colocam a “exigência de carga horária não inferior a um terço das partes profissionais

para estágios do curso, o que significou uma conquista para a formação profissional”. Num contexto nacional de carência do profissional enfermeiro para atuar em posições estratégicas, mesmo nas grandes capitais, essa orientação permitiu atender às demandas em curto espaço de tempo. (Santos, 2003, p. 362, 363).

O segundo destaque para a Portaria nº. 1.721 de 15 de dezembro de 1994, com “carga horária total de 3.500 horas”, estágio curricular com duração mínima de dois semestres letivos, a duração mínima do curso passa a ser de quatro anos (oito semestres letivos), e máxima, de seis anos (doze semestres letivos). Essa proposta estabelecia o controle sobre o percentual de cada área integrante do currículo, como também sobre os conteúdos que o comporiam, limitando a atuação das escolas, no que se refere às peculiaridades loco-regionais e sócio-políticas implicadas nesse processo. Como toda proposta, esta também comporta avanços e retrocessos. Avança no sentido de assegurar a realização dos estágios, conferindo qualidade à formação que majoritariamente se concretiza por meio de práticas. Em certo modo retrocede, ao prescrever limites percentuais de cada área de formação, sem considerar as peculiaridades do contexto / cenário regional de inserção do curso. (Santos, 2003, p. 363).

O último destaque para a regulamentação da LDB, nº. 9.394/96, que “em seu artigo 53, atribui ao MEC a competência de fixar os currículos dos seus cursos e programas, através das Comissões de Especialistas do Ensino de Graduação, estabelecendo as DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais”. (Santos, 2003, p. 363, 364).

A partir de discussões encaminhadas especialmente pela ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem, em 7 de novembro de 2001, é editada a Resolução CNE/CES nº. 3, que trata das DCN do Curso de Graduação em Enfermagem, texto que admite várias (re)leituras, e que vem sendo alvo de análises e críticas por profissionais envolvidos com a educação em enfermagem. (Meyer, Kruse, 2003; Ramos, 2003; Mandú, 2003; Feuerwerker, Almeida, 2003).

Verifico que há inúmeras interpretações acerca do texto das DCN que poderiam ser alvo de diversificadas análises – “um olhar mais próximo do

texto” ou “um olhar por dentro do texto” como propõem Meyer e Kruse (2003), ou ainda “um olhar para além do texto” como propõe Mandú (2003). É necessário, entretanto, reconhecer que por mais prescritivas e diretivas que sejam as DCN, representam uma orientação geral, sobre a qual, nós, intelectuais da educação, podemos propor, inovar, superar com nossa criatividade e autonomia, ainda que esta seja restrita. O fato é que se verifica que há recorrência de termos, conceitos e concepções, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de enfermagem, que nem sempre tem sido seguida de mudanças nas práticas.

Salvo algumas exceções, os projetos políticos dos cursos de graduação, em função das propostas emanadas das DCN, contemplam termos, alguns dos quais já se tornaram quase que jargões, como – enfermeiro generalista / profissional generalista; interdisciplinaridade; competências e habilidades; formar para o SUS; e os ‘aprenderes’ propostos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 2006) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser.

Salienta-se a tendência dos cursos em reproduzirem *ipsis literis* o conteúdo do texto das DCN / ENF. Foi constatado que vários dos textos produzidos pelos responsáveis pela gestão dos cursos limitaram-se a evidenciar seu compromisso com as DCN / ENF, pela incorporação quase literal de seu conteúdo, sem que se revele esforço de reelaboração, o que poderia refletir esforço de construção do PPC com as marcas da IES. Evidentemente, isto ampliaria as chances de que as decisões operacionais ligadas à concretização do PPC se efetivassem, revelando consistência da proposta escrita (Neto, Teixeira, Vale, Cunha, Xavier, Fernandes, et al, 2008, p. 49).

Para além desses ‘cacoetes lingüísticos’ da área de educação, ainda assimilamos outros tantos termos próprios da saúde, nos textos que produzimos, como – integralidade, equidade, ética e bioética, humanização, educação permanente, dentre outros. É importante que fique claro que não há resistência aos termos, ou aos significados neles embutidos. Pelo

contrário, acredito que os avanços são necessários, em todas as áreas. Apenas questiono o evidente descompasso entre o discurso e a prática realizada.

Nesse sentido, é necessário analisar o contexto, as condições necessárias às inovações no ensino de graduação em enfermagem, e Mandú (2003, p. 349) advoga que

as proposições curriculares nacionais perdem em potencialidade, como instrumento de inovação crítica, se permanecerem desacompanhadas de uma ampla política nacional/local de investimentos à geração concreta de certas condições que contemplem: a valorização do trabalhador da educação [...] mudanças na estrutura organizativa das instituições formadoras [...] a qualificação dos processos de gestão acadêmica [...] a articulação da educação a outros setores e, especificamente, ao setor saúde e seus serviços [...] processos de inclusão do que comumente denomina-se como periferia no âmbito das instituições, produções, trabalhos e trabalhadores universitários.

Há certamente diversos outros eventos/movimentos que se relacionam à constituição do ensino de enfermagem, como a Reforma Sanitária, as Conferências de Saúde e Conferências de Recursos Humanos em Saúde, “espaços de reflexão e proposição coletiva, no qual estão representados todos os segmentos e agentes envolvidos no processo formativo”. Quero aqui destacar, contudo, a Lei do Exercício Profissional de Enfermagem – Lei nº. 7498 promulgada em 1986, que regulamenta as ações dos integrantes da equipe de enfermagem, determinando o nível de formação escolar exigido. Essa regulamentação representou um avanço na prática e na formação de profissionais na área, e apesar do longo período necessário para sua concretização, assegura nos dias atuais, que somente exerçam enfermagem no território nacional, pessoas com a formação estabelecida. Certamente que no interior de estados com a extensão como tem Mato Grosso, pode ser que ainda se verifiquem situações que contrariem a lei. Entretanto a história permite afirmar que se trata de exceções. (Bonetti, Kruse, 2004, p. 372).

É inquestionável o papel político da ABEn nos processos de discussão e elaboração de novas propostas para a educação em enfermagem no Brasil, e sua capacidade de ‘capilarizar’ os debates e reflexões para todos os estados da nação, por meio de suas seções e regionais. Destaco nesse sentido, os eventos promovidos pela ABEn, dentre eles, os SENADEn – Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem, que têm significado um fórum de deliberação de propostas que são encaminhadas pela entidade junto aos órgãos competentes, além de se constituir em importante espaço de compartilhamento de reflexões e experiências vividas nas diferentes regiões do país. Cabe também ressaltar o papel da REBEn – Revista Brasileira de Enfermagem, na divulgação de produções científicas que versam sobre educação, e a priorização que tem feito dessa temática. Esse fato tem sido destacado nos textos científicos de enfermagem (Correia, Henriques, Nogueira, Pacheco, Romano, 2004; Faustino, Moraes, Oliveira, Egry, 2003; Bonetti, Kruse, 2004)

Novamente constata-se que todo avanço comporta também retrocessos. Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que um longo caminho foi percorrido, e muitas mudanças foram realizadas no ensino, em especial na graduação em Enfermagem. Há muitas experiências em curso (Marin, Vilela, Cardoso, Braccialli, Pavelqueires, Dadalti, 2004; Oliveira, Schneider, Rizzotto, Rodrigues, 2003; Silva, Araújo, Leitão, 2003; Freire, Guimarães, Henriques, Mauro, 2003; Freitas, Guedes, Silva, 2003; Silva, Gonçalves, Neto, 2003; Fernandes, Ferreira, La Torre, Rosa, Costa, 2003; Beck, Budó, Terra, Camponogara, Padoin, Blois, 2003), algumas mais ou menos ousadas, mas as rupturas não se dão de forma completa, de modo que há no novo, elementos, conhecimentos, princípios que são mantidos e que se reproduzem, embora em novas versões.

Ainda predomina na formação, os aspectos curativo-reabilitadores, pautados em instrumentos de intervenção individual em detrimento da instrumentalização dos profissionais para consolidar processos de intervenção que abarquem, predominantemente a dimensão do coletivo, dos grupos e das instituições (Ciampone, 1998, p. 24).

Várias das dicotomias citadas ainda subsistem, e não conseguimos nos libertar por completo, da rigidez, da excessiva disciplina, e do apego aos rituais e às normas. Novos processos surgem e nos arrebatam, como a individualização, que também invade o trabalho na educação, e o fenômeno da especialização, que nos impõe por vezes, um isolamento danoso.

Em todos os campos, o desenvolvimento das especializações e dos compartimentos burocráticos tendem a encerrar os indivíduos num domínio de competência parcial e fechado, de onde deriva a fragmentação e a diluição da responsabilidade e da solidariedade [...] (Morin, 2005g, p. 25).

Superamos desafios, e novos nos são colocados cotidianamente. O importante é estabelecer uma relação de compreensão crítica da realidade, e de nos posicionarmos como sujeitos ativos, participantes na construção dessa nossa história.

O processo de Avaliação no Ensino Superior

A avaliação neste tópico será tratada como um processo integrante da educação no ensino superior, e o enfoque principal será dado à avaliação do ensino aprendizagem de alunos, na formação profissional em Enfermagem.

A trajetória da avaliação no ensino superior, conforme representada no esquema abaixo, e traçada por Polidori, Araújo e Barreyro (2006), inicia-se na década de 70, em especial por meio da institucionalização da avaliação de cursos de pós-graduação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. No ensino de graduação, foi a partir da década de 80, que as primeiras iniciativas surgiram, merecendo destaque o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, implantado em 1983, “que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES, a produção e a disseminação dos conhecimentos”. Esse programa foi desfeito no ano seguinte à sua

implantação, e substituído “por iniciativas governamentais como a constituição da ‘Comissão de Notáveis’ em 1985, e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, em 1986”. (Polidori, Araújo, Barreyro, 2006, p, 426).

O PARU e o GERES, tiveram vida curta e geraram resultados pontuais, de modo que, de algumas experiências isoladas, surge o PAIUB, que propunha a realização, nas instituições que a ele aderiam, de quatro etapas avaliativas: diagnóstico, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação interna. Esse programa estendeu-se pela década de 80, e obteve a adesão de mais de uma centena de instituições de ensino superior, e “mostrou a importância, para a realidade brasileira, da associação entre avaliação, qualidade e transformação institucional”. (Meneghel, Robl, Silva, 2006, p. 96).

Fazendo uma análise do PAIUB, Dias Sobrinho refere que

as avaliações desenvolvidas no âmbito do PAIUB [...] podem ser vistas a partir de distintos ângulos. Podem ser examinadas na perspectiva de sua função ou finalidade e, então, as classificamos predominantemente como formativas, no sentido de que são mais comumente internas e centradas no processo tendo em vista a melhoria da qualidade; são secundariamente também somativas, em muitos momentos, quando se dedicam, por exemplo, a quantificar ou determinar os diversos níveis de eficácia do objeto

[...] No caso do PAIUB, as dimensões quantitativas e somativas servem para dar mais consistência e fundamentação à orientação educativa e formativa. Não têm, portanto, caráter controlador e hierarquizador (Dias Sobrinho apud Meneghel, Robl, Silva, 2006, p. 96).

Como decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e da conseqüente expansão da educação superior, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias de avaliação, que resultam na proposição de diversos instrumentos para verificação da qualidade do ensino superior no Brasil. Dentre eles, destaca-se o Exame Nacional de Cursos – ENC, juntamente com o qual foram implantados diversos mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Oferta – ACO, que posteriormente passou a ser denominada Avaliação das Condições de Ensino – ACE, e a Avaliação para credenciamento e credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. (Polidori, Araújo, Barreyro (2006, p, 426).

No entanto, somente o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como Provão, foi o instrumento utilizado para base de estruturação de políticas educativas. Os demais foram sendo desenvolvidos pontualmente e, principalmente, para atender a legislação referente a autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e credenciamento de IES (Polidori, Araújo, Barreyro, 2006, p, 429).

O provão, com característica compulsória constituiu-se em avaliação periódica anual, e objetivava avaliar o conhecimento e competências técnicas de acadêmicos em fase final dos cursos de graduação. Esse instrumento de avaliação gerou respostas nas IES, via mudanças nos currículos e organização do trabalho, e em alguns casos, a criação de estratégias de preparação dos alunos para se submeterem ao exame. Os resultados do ENC geraram muitas controvérsias, em especial pelo fato de que “os resultados das provas aplicadas aos alunos foram utilizados, por

deslocamento, como ‘notas’ dos cursos e também como ‘notas’ das IES, com grande cobertura da mídia”. (Barreyro apud Polidori, Araújo, Barreyro 2006, p, 429).

Extinto em 2003, em meio a inúmeras críticas e observações sobre as distorções que apresentava, o ENC levou à constatação de que se tornava necessário e urgente, o desenvolvimento de um sistema de avaliação mais amplo e integrado, que possibilitasse a análise globalizada das instituições de ensino superior no Brasil.

Surge então, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, coordenado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que

fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais (Polidori, Araújo, Barreyro 2006, p, 430).

O SINAES apresenta três grandes eixos avaliativos – a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. Integram o primeiro eixo, de avaliação das instituições, a auto-avaliação, que visa

o auto-conhecimento, que favorece a construção e uma cultura da avaliação na instituição e permite também que as IES se preparem, de uma forma mais aprofundada, para as diversas avaliações externas a que são submetidas freqüentemente, principalmente através do processo de avaliação de cursos (Polidori, Araújo, Barreyro 2006, p, 431).

Ainda integrante do primeiro eixo, são realizadas avaliações externas, por professores de outras IES, de região geográfica diferente daquela de inserção da instituição avaliada. São realizadas visitas e reuniões com os diversos atores sociais envolvidos – docentes, gestores, acadêmicos, com caráter não apenas de confirmação de informações já disponibilizadas

anteriormente pela IES, mas principalmente, com caráter subsidiário à construção de ações de desenvolvimento necessárias.

O segundo eixo proposto pelo SINAES refere-se à avaliação dos cursos, desenvolvida por equipe multidisciplinar, cujos resultados vinculam-se aos processos de reconhecimento e renovação de credenciamento de cursos. A capacitação dos especialistas que realizam estas avaliações tem sido um cuidado especial, em função de que estas não devem assumir caráter punitivo ou de policiamento das IES e seus cursos, mas “dinamizar as suas atividades, resolver questões prementes e construir metas concisas e pontuais”. (Polidori, Araújo, Barreyro, 2006, p, 432).

O terceiro eixo do SINAES consiste na avaliação dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, em substituição ao ENC, e assume novas características, e toma como subsídio as DCN, e a construção de competências ao longo da vivência acadêmica.

Para tal, o ENADE considera estratégias e instrumentos avaliativos diversos, que consigam: a) investigar a forma como os estudantes estão conseguindo estabelecer a relação entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos, na busca das competências; b) avaliar de que forma a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediados por processos socioculturais e relacionais; c) medir a integralização da dimensão reflexiva à ação, expressa nos atos ou no conjunto de atos, de opções, escolhas, compromissos (Marinho-Araújo apud Polidori, Araújo e Barreyro 2006, p, 433).

A análise que se faz é que o SINAES, por estar em fase de consolidação, requer ajustes periódicos, e precisa ser incorporado pelas instituições de ensino superior, como um processo que resulta em *feedback* sobre as condições existentes nas instituições e cursos, bem como aquelas a serem alcançadas. Trata-se de mudar a cultura institucional, no sentido de reconhecer as avaliações como impulsionadoras do desenvolvimento necessário, sem deixar de considerar o contexto regional.

Neste ponto cabe o desvio do foco para o processo de avaliação da aprendizagem, ou seja, aquela que tem lugar no micro espaço da interação

entre professores e alunos. A proposta a ser apresentada não tem a pretensão de realizar um histórico sobre avaliação da aprendizagem, como também não busca fazer uma simples apresentação cronológica sobre o tema. O principal objetivo é o de apresentar as concepções, crenças e percepções da autora sobre avaliação, de modo a tornar possível ao leitor entrever o olhar a partir do qual os dados foram analisados e apresentados.

A avaliação da aprendizagem é tema controverso, que admite múltiplas concepções, e que apesar da profusão de estudos já realizados, configura-se como um dos aspectos do sistema educacional, e particularmente do ensino superior, de mais difícil transformação. Isso se explica pela rigidez das estruturas sob as quais estão assentadas as instituições, como também pela dificuldade individual de educadores, de atuar em novas bases ou orientações teóricas.

Historicamente a avaliação assumiu diferentes perspectivas, e considera-se como um marco importante de mudança de concepção, a proposição de Ralph Tyler, que promoveu o desvio do foco da mensuração, para a verificação de objetivos, e inseriu a avaliação no contexto do processo educativo, no qual deve ser pensada e planejada. Esse feito outorgou a Tyler o título de “pai da avaliação educacional”, de modo que se aborda a avaliação nos períodos pré e pós tyleriano. (Provenzano, Moulin, 2000, p. 15).

Em geral os autores têm agrupado as tendências em avaliação em dois pólos, em princípio antagônicos, sendo o primeiro em geral representado pelas teorias ou propostas pautadas no modelo de controle, acrítico e de domesticação do aluno; e em outro pólo, as teorias ou propostas baseadas em modelos críticos, construtivistas, que prevêem a democratização dos processos. Neste texto foi tomada como referência a proposta de divisão em Concepção Conservadora e Concepção Transformadora, conforme esquema a seguir. (Provenzano, Moulin, 2000, p. 17 e 18).

A concepção conservadora situa-se no conjunto das vertentes “denominadas acríicas, academicistas, tradicionais ou conservadoras”, que estabelece uma dinâmica escolar de controle, classificação, punição e exclusão. Centrada na figura do professor, essa concepção advoga o papel de professor como transmissor de conhecimentos e experiências, e o aluno como depositário dessa bagagem, o que em geral, ocorre em ambiente autoritário, de controle, doutrinação e condicionamento do aluno, que tem pequena participação no processo. O papel de aluno resume-se a dar a devolutiva da aprendizagem obtida, muito centrada na aquisição de conhecimentos e habilidades, sem considerar todo o ser integral daquele que aprende. (Provenzano, Moulin, 2000, p. 17, 18).

As funções da avaliação na concepção conservadora são: a) Seletiva e eliminatória – concorre para a eliminação / exclusão de pessoas do processo; b) Classificatória, burocrática e de certificação – por meio da emissão de notas / conceitos, “que classificarão o aluno, promovendo-o o não para a série seguinte”; c) Disciplinadora e de Pressão Psicológica – “preferidas pelo professor arbitrário, autoritário e pouco consciente das reais funções da avaliação”; e d) Controle – ainda muito presente nas avaliações, visa o controle sobre o ser do aluno. (Provenzano, Moulin, 2000, p. 21, 22).

Na concepção denominada transformadora, “a educação está voltada para o desenvolvimento da consciência crítica, para a emancipação e auto-educação”. A avaliação assume caráter mais crítico,

é reflexiva, investigativa, contínua, participativa, negociada, democrática (incluindo a auto-avaliação) e abrangente, isto é, envolve todo o processo educativo (ambiente, meios, professor e sua prática pedagógica, aluno e seu compromisso com a aprendizagem). [...] a avaliação torna-se um ato de reflexão, de investigação e de ação visando à transformação da prática educativa e ao crescimento dos indivíduos (Provenzano, Moulin, 2000, p. 17 e 18).

As funções da avaliação na concepção transformadora são: a) Diagnóstica – “o aluno é parâmetro de si mesmo, não é comparado com o grupo”, pode ser feita antes ou durante o desenvolvimento do programa; b) Formativa – “de acompanhamento, de correção e de reorientação do processo”, possibilita considerar os ritmos e potencialidades do aluno, e realizar ajustes necessários ao plano inicialmente traçado; c) Correção – “o próprio aluno, com o auxílio do professor, deve ser levado a analisar o erro visando corrigi-lo”. (Provenzano, Moulin, 2000, p. 22, 23).

Percebe-se pelo exposto, que a concepção conservadora coincide com a função somativa da avaliação, e a concepção transformadora com a função formativa. Três funções da avaliação descritas e que importa aqui salientar são: a) Diagnóstica – busca identificar disfunções de aprendizagem e suas razões, bem como traçar ações de correção; b) Formativa – os resultados “fornecem subsídios que permitem compreender o percurso do aluno, descobrir suas potencialidades, apreciar o grau de dificuldade encontrado nos estudos”; e c) Somativa – “realizada ao final de uma unidade, do semestre ou do ano e tem a função de classificar ou certificar os concluintes de um curso ou etapa de curso”. (Provenzano, Moulin, 2000, p. 20, 23).

Admite-se que entre os pólos apresentados há inúmeras variações, de modo que a avaliação pode conter avanços em alguns aspectos e manter-se conservadora em outros, ou seja, a avaliação como fenômeno social, comporta múltiplas determinações, é produzida pelas políticas apresentadas, pela cultura do meio onde ocorre, e pela subjetividade dos sujeitos participantes. Pode dessa forma, apresentar traços da concepção

conservadora e transformadora, que coexistem em um mesmo processo avaliativo.

A hipótese que se faz é que os professores conhecem esses princípios, em geral concordam com eles, mas encontram limites à adoção de novas práticas pedagógicas e avaliativas, em função do processo de trabalho que vivenciam. Desse modo, em muitas situações, por mais que o discurso oral e dos textos de projetos pedagógicos avancem, a prática docente reitera padrões tradicionais de relacionamento e condução da avaliação junto aos alunos, o que concorre para a co-existência de concepções pedagógicas e sobre avaliação, por vezes, conflitantes e antagônicas.

Na perspectiva da complexidade, pode-se asseverar que a avaliação pressupõe a avaliação da avaliação, e do avaliador, a emancipação dos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento da capacidade de convivência coletivamente organizada, e ainda a mudança nas pessoas, que acontece quando “tocam, interiormente, sua subjetividade, mobilizando habilidades, relacionamentos, posturas e valores”. (Minayo, Assis, Souza, 2005, p. 59).

O processo avaliativo é hologramático, na medida em que ao realizá-la, cada aluno, que representa uma parte, trás inscrito em seu procedimento avaliativo, as crenças, valores, concepções, políticas e determinações legais e institucionais sobre avaliação, ou seja, trás inscrito por meio da cultura, da linguagem e das normas compartilhadas, o todo contido em cada parte. De outro lado, a avaliação realizada com cada aluno, não apenas está presente, como participa na conformação do todo. O paradoxo neste caso é que o todo está inscrito nas partes, e as partes estão no todo.

A avaliação é um processo recursivo, e configura-se ao mesmo tempo como produto e produtora – produto por ser determinada pelo aparato legal e pelas políticas, assim como pela cultura institucional; produtora, pois retroage sobre as causas, e por meio das interações estabelecidas no micro espaço institucional, é produtora de cultura, de normas e de políticas.

A avaliação é também um processo dialógico, uma vez que entrelaça no seu seio, aspectos aparentemente antagônicos e contraditórios – razão e

emoção, objetividade e subjetividade, teoria e prática, sensível e inteligível, compreensão e incompreensão, para citar alguns.

Embasada nessas concepções, apresento algumas orientações sobre as quais acredito que os processos avaliativos devem se assentar:

- O compromisso essencial da avaliação “é garantir a aprendizagem qualitativa do aluno”, ser, pois “includente, jamais excludente, ainda que, sempre, expresse alguma forma de acompanhar e comparar o desempenho dos alunos”. (Demo, 1996, p. 10).
- O processo avaliativo necessita garantir a emancipação dos sujeitos, que supõe o desenvolvimento da auto-estima e autoconfiança pelos alunos participantes. (Demo, 1996, p.20).
- A avaliação precisa configurar-se como “expediente de competência, mais do que apenas de competitividade”, ou seja, propiciar o desenvolvimento de competências pelo avaliado, o desenvolvimento da pessoa como sujeito e cidadão, diante de si e da comunidade. (Demo, 1996, p.27).
- Toda avaliação deve prever um ponto de partida, e fundamentalmente, o ponto onde se deseja chegar, que precisa ser pactuado entre avaliador e avaliado, no início do processo.
- As comparações em avaliação acontecem em relação ao desempenho de cada aluno, isto é, comparam-se os momentos da trajetória individual de cada avaliado.
- “Garantir que cada aluno se desempenhe como sujeito, diante de si mesmo, no plano da potencialidade individual; e que possa trabalhar a ocupação de seu espaço social, disputando honesta e eticamente com os outros” (Demo, 1996, p. 20).
- “A avaliação não é um fim em si. É expediente processual e metodológico”. É também contextual, e “há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional,

extemporânea, intempestiva, ameaçadora”. (Demo, 1996, p. 33, 41).

- “É intrinsecamente um fenômeno político, ainda que precise da instrumentação conveniente por parte do conhecimento. O apelo ao conhecimento questionador não a torna asséptica. Na verdade, a torna tanto mais política”. (Demo, 1996, p. 33).
- Os diagnósticos realizados no processo avaliativo, somente se tornam úteis quando seguidos de ações apropriadas de intervenção. (Perrenoud, 1999, p. 15).
- “A avaliação inscreve-se sempre em uma relação social”, política, ética e estética, “uma transação mais ou menos tensa entre, de um lado, o professor e, de outro, o aluno”. (Perrenoud, 1999, p. 33).
- “Não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão”. As avaliações “regem o que se chama de êxito ou fracasso escolar”. (Perrenoud, 1999, p. 12).
- Avaliação é formal e política, assim como a aprendizagem – formal no sentido de dar a conhecer o desempenho, a aprendizagem, a frequência; e política, de construção da cidadania (capacidade de convivência coletivamente organizada), da autonomia profissional e a “valorização da participação ativa do aluno no processo de reconstrução do conhecimento”, além da gestão democrática e participativa. (Perrenoud, 1999, p. 51, 52).

3.2 Dimensão Particular – Contextualização do Fenômeno no Micro-Espaço Institucional

“Porque ao produzir coisas e serviços, a empresa, ao mesmo tempo, se autoproduz. Isto quer dizer que ela produz todos os elementos necessários para sua própria sobrevivência e para sua própria organização” (Morin, 2005a, p. 86).

A Faculdade de Enfermagem

Neste tópico, apresento o caso estudado – a Faculdade de Enfermagem (FAEN), buscando relevar aspectos da complexidade que envolve a organização do trabalho em sua multidimensionalidade. O objetivo direcionador desta construção foi o de analisar em contexto, a interação entre professores e alunos desta cultura. Foram utilizados nesta construção, documentos disponibilizados para análise, e as entrevistas realizadas com os professores responsáveis pela gestão da FAEN à época da coleta dos dados.

Processo Histórico

O curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso foi criado no ano de 1975, pelo CD Nº. 80/75, de 08/10/75, e iniciou a oferta do curso de graduação em Enfermagem no ano de 1976, e completa, portanto, em 2009, 33 (trinta e três) anos de existência. Foi o primeiro curso de graduação em Enfermagem do Estado, e um dos primeiros da área da saúde oferecidos pela Universidade. O cenário estadual era de grande carência de profissionais

enfermeiros, sendo então autorizado o funcionamento do curso com 2540 horas, em três anos, seis semestres letivos.

O curso de Enfermagem, conforme afirma Dorileo (2005, p. 139, 140) “foi criado com o objetivo de formar pessoal necessário ao funcionamento adequado dos serviços de saúde” do Estado e da região, em função da carência de pessoal da área, verificada tanto em relação ao profissional enfermeiro, como também de pessoal técnico de enfermagem. Não era incomum encontrar pessoas que “ascendiam” às funções de atendente de enfermagem, sem realização de qualquer curso de preparação.

À época de sua criação, a FAEN integrava o então denominado Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, e a Enfermagem ocupava a estrutura de um Departamento, sendo um dos primeiros da área de saúde, que se encontrava em formação, visto que a Universidade Federal de Mato Grosso fora criada no ano de 1970.

Mandú, Figueiredo, Santo, Gaíva, Reiners (2004 / 2005, p. 7) afirmam que

na segunda metade da década de 1970, por ocasião de sua criação, os investimentos da Enfermagem – UFMT concentravam-se na viabilização de condições internas iniciais de infra-estrutura e articulação com o setor saúde estadual e municipal para a concretização da implantação do Curso de Graduação. As atividades do Departamento de Enfermagem centraram-se no ensino, embora também fossem desenvolvidas atividades de extensão.

Na década de 80, os investimentos em capacitação docente foram ampliados, com a liberação de professores para cursar mestrado e doutorado fora da sede, além da viabilização de cursos de especialização realizados localmente, em metodologia da pesquisa na área de saúde e assistência de enfermagem. (Mandú, Figueiredo, Santo, Gaíva, Reiners, 2004 / 2005, p. 7).

Ainda na mesma década, “almejando-se a criação de melhores condições para inserção dos alunos no campo profissional e a perspectiva de integração ensino-assistência”, a enfermagem da UFMT, assume a

atuação assistencial e gerencial em duas unidades de saúde do município de Cuiabá, denominadas de Centro de Saúde Escola, período de 1982 a 1985, e o Hospital Universitário Júlio Muller, inaugurado em 1984. Na realidade essa experiência se configurou como uma prestação de serviços pelos docentes da faculdade, que assumiam prática assistencial nas unidades de saúde citadas. (Mandú, Figueiredo, Santo, Gaíva, Reiners, 2004 / 2005, p. 7).

Com a criação do HU, houve um importante incremento no quadro de pessoal docente, entretanto esses professores recém-contratados se responsabilizavam integralmente pela execução da assistência de enfermagem naquela unidade hospitalar – 24 horas por dia. Essa modalidade de contratação – como professores, mas para assumir integralmente a assistência no HU, ocorreu para todos os profissionais da área de saúde, englobando enfermeiros, médicos, nutricionistas e assistentes sociais. (Ribeiro, 1995).

Acreditava-se com isso, que seriam amenizadas as dificuldades até então enfrentadas de relacionamento e integração ensino-serviço. Essa opção política representa uma importante alternativa de qualificação para o trabalho, do então jovem e pouco experiente corpo docente. O hospital universitário poderia servir de campo de qualificação do corpo docente para o trabalho em saúde / enfermagem, visto que os professores da faculdade eram muito jovens de idade e de profissão, grande parte recém-formados. (Ribeiro, 1995).

Predominam na década de 80, as atividades de ensino de graduação, incremento na capacitação docente, e aparecem ainda, como atividades secundárias, a extensão e a pesquisa. Os anos 90 foram marcados pela reforma administrativa da UFMT, refletindo-se na enfermagem, com a criação da Faculdade de Enfermagem e Nutrição (FEN), cabendo à enfermagem, três departamentos, a saber: Departamento de Enfermagem Materno-infantil, Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica, e Departamento de Enfermagem Fundamental e Aplicada, além da criação da Coordenação de Ensino de Enfermagem.

A década de 90 foi também marcada pela

intensificação da capacitação docente em nível de mestrado e doutorado, que passa a ser estimulada na UFMT; investimentos iniciais na oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* para profissionais enfermeiros [...]; incremento nas atividades de extensão, através de novas formas de articulação com a rede local de atenção à saúde; nova avaliação e reforma do projeto político-pedagógico da Graduação, estimulada pelas discussões e encaminhamentos nacionais em torno da formação de enfermeiros [...] (Mandú, Figueiredo, Santo, Gaíva, Reiners, 2004 / 2005, p. 9).

Para realizar o investimento na capacitação docente, necessária ao avanço da faculdade de enfermagem nas áreas de pesquisa, extensão e pós-graduação, houve a substituição de docentes das atividades assistenciais e gerenciais das unidades de saúde – Centro de Saúde Escola e Hospital Universitário, adotando-se o modelo de contratação de profissionais técnicos para atuar na atividade assistencial. No caso do HU, a faculdade de enfermagem continuou a assumir cargos de chefia, e gradativamente repassou essa atividade aos profissionais enfermeiros do hospital, responsabilizando-se exclusivamente pelo maior cargo hierárquico, denominado de gerência de enfermagem.

Ainda como estratégia de investimento na capacitação docente, foi realizado o Mestrado interinstitucional, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1996 a 1998, na sede então FEN, que resultou na titulação em massa de professores.

Os anos 2000 estão sendo marcados pelo retorno de professores titulados – doutores, e pela organização, incremento e qualificação das atividades de pós-graduação e pesquisa na faculdade. Nos anos de 2004 / 2005, nova reforma da estrutura da faculdade veio impulsionar seu desenvolvimento, com a separação das faculdades de enfermagem e nutrição (antiga FEN), criando a Faculdade de Enfermagem (FAEN), com estrutura de um único departamento, em substituição aos três existentes, e criação de novas estruturas colegiadas, e coordenação de pós-graduação.

Essa mudança representou um marco na história da FAEN, uma vez que levou a profundas alterações na estrutura organizacional, de distribuição de poder e na divisão do trabalho. Na ocasião, o grupo contava com poucas

referências documentais para utilizar nesse processo, sendo utilizados os conhecimentos e a memória histórica dos professores, que em alguma medida possuíam um diagnóstico das questões a serem enfrentadas na nova estrutura administrativa.

“[...] a gente tinha muito pouca coisa, de fato, registrada nos relatórios, como produto de um processo de avaliação e proposições continuadas do grupo [...] mas como a gente está aqui, a gente participa o tempo todo dos processos, a gente tinha uma série de referências do próprio grupo a respeito de questões que eram problemáticas, e que a gente teria que levar em consideração” (*Orquídea Lilás*).

Havia clima de motivação e participação ativa entre a gestão e os professores, e nesse processo de re-estruturação administrativa, buscava-se dar direcionalidade ao trabalho realizado, e para tanto, algumas referências nacionais foram adotadas pelo grupo de gestão, que conduzia a mudança – as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Política de Educação Permanente do Ministério da Saúde, e Documentos sobre Políticas de Pesquisa e Pós-Graduação.

“[...] nós fizemos discussões internas, levamos em consideração para pensar em linhas gerais esse trabalho, as diretrizes, as novas diretrizes curriculares [...] esse documento da política de educação permanente [...] alguns documentos que falavam da política de pesquisa e de pós-graduação [...]” (*Orquídea Lilás*).

Verifica-se que fatores da dimensão estrutural afetam a singularidade da atuação docente, uma vez que as políticas e programas do governo são utilizados como referências para a prática cotidiana do trabalho.

O desenho inicial da política da FAEN que nascia foi elaborado com a participação do grupo de professores. Algumas prioridades foram estabelecidas, com base no que era valorizado pelo grupo de gestores e de professores envolvidos, conforme descrito pela Equipe de Gestão:

- *Gestão participativa* – valorização dos processos de discussão e decisão coletiva – espaços colegiados de tomada de decisão. Pensar a gestão em novas bases – necessidade de criar um sistema de informações na faculdade; trabalhar com as ferramentas do planejamento e avaliação. Além disso, havia a crença de que trazer profissionais de outras cidades / estados, para capacitar os professores para mudanças, leva a melhores resultados, do que trabalhar apenas com profissionais locais;
- *Nova organização administrativa* – re-organizar o processo de trabalho, de modo a ajustar os grupos que até então se dividiam em 3 departamentos, em único departamento; re-estruturar a divisão do trabalho e as relações de poder;
- *Qualidade da graduação* – acompanhar os debates nacionais de interesse para o curso / faculdade; investir na mudança de metodologias de ensino; mudar a atuação do professor; repensar a estrutura curricular; repensar o perfil de formação proposto; criar as condições estruturais internas necessárias à efetivação do trabalho;
- *Integração / Parcerias* – valorização do processo de integração com a rede de serviços, com as Secretarias Estadual e Municipal de Saúde, com outras instâncias da própria UFMT, com outros cursos da área de saúde e com os órgãos de classe da enfermagem. Tudo isso com vistas à mudanças na formação do enfermeiro;
- *Produção do conhecimento* – necessidade de ampliar a produção e socialização do conhecimento; inserir a pesquisa nas atividades cotidianas do professor;
- *Pós-graduação* – trabalhar com vistas à implantação do programa de mestrado regular na faculdade, acompanhando a tendência da UFMT, que à época estimulava essa direcionalidade.

Nesta década consolidam-se também os grupos de pesquisa, que passam a ganhar novos integrantes e a obtenção de financiamento de projetos por diferenciadas instituições de fomento. Os grupos eram: *Grupo Argos*, voltado a estudos do trabalho, cuidados e subjetividades no campo da saúde e enfermagem; o *Grupo Enfermagem, Saúde e Cidadania (GEPESC)*, direcionado a estudos de questões éticas, bioéticas, direitos e cidadania em saúde e enfermagem; e o *Grupo Gestão do Conhecimento Pluridisciplinar para o Trabalho em Saúde (GEPLUS)*, com estudos relacionados à gestão da assistência e de pessoas no campo da saúde e enfermagem.

Muito embora o GEPLUS preenchesse lacunas em termos de áreas de investigação necessárias na faculdade, o grupo foi extinto, aparentemente por questões gerenciais e de relacionamento de seus integrantes. Novo grupo foi criado, desta vez, vinculado do Colegiado de Curso de Graduação em Enfermagem - *Educação, Formação e Gestão em Saúde e Enfermagem – (GEFOR)*, com duas linhas de pesquisa, a primeira Educação e Formação em Enfermagem e Saúde, e a segunda Gestão de Pessoas e Processos no Mundo do Trabalho e da Educação em Enfermagem.

Por solicitação do governo do Estado a faculdade assumiu a realização de uma turma especial de Enfermagem, em um município próximo – Rondonópolis, já finalizada, e a partir deste, encontra-se em andamento um curso regular de graduação em enfermagem naquele município. Como parte da negociação desta turma, a FAEN solicitou do governo do Estado de Mato Grosso, a construção de um novo bloco para alojar a faculdade de enfermagem, cujas obras tiveram início no mês de outubro / 2007, e foram concluídas no final de 2008.

Com a liberação da construção acima referida, a FAEN ocupa além do novo prédio, espaços nos blocos ainda denominados de CCBS, no qual permanecem 5 salas de aula, laboratórios de enfermagem e informática, e salas de orientação e biblioteca setorial. Além disso, a FAEN utiliza sala de aula no HU, em especial os professores e alunos dos estágios curriculares.

A criação do Curso de Mestrado acadêmico em Enfermagem, e seu início de funcionamento no ano de 2006 constituem marco fundamental na consolidação da pesquisa e da pós-graduação na faculdade na década corrente. Além disso, o programa de Doutorado Interunidades firmado entre a FAEN / UFMT e o Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com início em abril/2006 e previsão de término em 2009, contribui para a capacitação de docentes em nível de doutorado na sede, promovendo também o incremento da produção científica na faculdade.

Pela análise desse processo sócio histórico, é possível constatar que num espaço de menos de uma década, ocorreram mudanças que podem ser descritas como intensas no processo de trabalho, que resultaram numa nova configuração da estrutura, organização, e funcionamento da faculdade em questão. Houve não somente uma ampliação quantitativa do número de atividades, atribuições assumidas pelos docentes, mas principalmente uma complexificação do trabalho realizado. Aliada à desconstrução do status da profissão docente, processo em curso em todos os níveis do magistério, o docente se vê impelido a assumir novos papéis, de pesquisador, de escritor, de orientador em programa de pós-graduação *stricto sensu*, de avaliador em bancas de defesas, de conferencista em grandes eventos, para citar alguns.

Isso exige o desenvolvimento de novas competências, que na grande maioria das vezes ficam a cargo da busca individual de cada docente, já que não foram criados as condições e o suporte institucional para tal transição. Cabe destacar que é certo que esse processo histórico da faculdade, contou com a iniciativa, criatividade e arrojamento de professores, que acreditaram no potencial do grupo, e que ousaram, mesmo em condições adversas, buscar nova conformação do trabalho, diferenciada e edificante. É certo também, que

é preciso condições favoráveis à iniciativa individual. É necessária situação aleatória, incertezas, reclamando apostas, muitas vezes, ousadas. É preciso que indivíduos audaciosos se apoderem ou disponham de postos de decisão. Se são revolucionários, é preciso que sejam impulsionados pelas forças que acionaram; se

são reformadores, é preciso que exista problema ou crise no sistema em que intervirão (Morin, 2005f, p. 208, 209).

Esse processo, entretanto, por maior vinculação que tenha com atitudes individuais e de pequenos grupos, ocorreu em um contexto externo que estava a exigir mudanças, inovações, profissionalização da docência realizada. Nesse sentido, a evolução histórica não se constitui de forma linear. Ela resulta necessariamente de “um complexo de ordem, de desordem e de organização”, que ocorrem em meio a interações. “Obedece, ao mesmo tempo, a determinismos e acasos. Conhece turbulências, bifurcações, derivas, fases de imobilidade, de estase, de êxtase, de reações e retroações que desencadeiam contraprocessos”. A construção histórica alterna processos de incubação, com períodos de grande virulência. (Morin, 2005f, p. 212, 213).

A Estrutura Organizacional

Após a mudança ocorrida no ano de 2004, com a separação das faculdades de enfermagem e nutrição, a FAEN possui a seguinte estrutura organizacional – a Diretoria da Faculdade, o Departamento de Enfermagem, a Coordenação de Ensino de Graduação, Coordenação de Ensino de Pós-Graduação, e 7 grupos de trabalho (GT) denominados: GT Fundamentos, GT Saúde Mental, GT Administração, GT Saúde do Adulto, GT Saúde da Criança e do Adolescente, GT Sexualidade e Reprodução Humana, e GT Estágio Curricular I. Essa organização em grupos de trabalho é interna e não oficial na instituição.

As instâncias colegiadas em funcionamento de acordo com a Equipe de Gestão da FAEN são:

- *Colegiado de Departamento* – participam todos os professores da FAEN, é instância consultiva e deliberativa. Em geral são aprovados processos de pesquisa, extensão, relatórios diversos, análises de planos de atividades docentes, solicitações de

mudança de regime, enfim, tudo que se relacione com a vida funcional dos docentes e pessoal técnico-administrativo da faculdade.

- *Colegiado de Curso de Graduação* – composto pelo coordenador de ensino de graduação, que é o presidente, coordenador de turma especial (participação durante o tempo de graduação desta turma), 4 professores do curso, 1 representante de alunos. Delibera questões relacionadas aos processos pedagógico e acadêmico, e hoje procura atuar por meio do desenvolvimento de pesquisas que subsidiem a prática pedagógica no curso.
- *Colegiado de Pós-Graduação* – debate e delibera questões relativas à pós-graduação na FAEN, mais especificamente ligado ao Programa de Mestrado em Enfermagem.
- *Congregação* – composta pela Diretora da FAEN (presidente da congregação); Chefe de Departamento de Enfermagem; Coordenador de Ensino de Graduação em Enfermagem; Coordenador de Pós-Graduação e Pesquisa em Enfermagem; Gerente de Enfermagem do HUJM; Representante docente da Faculdade; Representante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Representante técnico-administrativo da Faculdade de Enfermagem; Representante discente do Curso de Graduação em Enfermagem da sede. Esta instância tem caráter consultivo e deliberativo, sendo hierarquicamente a de maior poder na faculdade.

Projeto Político Pedagógico do Curso

O projeto político pedagógico (PPP) do Curso de graduação em Enfermagem sofreu, desde a implantação em 1976, 3 (três) re-

estruturações, e à época da coleta de dados, funcionava com a quarta versão.

A primeira proposta elaborada veio atender à necessidade regional de rápida capacitação de profissionais para o mercado de trabalho, e foi elaborada em consonância com as diretrizes preconizadas pelo Conselho Federal de Educação, adotando o modelo de ensino integrado. Estruturada para se realizar em 3 (três) anos, com uma carga horária de 2540 h, integralizadas em 6 (seis) semestres letivos, foi operacionalizada por um grupo de professores formado por graduados e especialistas, em função da inexistência de profissionais com titulação maior na região, bem como pela falta de política de capacitação docente local. (Mandú, Figueiredo, Santo, Gaíva, Reiners, 2004 / 2005, p. 7).

Uma segunda estrutura curricular foi montada em 1980, implantada em 1983, sendo esta a primeira reforma curricular, que amplia a carga horária de 2540 para 3660 (três mil, seiscentos e sessenta) horas, integralizadas em 4 anos letivos, 8 (oito) semestres. Mandú, Figueiredo, Santo, Gaíva, Reiners (2004 / 2005, p. 8) referem que, com a formação das primeiras turmas, após a reforma curricular de 1983,

o Curso passa a ser objeto de novos questionamentos, tanto por professores e alunos a ele vinculados, quanto por profissionais enfermeiros formados na UFMT e empregadores do campo da saúde. Manifestava-se uma insatisfação em relação ao ensino desenvolvido na instituição e discordâncias internas em relação à qualidade da formação necessária. Assim é que em 1989, inicia-se um conjunto de ações visando à avaliação e enfrentamento do quadro que se apresentava, o que resultou da segunda grande reforma curricular do Curso de Enfermagem, no ano de 1990.

Na década de 90 ocorreram, portanto, duas reformas curriculares, respectivamente em 1990 e 1996, sendo que nesta última houve a introdução dos estágios curriculares nos últimos semestres do curso, bem como se ampliou o tempo de integralização do mesmo. Nesta fase verificam-se repercussões do movimento nacional da Reforma Sanitária, que gerou reflexões sobre o processo de formação de profissionais de saúde, que

passa a ser re-orientado, no sentido de atender às novas demandas de formação de pessoal para atuar no SUS. (Mandú, Figueiredo, Santo, Gaíva, Reiners, 2004 / 2005, p. 9).

A FAEN sofreu, portanto, até à época da coleta de dados, 3 (três) mudanças curriculares, estando em curso, a quarta estrutura curricular. Desde o ano de 2004 iniciaram-se movimentos internos para nova reforma do currículo, que se encontra com previsão de implantação a partir de 2011.

Quadro 9 – Cronologia das Reformas Curriculares no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, ano 2008

1ª Estrutura Curricular	1ª Reforma 2ª Estrutura Curricular	2ª Reforma 3ª Estrutura Curricular	3ª Reforma 4ª Estrutura Curricular	4ª Reforma 5ª Estrutura Curricular
ANO 1976	ANO 1980	ANO 1990	ANO 1996	ANO 2011
Carga Horária: 2540 h	Carga Horária: 3660 h	Carga Horária: Não consta nos documentos	Carga Horária: 4035 h	Carga Horária: 5000 h
Tempo Integralização: 3 (três) anos	Tempo Integralização: 4 (quatro) anos	Tempo Integralização: 4 (quatro) anos	Tempo Integralização: 4,5 (quatro e meio) anos	Tempo Integralização: 5 anos
Nº. Semestres letivos: 6 (seis)	Nº. Semestres letivos: 8 (oito)	Nº. Semestres letivos: 8 (oito)	Nº. Semestres letivos: 9 (nove)	Nº. Semestres letivos: 10 (dez)

FONTE: Mandú et. al. (2004/2005) e Diretoria FAEN – Gestão 2007-2011.

A grade curricular do Curso de Graduação em Enfermagem da FAEN que foi a utilizada na presente investigação está estruturada em 9 semestres letivos, com uma carga horária total de 4035 (quatro mil e trinta e cinco) horas, distribuídas conforme quadro abaixo.

Quadro 10 -Grade curricular do Curso de Graduação em Enfermagem por Blocos de Aprendizagem, cargas horárias e Núcleo Central de Aprendizagem, Faculdade de Enfermagem, Cuiabá – MT, ano de 2007

SEMESTRE / BLOCO	CARGA HORÁRIA	NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM
Bloco I	450 h	Saúde, Sociedade e o Trabalho da Enfermagem
Bloco II	450h	Processos Biológicos Humanos I
Bloco III	450h	Processos Biológicos Humanos II
Bloco IV	450h	Introdução ao Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde e Enfermagem
Bloco V	450 h	Enfermagem no Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde do Adulto I
Bloco VI	420 h	Enfermagem no Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde do Adulto II
Bloco VII	435 h	Enfermagem no Processo de Cuidar e Gerenciar em Saúde da Criança e do Adolescente
Bloco VIII	450 h	Atenção de Enfermagem a Saúde da Criança, do Adolescente e Adulto – Estágio Curricular I
Bloco IX	480 h	Gerenciamento em Saúde e Enfermagem – Estágio Curricular II
9 BLOCOS	4035 h	

FONTE: Projeto Político Pedagógico Curso Graduação Enfermagem FAEN (2003).

O discurso dos gestores da faculdade revelou a co-existência de um projeto pedagógico teórico, constante nos documentos oficiais, e outro, vivenciado no dia-a-dia do trabalho no ensino superior. Muito mais do que o que consta nos documentos oficiais, o currículo é compreendido como uma construção cotidiana, mediado pela interação entre os atores sociais envolvidos no ato educacional. Há dificuldade de apreensão pelos professores da proposta em curso. A Coordenação de ensino demonstra esforço para compartilhar e fazer conhecer o projeto do curso, o que em certa medida é mais fácil entre os professores enfermeiros integrantes do corpo docente da faculdade, e relativamente mais difícil quanto se trata de professores de outros institutos e faculdades.

As dificuldades referem-se a, no plano individual, falta de interesse e compreensão limitada da proposta pedagógica; a elaboração do projeto em geral é conduzida com envolvimento pequeno de professores, de forma que

o grupo como um todo desconhece detalhes; falta domínio, pelos docentes, dos fundamentos do projeto – bases teóricas de sustentação do mesmo.

Verifica-se aqui um paradoxo. O projeto ou proposta curricular que é construído sem a participação de professores e alunos, de acordo com a gestão, fica na gaveta, e por não ser compreendido, não é efetivado. Há carência de envolvimento dos professores para essa efetivação. De outro lado, a construção coletiva de uma proposta curricular é demorada, cansativa, difícil de ser conduzida, pois a carga de trabalho docente e da gestão já é acentuada, e a elaboração coletiva demanda esforços e investimentos extras, que nem todos estão dispostos a realizar.

“Existe um currículo que a gente pode dizer que é o efetivo, que independente do que está no documento, é o que está acontecendo” (*Margaridas*).

“Então a construção tem que ser com o grupo, não adianta ter um grupo menor produzindo [...] é um processo longo, cansativo, às vezes a gente faz uma previsão, não dá conta, porque depende de vários outros processos” (*Margaridas*).

O detalhamento curricular do curso, disponível no Quadro 11, Apêndice 4, refere-se à proposta em desenvolvimento na faculdade à época da coleta de dados, estruturada em Blocos de ensino. Ao analisar a distribuição de cargas horárias das disciplinas ofertadas, observa-se o predomínio de atividades práticas, conforme quadro a seguir.

Quadro 12 -Distribuição de cargas horárias - teórica e prática por disciplinas, ofertadas pelos Grupos de Trabalho da FAEN, ano de 2007

GRUPOS DE TRABALHO	Disciplinas	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Total por Disciplina	Total Teórica por GT	Total Prática por GT
Fundamentos de Enfermagem	Enfermagem e Cidadania I	30 h / 50%	30 h / 0 50%	60 h	135 h / 31%	300 h / 69%
	Processo de Cuidar	60 h / 22%	210 h / 78%	270 h		
	Enfermagem e Cidadania II	15 h / 33%	30 h / 67%	45 h		
	Introdução à Prática Hospitalar	Zero	30 h / 100%	30 h		
	Introdução à Pesquisa em Saúde	30 h / 50 %	30 h / 50%	60 h		
Saúde do Adulto e Idoso	Enfermagem em Saúde do Adulto	120 h/33 %	240 h / 67 %	360 h	135 h / 33%	270 h / 67%
	Fundamentos Educação em Saúde	15 h / 33 %	30 h / 67%	45 h		
Sexualidade e Reprodução Humana	Sexualidade e Reprodução Humana	90 h / 30 %	210 h / 70 %	300 h	90 h / 30%	210 h / 70%
Enfermagem em Saúde Mental	Enfermagem em Saúde Mental	60 h / 50 %	60 h / 50%	120 h	60 h / 50%	60 h / 50%
Saúde da Criança e Adolescente	Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente	90 h / 30 %	210 h / 70 %	300 h	90 h / 30%	210 h / 70%
Estágio Curricular I	Estágio Curricular I	Zero	450 h/100%	450 h	Zero	450 h / 100%
Administração em Enfermagem	Introdução ao Gerenciamento	30 h / 50%	30 h / 50%	60 h	90 h / 24%	285 h / 76%
	Gerenciamento Institucional	60 h / 67%	30 h / 33%	90 h		
	Estágio Curricular II (FAEN)	Zero	225 h / 100%	225 ⁹ h		
	TCC - Trabalho de Conclusão de Curso	Zero	30 h / 100%	30 h	Zero	30 h / 100%

FONTE: Documento Perfil do Trabalho Docente – Ano 2006/2007 (2007)

Os discursos da equipe de gestão revelam grandes dificuldades na implementação de estruturas curriculares não tradicionais, em função das limitações institucionais colocadas. A lógica vigente na instituição é tradicional, e no caso da avaliação, os resultados devem ser expressos em coeficientes numéricos. A estrutura adotada e aceita é essencialmente

⁹ A carga horária do Estágio Curricular II apresentada, corresponde à que é acompanhada pela FAEN; no total o Estágio Curricular II possui 450 h, sendo que as 225 h restantes são realizadas sob supervisão de professores do Instituto de Saúde Coletiva.

disciplinar. Além disso, há certo controle das atividades realizadas pelas faculdades, essencialmente numérico, relativo, por exemplo, a sub-grupos / turmas de alunos, e há dificuldade ou pouco interesse no tratamento de cursos que possuem situação diferenciada em função de sua estrutura. Isso interfere nos processos de disputa por distribuição de vagas. Cursos como o de enfermagem, que possuem característica de práticas diferenciadas, recebem igual tratamento que outros cursos, alguns dos quais realizam predominantemente ensino teórico em sala de aula.

“Então, eu fico imaginando o que seria para nós, pensarmos uma estrutura curricular que não fosse a tradicional, porque toda a lógica da universidade é essa. A lógica, não é da universidade, eu acho que é a lógica inclusive do setor público, da educação, é essa” (*Orquídea Lilás*).

No processo de construção de novo projeto pedagógico para o curso de Enfermagem, em andamento durante o período de realização deste estudo, a crença na necessidade de efetiva participação do corpo docente na concepção da proposta levou a que se adotasse uma metodologia participativa – conferência de consenso. Muito embora o processo de concepção da nova proposta estivesse sendo conduzido de forma mais direcionada, desde o ano de 2004, por meio de reuniões para discussões teóricas, somente no final de 2008, é que foram realizadas reuniões pedagógicas para a construção dos consensos, de forma concentrada, intercaladas com reuniões do Colegiado de Curso, que realizava os ajustes necessários, com base nas sugestões emanadas do grupo.

O novo projeto pedagógico, em processo de finalização, está previsto para implantação no primeiro semestre de 2011, e apresenta algumas mudanças em relação à proposta de 1996, muito embora, até o momento analisado, não tenha apontado para inovações. Algumas mudanças previstas foram:

- Modelo de Ensino por Competências, com manutenção de organização em disciplinas;

- Formação de profissional generalista, para atuar no SUS;
- Introdução de Atividades Complementares, que passam a representar 20% da carga horária total do curso;
- Concentração das Atividades Curriculares Regulares em um único período – matutino;
- Ruptura com a dicotomia entre ciclos básico e profissional, de forma que o aluno mantenha durante todo o curso o processo de construção da identidade profissional.

Processo de Trabalho na Faculdade

Relacionamento Intra e Extra Universidade

A FAEN estabelece relacionamento com diversos segmentos, políticas e processos, tanto internamente, com órgãos da estrutura administrativa da universidade, com outros institutos e faculdades, o HU, e também externamente, com as secretarias municipal e estadual de saúde, a rede de serviços de saúde, e ainda os processos de inovação e mudanças na prática profissional e pedagógica, dentre outros.

Com as instâncias administrativas da universidade, o relacionamento é no sentido de buscar apoio para a criação de condições para novos projetos, para intermediação de acordos, convênios e outros com a rede de serviços de saúde e para negociações relacionadas à estrutura física, financeira e de recursos humanos para a faculdade. Fica evidente que a gestão da faculdade tem expectativas quanto ao tipo de apoio que espera receber da administração da universidade, considerando-se sua hierarquia e estrutura organizacional. Os gestores da universidade funcionariam como interlocutores da(s) faculdade(s), tanto junto às estruturas governamentais no estado, como também nas de nível nacional, no governo federal.

“[...] nós tentamos o apoio da administração superior nesse processo, tanto no sentido de pressionar, por exemplo, o Ministério da Saúde, para liberação de recursos e o reitor fez isso, exerceu esse papel, quanto no sentido de ele sentar com o prefeito, sentar com o secretário estadual de saúde, sentar com o secretário municipal de saúde, e colocar aí uma agenda que nós construímos coletivamente na área de saúde [...]” (*Orquídea Lilás*).
“Uma é pressionando a gestão, a gestão quem está assumindo as pró-reitorias e o reitor. [...] Eles vieram, mandaram arquitetos, mandaram um pedreiro então, os coordenadores da área de saúde, que dependem dessa estrutura, dos cursos que dependem da estrutura dos laboratórios daqui do CCBS, fizeram essa pressão, então eles vieram, e foi feito então a visita com a intenção de resolver os problemas, que são mais emergentes, porque a universidade tem os seus limites” (*Margaridas*).

Nesse relacionamento, a equipe de gestão consegue identificar um estrangulamento no que denominam autonomia universitária. A universidade trabalha dentro de certos limites, no que se refere a gerência de recursos humanos, gerência financeira e mesmo na regulamentação de processos de trabalho, como exemplo, a carga horária do trabalho docente. Esses limites são sentidos e interferem no trabalho realizado na faculdade, pois há morosidade no encaminhamento de processos, há falta de condições para implementação de novos e avançados projetos, há demora na tomada de decisões e no enfrentamento de problemas que se arrastam de longa data.

“Com a falta de autonomia para gerenciar recursos, com a falta de autonomia para contratar pessoal docente, técnico-administrativo, e me parece certa falta de autonomia talvez, para quebrar esse, essas estruturas mais tradicionais de organização do seu próprio processo de trabalho [...]” (*Orquídea Lilás*).

No relacionamento com a pró-reitoria de graduação, a gestão identifica que há situações em que esta deixa de exercer seu papel de articulação externa, por exemplo, com campos de prática e secretarias de saúde municipal e estadual. Quase sempre, a obtenção de campos para realização das práticas, fica dependente da iniciativa e relacionamentos

profissionais de professores responsáveis pelas disciplinas, não havendo um projeto institucional de parcerias ou políticas de integração.

Há também dificuldade na articulação dos cursos da área de saúde. Alguns projetos já foram elaborados, há iniciativas individuais de integração, mas nenhuma proposta concreta se efetivou. A integração ou não fica dependente de iniciativas pessoais dos gestores das faculdades, e também da obtenção de recursos para viabilização das propostas. Na percepção da gestão, nem sempre essas iniciativas têm recebido apoio da pró-reitoria de graduação.

“[...] a pró-reitoria deve ser responsável por essa articulação externa, e ao mesmo tempo ela tem o poder de chamar os cursos da área da saúde, e é um trabalho que nem sempre é feito” (Margaridas).

“[...] nós montamos um projeto de forma conjunta, medicina, instituto (saúde coletiva), a nutrição entrou assim, mais marginalmente nesse processo, a enfermagem e a secretaria municipal de saúde encaminhando as propostas, e aí nós não conseguimos a liberação desse recurso” (Orquídea Lilás).

Mesmo no HU, não há integração entre os cursos da área de saúde, em torno de questões assistenciais ou gerenciais, e têm ocorrido conflitos internamente na área de enfermagem, envolvendo profissionais enfermeiros do hospital, docentes e alunos da FAEN. Os enfermeiros do HU se negam a assumir qualquer responsabilidade ou mesmo envolvimento com o processo ensino aprendizagem desenvolvido naquela instituição, e não há mecanismos instituídos para que essa integração aconteça.

“Esse é um problema que a gente tem que eu acho que é uma coisa que precisa ser negociada porque a responsabilidade é do docente, mas no campo da prática, a ação é da responsabilidade do profissional, porque ele é o responsável técnico da assistência ou da prática da enfermagem naquele local, então isso deve ser compartilhado, só que nessa relação, a gente ainda tem muita dificuldade do ponto de vista pessoal, da própria organização, da falta de clareza” (Margaridas).

Esse fato revela que as estratégias adotadas para integração com o HU são frágeis, carentes de bases institucionais, dependentes de relações pessoais e da figura dos profissionais que dela participam. Os conflitos no relacionamento estabelecido são intensos e interferem na condução das atividades da graduação, que precisou remanejar estágios do HU para outros hospitais da cidade, nos quais a universidade passa a competir, por vezes em situações muito diversas, com universidades privadas, que também ocupam as mesmas estruturas.

Os encaminhamentos para resolução dos conflitos são lentos e demandam investimentos da gestão e do grupo de professores, no sentido de agora institucionalizar propostas, envolvendo instâncias administrativas da universidade e do HU, com regulamentação das bases nas quais se assentarão as novas relações propostas. Também nesse processo fica evidente a falta de apoio institucional da universidade, para resolução dos conflitos.

“Desse evento do Júlio Muller, onde os enfermeiros se colocaram assim, primeiro resistentes a estar recebendo aluno e a participar desse processo, então o que a gente fez, suspendemos a atividade desse grupo lá, fomos para uma outra unidade (outro hospital), e nesse meio tempo a gente também investiu em reuniões de revisão dos documentos que regulamentam essa integração” (*Margaridas*).

“[...] a gente está evocando a responsabilidade também da estrutura universitária, o Júlio Muller é a nossa casa, então a gente tem acesso, tem uma relação orgânica, vamos dizer assim, porque é uma unidade nossa, agora externamente a gente está acionando então a pró-reitoria de graduação, que tem uma estrutura de coordenação política, da política de graduação [...]” (*Margaridas*).

Os limites colocados pela estrutura antiga, e ainda muito centralizada da universidade, levam a gestão da faculdade a se sentir sem apoio para a concretização de mudanças necessárias. As prioridades da universidade, nem sempre coincidem com aquelas colocadas pela faculdade, que passa a

assumir a postura de justificação e defesa de seus interesses e necessidades.

A FAEN nos últimos anos ganhou visibilidade na universidade, em função da comprovação de alta produtividade, com criação do curso de mestrado, percentual considerável de professores capacitados em nível de doutorado, e aumento expressivo da produção científica e de obtenção de recursos via projetos de pesquisa financiados.

Por ser uma universidade localizada geograficamente distante dos grandes centros urbanos do país, há dificuldades de deslocamentos, sempre muito onerosos, para participação em eventos e atividades de interesse. Verifica-se, entretanto, que há essa preocupação do corpo docente e da gestão, que a despeito dos escassos recursos disponíveis, realiza investimentos pessoais na concretização de atividades de atualização e divulgação de resultados de estudos.

Há uma preocupação em acompanhar os processos nacionais que dizem respeito à profissão, via entidades de classe, como a Associação Brasileira de Enfermagem e o Conselho Federal de Enfermagem, como também, aqueles relativos às políticas de saúde e educação, que possam ter repercussões no trabalho realizado. Aliada à informação e atualização, existe a busca de subsídio teórico, que na grande maioria dos casos, fica dependente da iniciativa e investimento pessoal do próprio docente ou gestor.

Prevalece, contudo, a inexistência de mecanismos eficientes de avaliação e acompanhamento do trabalho docente. Não há banco de dados ou gestão de informações institucionalizadas na universidade. Fica a cargo de cada faculdade realizar ou não as avaliações e acompanhamento.

Organização e Condições de Trabalho

A compreensão de organização do trabalho neste tópico refere-se às estratégias adotadas pelo grupo de professores na divisão do trabalho, nas delegações de responsabilidades, as relações de poder e hierarquia

existentes, rotinas e regras estabelecidas, bem como o conteúdo da tarefa. (Dejours, 1992) Já as condições de trabalho designam os aspectos de infra-estrutura - ambiente (físico, biológico, químico), materiais, equipamentos, pessoal. (Dejours, 1992) Optei por tratar esses aspectos de forma integrada, uma vez que eles se entrecruzam no cotidiano do trabalho docente.

As condições de trabalho na faculdade, e no hospital universitário - campo de prática definido para realização das observações, embora descritas como melhores, ainda estão longe de facilitar os processos de trabalho dos professores.

“Eu definiria [...] melhores. Melhores do que quando a faculdade foi criada, faculdade FAEN. Mas, ainda falta muito, principalmente em termos de espaço físico, nós não temos espaço físico adequado para desenvolver o próprio ensino [...]” (*Orquídea*).

Cotidianamente durante o trabalho de campo, observei a precarização das condições de trabalho, reveladas pela deterioração dos prédios, pela deficiência de infra-estrutura básica – iluminação, acústica, ventilação, ruídos, pelo *déficit* no funcionamento de equipamentos, pela escassez de materiais, e pela inadequação no quadro de pessoal, quer seja quantitativo como qualitativo. Em alguns ambientes observados, o excesso de mobiliários, a co-existência de móveis e equipamentos com e sem condições de uso, dentre outros, levava a questionar a valorização da atividade ali realizada.

Os discursos revelaram a falta de condições materiais para a execução da atividade administrativa e pedagógica – material audiovisual, papel, cartuchos, materiais de informática, manutenção em equipamentos. Uma alternativa encontrada para amenizar essa situação é a utilização de recursos de financiamento de projetos de pesquisa, para manutenção das atividades da faculdade. Fica evidente a falta de provisão, pela administração da universidade, das condições adequadas à realização do trabalho, como também a falta de manutenção do prédio e instalações disponíveis.

“[...] é um espaço pulverizado, não é concentrado num local só. Então falta espaço, falta, eu diria, o próprio conforto dos espaços [...] falta materiais” (Orquídea).

“Às vezes falta para nós papel, falta pincel atômico, essas coisas básicas que acaba que o professor compra para fazer suas atividades. Materiais de informática, cartuchos [...] agora como eu disse, estão melhores, porque com os projetos de pesquisa, nós conseguimos financiar isso, esse nosso trabalho com manutenção de equipamentos. Nós ainda temos que pagar por fora, para que esses equipamentos sejam mantidos em funcionamento. Então eu acho que isso dificulta [...] a gente não tem esse apoio da universidade para manter isso daí” (Orquídea).

O laboratório de enfermagem possui aproximadamente 120 m², dividido em duas salas, uma ampla onde se localizam todos os equipamentos e mobiliários, e outra pequena utilizada pelos professores e pela técnica de enfermagem do setor, além de um pequeno banheiro. Destina-se a práticas e monitorias, e o cenário observado é de desarmonia, excesso de mobiliários e materiais, há pouco espaço para circulação de pessoas, a sala é refrigerada por equipamentos com funcionamento precário, a acústica é ruim, não há telefone para comunicação com a administração da faculdade, e há necessidade de reaproveitar materiais descartáveis, nas atividades desenvolvidas com os alunos.

“Um único ar condicionado funcionando neste local e dois ventiladores. O ambiente encontra-se muito quente e abafado, e os alunos reclamam das condições, relatando que no dia anterior haviam feito uma avaliação de duas horas e trinta minutos de duração, naquele calor. A temperatura externa é de 41° C!” (Notas de Observação).

“O *datashow* está com problemas e como todos os grupos prepararam a apresentação em slides, irão esperar outro aparelho chegar. Começam a conversar, três professores sentados à frente e outro em pé [...] alunos chegam, outros saem, alguns poucos sentados, a maioria em pé, na expectativa pelo começo da atividade. Professor na frente com aluno, tentando fazer funcionar o equipamento, ligam e desligam... o tempo passa, são 14:32 h” (Notas de Observação).

Ao funcionar como sala de aula, este espaço com as condições descritas, permite a fácil dispersão e desatenção dos alunos, por ser muito grande, pouco envolvente e quente. No período vespertino, durante aulas, observei alunos dispersos, conversando, sonolentos, e até dormindo.

“Professor realmente fala baixo, gesticula pouco, movimenta-se pouco à frente, mais para passar os *slides*. Alunos – alguns prestam atenção, outros conversam em duplas, outros distraídos, parecem com sono. [...] A sala tem muito barulho, devido ao ar condicionado, o clima quente, a voz baixa da professora, e após o almoço, são fatores que podem contribuir para que os alunos tenham sono” (*Notas de Observação*).

As condições do campo de prática, especificamente do HU, foram descritas como sendo deficitárias, e comportam vários aspectos: físico-estruturais, organizacionais, de relações humanas, de comunicação, de tecnologias, de recursos humanos, e de cuidar / cuidado, para citar alguns.

A estrutura física do HU é descrita pelos alunos como precária, e na observação realizada isso se confirmou. Paredes com infiltrações, pinturas se soltando, aparência de sujeira, mobiliários oxidados, armários com portas que não fecham, algumas amassadas, poluição visual no quadro de avisos. Observei falta de espaço físico para os alunos desenvolverem atividades no HU, e houve relato de disputa de espaço entre os profissionais de saúde. Os professores improvisam, utilizam os espaços que encontram livres, muito embora vários deles sejam inadequados.

“Relato do enfermeiro de que na sala onde atua, não coloca maca, porque sabe que se colocar maca, a medicina toma” (*Notas de Observação*).

“Professor e alunos reúnem-se para conversar em outra clínica, distante daquela onde realizam o estágio, porque não há local para reunião. O professor mostra a sala que utilizarão como apoio. Sala pequena, cadeiras insuficientes para o número de alunos, uma mesa, é utilizada no período matutino por alunos de medicina, que a deixam bastante bagunçada. Na verdade é uma

sala de exames, mas como o aparelho está quebrado, poderá ser utilizada provisoriamente” (*Notas de Observação*).

Ainda compondo o conjunto de problemas relativos à infra-estrutura, há déficit de materiais e equipamentos, a sinalização é ruim, faltam condições de conforto para os pacientes e familiares, os sistemas de registros funcionam de forma precária no que se refere aos cadastros de pacientes, e o controle de materiais é descrito como rudimentar. A tecnologia aparece como outro fator de deficiência na estrutura do HU, assim com materiais básicos, que faltam para os cuidados.

A organização do trabalho, não favorece as práticas de ensino, na forma como as rotinas são estruturadas, e na rigidez com que são tratadas. Os professores precisam enfrentar adversidades para colocar em prática o que é planejado com os alunos.

“Dificulta muito, dificulta mesmo, o campo de estágio (HU), ele não favorece, porque assim, como você ensina se você na prática, lá, a referência, o espaço faz diferente?” (*Lírio Branco*).

“É a mesma crítica que eu faço, quando eu vou lá, eu vou ensinar a cuidar, mas a instituição lá, ela é totalmente, eu diria, o processo de trabalho lá, de gerenciamento, não me favorece esse cuidar que eu gostaria de estar passando para o aluno [...] então eu tenho que correr três vezes mais, para demonstrar algumas coisas” (*Lírio Branco*).

Entretanto, o aspecto mais citado, e percebido como determinante no processo ensino-aprendizagem desenvolvido no HU, foi aquele relativo às interações estabelecidas naquele local. Quase que de forma unânime, as relações entre alunos e as equipes de trabalho no HU são descritas como ruins. O enfermeiro não assume a liderança da equipe e não deixa claro / executa seu papel profissional.

Os alunos referem-se aos maus tratos que sofreram nas unidades, como exemplo, tratamento grosseiro por parte de enfermeiros, funcionários que não respondem suas perguntas ignoram suas presenças, não interagem ou optam por essa forma de interação – a indiferença ao outro. Houve relato

de que o funcionário administrou medicação em um paciente no qual o aluno faria sua prova de medicamentos, numa franca demonstração da total indiferença à presença de professores e alunos no espaço da instituição.

“Alunos expressam suas observações sobre os problemas da clínica: sentiram-se mal tratados na unidade, tratamento grosseiro da enfermeira com a paciente, falta de comunicação, tratamento ruim com alunos, falta de materiais básicos [...] funcionários não respondem, deixam alunos falando sozinhos, funcionários conversando e jogando na internet e no *orkut*, e deixando de atender [...] técnica fez medicação no paciente que a aluna iria fazer prova [...] enfermeiro não conversa sobre o trabalho, mas somente sobre coisas extras [...] caixa de materiais pérfuro-cortantes transbordando” (*Notas de Observação*).

Fatos graves foram relatados, inclusive para surpresa de alguns professores, que disseram não saber que isso acontecia. Perante os fatos vivenciados, o HU parece se constituir numa decepção, e a atuação dos enfermeiros naquele local, também é fator de decepção para os alunos que freqüentam o hospital.

“Professora assustada pergunta: será que é a mesma clínica que eu conhecia?” (*Notas de Observação*).

“Alunos dizem ainda que o paciente só é tratado na ferida, não vêem o paciente como um todo” (*Notas de Observação*).

O quadro descrito é caótico, e os professores não conduzem, na interação com alunos em sala de aula, uma discussão / análise / reflexão, acerca das condições apresentadas, o foco em geral, é desviado. Limitam-se a levantar as questões de forma assistemática, não há problematização da realidade vivenciada no campo. Nem mesmo a elaboração ou reflexão sobre estratégias de encaminhamentos para resolução são discutidas.

“O professor relata: a gente coloca na cabeça que HU é ideal, é modelo, e na prática vê que há uma série de estrangulamentos [...] vocês são altamente curiosos, foram perguntar, observaram,

fizeram entrelaçamento na análise com base nas informações levantadas. Parabeniza o grupo. Todos batem palmas e o terceiro grupo vai à frente” (*Notas de Observação*).

Aqui resta compreender que o objetivo é cumprir as atividades propostas pelas disciplinas, sem muito tempo para análises e reflexões, pois o programa a cumprir é extenso, e não há possibilidade ou disposição individual ou grupal para envolvimento com as deficiências do campo. Se não se propicia discussão e busca de transformação da realidade, no espaço destinado a isso, entre professores e alunos, não há envolvimento, e desse modo, diminui a responsabilização de todos pelo processo. A sensação, quando se desvia ou encerra o assunto, é de impotência, restando apenas conformar-se. A naturalização desse processo, que passa simplesmente a ser vivido como um fato consumado, e aparentemente imutável, é o que choca nas observações.

Como isso se repercute na formação profissional e pessoal dos alunos? Os alunos são, assim como os professores, expectadores de uma peça dramática, observam e vivenciam a ocorrência de sérios problemas, e não parecem se sentir responsáveis pela participação na resolução. Se os alunos não experimentam na graduação a prática crítico-reflexiva prevista no projeto pedagógico do curso, como desenvolvem a competência ética e a capacidade de se responsabilizar como agentes transformadores?

Além disso, cabe aqui a discussão sobre a relação teoria – prática. A realidade não é teorizada à luz de conceitos ou teorias explicativas que poderiam auxiliar na sua compreensão, e a partir daí, na elaboração de possibilidades de intervenção. Em muitas situações observadas, no que se refere a essa questão específica, a discussão parecia permanecer no nível do senso comum. Muito provavelmente um bom observador leigo faria as mesmas considerações e desenvolveria o mesmo sentimento de impotência. Ao professor compete, teorizar a realidade adversa encontrada, e participar na transformação desta, que em geral, aconselha como necessária na retórica de sala de aula.

Processo de Trabalho da Gestão

Os cargos de gestão oficialmente constituídos na FAEN são – Diretoria da Faculdade, Chefia de Departamento de Enfermagem, Coordenação de Ensino de Graduação, Coordenação de Mestrado, e Coordenação de Doutorado Interunidades.

Há divisão do trabalho pela equipe de gestão, de modo que cada um encarrega-se de aspectos distintos. Essas atribuições não me foram repassadas em documentos formais da faculdade, mas estavam implícitas nos discursos da Equipe de Gestão entrevistada. Interessava aqui compreender as atividades desenvolvidas por gestores que têm envolvimento direto com o ensino de graduação, que é o foco do estudo, e por causa disso, não serão abordados os cargos de Coordenação de mestrado e de doutorado interinstitucional, somente os três cargos cujos ocupantes foram entrevistados e cujas atividades podem ser descritas como se segue:

- *Diretoria da Faculdade* – representar a faculdade, junto às instâncias internas da universidade, e externamente, onde se fizer necessário; participação em órgãos colegiadas da UFMT; manter sistema de informação gerencial que permita atualização constante sobre eventos externos, e também sobre eventos ocorridos internamente; assegurar relações democráticas com o grupo de professores e de alunos; articular projetos no nível macro, de implantação de novas atividades, a exemplo, turma especial de enfermagem no interior, o programa de mestrado, o programa de doutorado interinstitucional; articulação interna e externa à UFMT, para obtenção de condições para execução do trabalho, dentre outros. Pode ser definido como um “papel político”, de articulação, de elaboração de estratégias que levem ao desenvolvimento da faculdade, em todos os níveis e atividades que realiza.

- *Chefia de Departamento* – responsabiliza-se pela administração da vida funcional dos professores, no que se refere à organização e distribuição dos encargos do trabalho docente, controle de afastamentos por licenças, férias, participação em eventos, dentre outros, registros e autorização para execução de projetos de pesquisa e extensão, movimentação dos docentes entre as atividades de graduação – mudanças entre disciplinas e blocos, e também responsável por fazer cumprir os direitos e deveres dos professores. Pode ser definido como um “papel burocrático, legalista”, ancorado nas legislações vigentes na UFMT, que regem o trabalho docente.
- *Coordenação de Ensino de Graduação* – responsabiliza-se pelas decisões e encaminhamentos referentes à operacionalização do projeto pedagógico do curso; articulação entre professores; recepção e adaptação de calouros; prover condições para execução das propostas relacionadas ao ensino de graduação; promover a integração entre disciplinas, blocos, grupos de trabalho; buscar articulação com outros cursos da área de saúde, dentre outros. Pode ser definido como um “papel pedagógico e acadêmico”, de responsabilização e acompanhamento das atividades pedagógicas do curso de enfermagem.

Fica clara nos discursos a necessidade de uma boa comunicação e articulação dos ocupantes desses cargos, para efetivação de propostas. Há necessidade de integração e negociação também com os programas de mestrado e doutorado, no que se refere aos encargos docentes, uma vez que há professores envolvidos simultaneamente em várias dessas atividades.

As concepções que embasam a prática dos gestores da faculdade, derivada das entrevistas realizadas, podem ser descritas como oscilando entre a legalista e a participativa. Há uma preocupação com o cumprimento da legislação que regulamenta o trabalho docente, tanto aquelas federais, como as resoluções e portarias estabelecidas no âmbito dos órgãos

colegiados da universidade, como o CONSUNI - Conselho Universitário e o CONSEPE - Conselho de Ensino e Pesquisa.

“Todas as leis, resoluções, portarias que dizem respeito a férias, licença capacitação, professor substituto [...]. Então a gente se baseia nessas leis e resoluções, do CONSEPE, do CONSUNI, que estão nas diretrizes da universidade. E fora isso, nós temos internamente, decisões tomadas ao nível da congregação, que também norteiam o trabalho docente” (*Orquídea*).

O discurso dos gestores revela a intencionalidade de que a gestão aconteça em bases participativas, e para tanto, os órgãos colegiados já descritos, como o colegiado de departamento e o colegiado de curso, são considerados como o meio de obtenção da participação dos docentes e alunos, além de espaços não institucionalizados, mas que são periodicamente criados, com a intenção de promover discussões, reflexões e participação, abertos a todos, e de certo modo, obrigatórios à participação de docentes, pois são atividades regulares, inseridas nos cronogramas de trabalho da faculdade.

“[...] princípios que a gente tomou para o trabalho que seriam as relações democráticas, os processos democráticos [...] a gente valoriza esses espaços colegiados de tomada de decisão, considerando que aí a gente criaria essas condições para o exercício democrático do trabalho” (*Orquídea Lilás*).

Muito embora a gestão demonstre clareza sobre os encaminhamentos necessários, esbarram em dificuldades que foram nomeadas pelos gestores como sendo: Falta de condições; Falta de preparo; Resistência à mudanças e Desarticulação interna e externa.

As condições que faltam, referem-se aos aspectos estruturais, financeiros, de materiais, de pessoal, enfim, toda a infra-estrutura necessária para desenvolvimento de projetos, propostas, novas práticas. Além disso, a estrutura da universidade, tradicional e hierarquizada, dificulta a tramitação de processos e aprovação de novas propostas. As prioridades estabelecidas

pela administração da universidade, por vezes comprometem a atividade central – graduação, que fica colocada em segundo plano.

“E aí ela até colocou [...] mas a graduação já está mesmo sem as condições, eu acho que a gente teria que privilegiar agora, aquelas unidades que fizeram expansão das suas atividades através da pós-graduação. Então a universidade está expandindo a pós, mas sem condições para isso, e eu acho que isso tem interferido diretamente na graduação” (*Orquídea Lilás*).

Soma-se a isso a falta de preparo dos gestores para condução de novas propostas, além da ineficiência no funcionamento de órgãos colegiados constituídos internamente na faculdade, no desenvolvimento de projetos, ou mesmo no acompanhamento do cotidiano das atividades de graduação. Por vezes, acabam criando estruturas paralelas para tentar suprir a deficiência de funcionamento dos órgãos oficialmente constituídos.

“[...] no âmbito da gestão [...] um certo despreparo no sentido de pensar isso, então a gente tentou ampliar isso para o colegiado, na realidade o colegiado não assumiu a condução desse processo, historicamente o colegiado não vinha assumindo a gestão desse processo [...]” (*Orquídea Lilás*).

As dificuldades na operacionalização de mudanças referem-se às condições externas à faculdade, que impõem limites; aos processos internos que também demarcam fronteiras, e a própria organização do trabalho, que nem sempre favorece a mudança. A resistência referida, em especial aquela relativa aos processos internos à faculdade, pode ser descrita como relacionada a conflitos nos grupos de trabalho, à falta de lideranças que conduzam às mudanças necessárias, e também pode ser explicada pela desmotivação presente no grupo de professores. Foi mencionado que por vezes, a vinda de professores de universidades de outros estados tem produzido mais efeitos do que se os sujeitos da própria faculdade fizerem o mesmo discurso. Ou seja, verifica-se uma falta de credibilidade ou valorização dos pares, na condução de propostas. Talvez frustrações

sucessivas de professores com tentativas de mudanças expliquem esse sentimento coletivo.

“[...] a gente tinha certa dificuldade de mudar algumas coisas, a gente precisaria mudar algumas coisas, quebrar algumas resistências, enfrentar alguns conflitos [...]” (*Orquídea Lilás*).

“[...] a gente julgou que seria importante ter a contribuição de elementos externos, porque a gente acha que sempre o elemento externo, mobiliza mais o grupo [...] porque aí são os pares, [...] e eu acho que isso tem limites, eu acho que esse elemento novo, externo, ele é sempre importante [...]” (*Orquídea Lilás*).

A desarticulação, evidenciada internamente na faculdade, e desta com outras unidades da universidade, e ainda com órgãos do município ou do estado, é identificada como um problema que impede o avanço de propostas inovadoras, ou mesmo de simples mudanças nas práticas cotidianas.

“E o outro núcleo era o de integração com a rede [...] porque sem essa aproximação, sem pensar nos projetos conjuntos com o envolvimento dos nossos pares que estão aí atuando na rede, a gente também não conseguiria mudar o nosso processo de formação [...]” (*Orquídea Lilás*).

A sobrecarga foi evidenciada no trabalho dos gestores, e é explicada pelo fato de que o cargo de gestão assumido constitui-se em uma atividade a mais a realizar, além daquelas que o docente já desempenha normalmente. O trabalho docente tem como característica o fato de não se esgotar nos momentos de interação professor – aluno. É um trabalho que requer o investimento constante em estudos e leituras, atualização em temáticas que envolvem a profissão, e em áreas específicas de atuação, assim como sobre educação; além da carga relacionada a preparo de aulas e atividades práticas, correção de trabalhos, correção de projetos e relatórios de Trabalho de Conclusão de Curso, Monografias, Dissertações, leituras e produções relacionadas a projetos de pesquisa, dentre outros.

Esse trabalho, por mais organização e disciplina que o docente tenha, não se esgota nos horários regulares de atividade na faculdade, de modo que há necessidade de trabalhar no período noturno, em feriados e finais de semana, de modo a dar conta de toda essa carga de atividades a realizar. A gestão por sua vez, exige a preparação de documentos, projetos, e relatórios de outra ordem, que também acabam sendo elaborados em horário extra ao desenvolvido diariamente na faculdade.

Os gestores da faculdade, em função de determinação da universidade, precisam desenvolver atividades na graduação, ao menos 4 (quatro) horas semanais. Observei que mesmo quando a participação do gestor é programada para dia fixo na semana, acaba coincidindo com atividades de gestão não previstas, e isso se repercute na operacionalização das atividades na graduação.

“Uma professora de outro bloco chega à sala e quer falar com a coordenadora de ensino que é a professora da disciplina (durante atividade de apresentação de trabalhos de alunos). A professora / coordenadora pede tempo, mas a professora insiste, fala que é urgente e que está com problemas. A coordenadora sai da sala, com expressão descontente e preocupada, e a apresentação de trabalhos prossegue. Algum tempo depois, a secretária da faculdade chega com um processo nas mãos e senta-se ao lado da professora / coordenadora, e depois de conversar com esta, sai da sala de aula. Logo após a coordenadora é chamada lá fora, e retorna após aproximadamente 10 minutos” (*Notas de Observação*).

Além da graduação, há professores gestores, envolvidos no programa de mestrado, que neste caso requer a participação em disciplinas, e orientação de dissertações. Aos gestores que estão envolvidos simultaneamente na graduação e no mestrado, isso tem se constituído numa carga demasiada de trabalho para esses sujeitos.

A pesquisa, atividade que tem sido priorizada na faculdade é considerada como condição inquestionável para todos os doutores, isto é, não é opcional a estes, realizar ou não pesquisa. Há certa determinação

para que isso ocorra, exigências em termos de publicação, produtividade individual de cada docente. Em decorrência disso, os gestores / doutores estão envolvidos em projetos de pesquisas, alguns dos quais sob sua coordenação, e submetem-se às mesmas exigências de produtividade colocadas aos docentes da faculdade.

“Porque assim, levando em consideração essa falta de estrutura que a universidade tem, que força você a dar conta de uma série de coisas, e que aí consome seu tempo [...] e, além disso, você dar conta de pesquisa, dar conta de ensino, não tem como, [...] eu trabalho todo final de semana, eu trabalho à noite, fico ao meio dia aqui, para dar conta das minhas atividades” (*Orquídea Lilás*).

Observei que há certa priorização para que os cargos de gestão sejam ocupados por professores doutores. Contribui ainda para a sobrecarga de trabalho, os aspectos burocráticos do mesmo, pelo fato de não contar com estrutura de secretaria que atenda às necessidades da gestão, no que se refere, por exemplo, à elaboração de documentos, digitalização de projetos, dentre outros.

“[...] além de dar conta das questões da direção, de um conjunto de coisas que chegam aqui [...] para eu resolver, e eu ter que dar conta de pesquisa, de produção, de ensino de graduação, aluno que eu estou orientando, que está mandando trabalho, fica impossível [...] tem um agravante aqui, a gente não tem uma estrutura de secretaria que favoreça [...]” (*Orquídea Lilás*).

Em função do exposto, há falhas de comunicação no grupo de gestão, que por vezes, não consegue encontrar espaços de encontros para trocas de informações sobre o andamento e encaminhamentos dados em cada cargo. Para além disso, os professores gestores relatam dificuldades de encontro com os colegas professores, para criar espaços de escuta e compartilhamento de percepções, experiências e construção de estratégias de enfrentamento de dificuldades.

“[...] eu não tenho tempo de conversar com as pessoas, mesmo que eu considere que isso seja uma coisa importante, mesmo que eu diga assim, gente eu vou abrir mão de todas as outras coisas para isso, o dia-a-dia me engole, não dá, eu não consigo fazer isso” (*Orquídea Lilás*).

Especificamente em relação à gestão a cargo do Coordenador de Ensino de Graduação, conta-se com a estrutura do Colegiado de Curso de graduação, que funciona como uma instância de decisão acerca de questões que envolvem o pedagógico e o acadêmico na faculdade. Além disso, há reuniões de avaliação e planejamento de atividades de cada bloco/disciplina, cujo compartilhamento ocorre no início de cada semestre. Quinzenalmente há espaços agendados para reuniões dos grupos de trabalho, de modo a possibilitar a discussão da operacionalização do planejamento realizado, redirecionamentos necessários e estabelecimento da integração com outras disciplinas ou grupos de trabalho.

“[...] então a idéia é de que o intermediário desse processo pode ser através do professor, mas também pode ser através do aluno. Então com o professor [...] essas reuniões de avaliação de final de semestre [...] tem reuniões regulares a cada quinze dias [...]” (*Margaridas*).

Esses espaços já instituídos, não têm dado conta de possibilitar a escuta, trocas, e compartilhamentos com vistas à integração necessária, até em função de que os grupos possuem autonomia inclusive para deixar de realizar as reuniões durante o semestre, e isso não é supervisionado pela gestão. Desse modo, a coordenação de ensino, tem buscado estimular, promover discussões e em certa medida, acompanhar o desenvolvimento de propostas que, ao menos, integrem as disciplinas de um mesmo bloco. Essas tentativas, até o momento da realização do estudo, resultaram ineficazes.

Processo de Trabalho Docente

O trabalho docente na universidade foi descrito por meio do tradicional tripé: Ensino ↔ Pesquisa ↔ Extensão. A atividade de ensino de graduação, durante praticamente vinte anos de funcionamento da faculdade, foi a atividade essencial desenvolvida pelos professores, em torno da qual giravam todas as demais.

No caso particular deste grupo estudado, havia uma estreita ligação entre as atividades de ensino de graduação e assistência, em função de que na região, os profissionais contratados para a docência, tinham em geral pouca ou nenhuma experiência como enfermeiros, e a faculdade acabava criando mecanismos que possibilitassem o “treinamento” dos jovens profissionais, para que, adquirindo experiência como enfermeiros, atuassem com competência no ensino. Ou seja, acreditava-se que o “bom enfermeiro” seria “um bom professor”. (Ribeiro, 1995).

A principal unidade assistencial ao qual a faculdade se vinculou foi o HU. Os professores recém contratados permaneciam certo tempo no hospital, onde realizavam uma espécie de estágio, para “aprender a ser enfermeiros”. A atividade de ensino, nesse caso, era reservada aos professores mais experientes, e com mais tempo de contrato na faculdade. (Ribeiro, 1995).

Ao longo do processo histórico vivido na faculdade, como já demonstrado em outras seções, houve um distanciamento dos professores da atividade assistencial desenvolvida no HU, particularmente para viabilizar as condições necessárias ao investimento na capacitação docente. Analisando o quadro docente na atualidade, houve uma inversão, com maior percentual de doutores e doutorandos, e ainda um número significativo de professores substitutos, conforme quadro a seguir.

Quadro 13 -Distribuição dos docentes da FAEN, por titulação e tipo de contrato, Cuiabá – MT, ano 2007

Titulação / Contrato	Nº.	%
Doutores	18	44%
Doutorandos	6	15%
Mestres	14	34%
Especialistas	3	7%
Total Docentes Efetivos	41	80%
Total Docentes Substitutos	10	20%
TOTAL GERAL	51	100%

Fonte: Documento – Perfil do trabalho docente na FAEN – anos 2006 e 2007.

O percentual de docentes em afastamento por licença médica ou aposentadoria é de 9,8% (5 no total); 21,9% estão envolvidos em cargos administrativos (9 professores), sendo os cargos – diretoria, chefia de departamento, coordenação de ensino, gerência de enfermagem do HU, coordenação de mestrado, coordenação local do DINTER, coordenação de turma especial, vice coordenação de mestrado e assessoria no HU. Outros dados importantes demonstrados por esse documento elaborado pela direção da faculdade são: Total de docentes envolvidos simultaneamente com graduação e pós-graduação – 17,6% (9); total de docentes envolvidos com ensino apenas de graduação – 64,7% (33); total de professores envolvidos com pesquisa – 56,8% (29), havendo 27 pesquisas cadastradas na PROPeq – Pró-reitoria de pesquisa; total de professores envolvidos com projetos de extensão – 29,4% (15), havendo 16 projetos cadastrados; e atividades de representação da faculdade, junto a órgãos internos na UFMT e no HU.

Esses dados apontam para a diversificação de funções e grande volume de atividades desenvolvidas pelos professores da faculdade. O histórico apresentado revela que, a partir da inversão do quadro docente, no que se refere ao número de doutores e mestres, ocorreu o fenômeno da complexificação do trabalho, com a incorporação de novas funções e atividades.

Em outras palavras, pode-se dizer que o trabalho docente, antes voltado quase que exclusivamente à formação de novos profissionais, que

tinha como único foco o ensino de graduação e realizava-se por meio de uma prática pouco especializada no aspecto pedagógico, requer a capacitação para o ato docente, incluindo aí o investimento em leituras e estudos sobre correntes / paradigmas da educação, didática do ensino superior, metodologias de ensino-aprendizagem, estratégias de avaliação da aprendizagem, pedagogia universitária, dentre outros. A ampliação do foco para além da graduação torna premente a criação de uma identidade profissional do docente da área de saúde, e a necessidade de encarar a docência como carreira.

Ocorre ainda a crescente inversão de foco, da graduação para a pós-graduação e pesquisa. O docente passa a atuar no cenário de formação de profissionais em nível *stricto sensu*, o que requer o domínio de outros conhecimentos e metodologias, de forma simultaneamente ampla em seu foco, e aprofundadas em suas especialidades / áreas de atuação. Os professores são assim, no cenário da educação superior, “transformados de mestres de ensino em agentes produtores da ciência”, e captadores de recursos de agências de fomento à pesquisa (Luz, 2005, p. 44).

A pesquisa assume papel de destaque e é priorizada, assim como a publicação de seus resultados, em função das exigências internas (própria FAEN) e externas (universidade, agências de fomento). Na graduação, os alunos são precocemente estimulados a engajarem-se em programas de bolsas de Iniciação Científica, e em alguns casos, acabam privilegiando a realização de trabalhos de pesquisa, acima de quaisquer outras atividades, tratando-as – ensino e pesquisa – como atividades dissociadas. Não é incomum alunos de graduação que deixam de assistir aulas ou faltam às atividades práticas, para participarem de reuniões de grupos de pesquisa, ou para participarem de coleta de dados, ou até mesmo, para reunirem-se com seus orientadores.

Os professores estimulam a participação, inclusive de alunos que acabaram de ingressar na faculdade, nas atividades relacionadas a pesquisa, o que demonstra a importância atribuída a essa atividade

“[...] entrega aos alunos, Anais de um evento de Iniciação Científica ocorrido na UFMT, do qual os alunos participaram [...] esclarecem rapidamente aos alunos a dinâmica das reuniões dos grupos de pesquisa e informam os meses prováveis [...] de abertura de bolsas para o ano de 2008” (*Notas de Observação*).
“[...] ela nos convidava para assistir defesa de mestrado, falava de cursos que estavam acontecendo [...] sempre nos convidando” (*Águia 1*).

O problema talvez esteja na fragmentação que se estabelece entre as atividades de pesquisa e ensino – os professores têm dificuldades na sua prática cotidiana, em integrar a investigação e produção do conhecimento, às atividades de ensino e prestação de serviços de extensão à comunidade. Verifica-se na prática dos docentes, a tendência a conceber o ensino como “simples transmissão de conteúdos” e não como um “processo de investigação do conhecimento”. O modo de organização curricular em disciplinas, certamente concorre para dificultar essa integração. (Pimenta, Anastasiou, 2005, p. 165).

Destaco também os morosos processos de distribuição e preenchimento de vagas na universidade, levando à manutenção de um número expressivo de professores substitutos, cujas repercussões são sentidas no cotidiano na convivência professor-aluno. No ano de 2008, quando já havia terminado a etapa de coleta de dados da pesquisa, foi feito um concurso público para contratação de professores, num total de sete vagas para a faculdade, sendo que um dos objetivos era eliminar todos os contratos de professores substitutos, os quais poderiam ser solicitados somente em substituição a licenças, e não mais para suprir *déficit* de força de trabalho.

A divisão do trabalho na faculdade, com o retorno de professores capacitados em nível de doutorado, e com o funcionamento do mestrado e DINTER, a partir de 2006, é feita com base em critérios internamente definidos, mas que consideram a legislação vigente acerca do trabalho docente. Alguns critérios que ficaram claramente colocados são: todo professor tem que fazer pesquisa, os mestres devem ter uma atividade de extensão, todo professor tem que dedicar uma carga horária mínima à

graduação – 4 horas, independentemente de ocupar cargo de chefia ou de estar inserido na pós-graduação.

“[...] todo doutor ele tenha que fazer uma pesquisa, se ele não está com nenhuma pesquisa, ele deve propor alguma pesquisa. Professores mestres que eles tenham pelo menos uma extensão [...] e isso hoje se traduziu, no meu ver, numa forma mais eqüitativa, não igual, eqüitativa de distribuição dos encargos” (Orquídea).

Os doutores, portanto, assumem além da graduação, a coordenação e/ou participação em grupos de pesquisa, a coordenação e/ou participação em projetos de pesquisa, disciplinas no mestrado, e a grande responsabilidade a eles atribuída de aumentar e manter altos níveis de produtividade em publicação. Aos mestres compete o ensino de graduação, e desenvolvimento de projetos de extensão, mas podem também se envolver em pesquisa, e aos professores substitutos, exclusivamente a graduação.

“[...] muitos dos doutores passaram a concorrer a editais de pesquisa, então eles assumem muita pesquisa, são responsáveis também, até para manter o mestrado, por publicações, então isso exige que na distribuição a gente considere essas necessidades [...]. Então, muitas vezes, é necessário deixar o doutor mais livre para produzir, o mestre assumir as atividades dele. Sem contar que o especialista, ele praticamente não é responsável por pesquisa nenhuma, ele só fica com a graduação” (Orquídea).

Cabe neste ponto destacar a atuação dos professores substitutos, que além de serem expressivos numericamente – 20% do quadro total de docentes da faculdade apresentam uma atuação pouco diferenciada. Em função dos baixos salários e da realidade do mercado de trabalho na região, em geral os substitutos são profissionais recém-formados, ou com pouca experiência na profissão, ou no máximo com titulação de especialistas. Não se exige nenhuma formação ou experiência em docência, até porque isso inviabilizaria o processo de contratação. Possuem quase que

invariavelmente outro vínculo empregatício, e atuam em meio período na faculdade – ou matutino ou vespertino, de acordo com a necessidade da disciplina.

Esses professores substitutos, em geral atuam no ensino de graduação, tanto nas fases consideradas iniciais do curso – quarto semestre, como nas fases finais do mesmo – oitavo e nono semestres. Na realidade observada, os professores substitutos não se envolvem com outras atividades – pesquisa, extensão, e tem uma permanência curta na faculdade, uma vez que recebendo propostas melhores de trabalho, abandonam o vínculo temporário, havendo necessidade de novas seleções para contratação de outros profissionais. Como aspecto positivo derivado da participação desses profissionais no ensino de graduação, tem-se o fato de estarem inseridos na realidade local de saúde, e a troca de experiências que estabelecem com os professores efetivos é importante, e se constitui em fonte de renovação no ensino realizado.

“[...] mas tem outras experiências que nós não temos, então é uma renovação” (*Rosas Vermelhas 1*).

Pelo exposto verifica-se um crescente aumento das cargas do trabalho docente, tanto no que se refere ao aspecto quantitativo – número de atividades sobrepostas que precisa realizar, assim como qualitativo – por demandar o aprofundamento teórico-metodológico cada vez maior na realização desse trabalho. Paralelamente à diversificação dos objetos de trabalho, ocorre também uma ampliação dos instrumentos disponibilizados à realização do mesmo, ou seja, a crescente incorporação de tecnologias no magistério superior, sem que haja suficiente preparação dos professores para sua utilização apropriada.

Trazendo à tona o conceito de tecnologia, ancorado em Mehry (1997), podemos afirmar que no trabalho docente em saúde, diversificam-se as tecnologias duras, leve-duras e leves necessárias ao exercício profissional. O docente possui vários recursos tecnológicos duros disponibilizados e que precisa dominar – multimídia, ensino mediado pelo computador; tecnologias leve-duras – novos saberes e conhecimentos diariamente atualizados e

produzidos; e em especial, as tecnologias leves que precisa utilizar e ensinar aos novos profissionais – acolhimento, vínculo, gestão compartilhada, gestão de conflitos e negociação, dentre outros.

Isso resulta em sobrecarga, sentida por docentes e também descrita por alunos que com perspicácia, observam seus professores. A sobrecarga ocorre devido à diversificação de funções assumidas pelos professores, e pelo fato de estas gerarem uma carga de trabalho extra, em geral realizada solitariamente, fora do ambiente da faculdade. Há sobreposição de atividades em um mesmo período, o que em alguns casos ficou evidente que ocorria em função de um planejamento frágil. De qualquer modo, interferia nas atividades desenvolvidas na graduação, e na interação com os alunos.

“[...] são pessoas excelentes, mas parece que querem abraçar o mundo, são professoras, são pesquisadoras, tem marido, tem filhos, têm coitadas... elas carregam o mundo nas costas, e quem paga o pato acaba sendo a gente” (Águia 2).

“Não, o único projeto que eu desenvolvo é trabalhar, eu trabalho que é uma desgraça!” (*Notas de Observação*).

“A professora fala: ‘para finalizar, eu tenho que ir a uma reunião às 10:00 h. Vocês já perceberam que só marcam reunião no dia da aula de vocês?’” (*Notas de Observação*).

“[...] eu acho que é uma falha nossa, tem coisas que a gente não dá conta (do volume de atividades)” (*Lírio amarelo*).

“Olha, desse semestre em particular, eu achei que ficou muito deficiente no seguinte aspecto, primeiro o envolvimento mesmo dos professores da disciplina com outras atividades, isso prejudicou um pouco, [...] então às vezes coincidia no mesmo dia atividades, e isso a gente teve que remarcar aulas, por exemplo, duas aulas foram remarcadas” (*Flores do Campo*).

As repercussões na graduação ocorrem também na orientação de trabalhos. Observei que as atividades são planejadas pelos professores, e nem sempre são realizadas devido à falta de condições para tal. E ainda, o acompanhamento necessário de metodologias adotadas, por parte do professor não acontece, devido às cargas do trabalho.

“E ela queria encontrar com a gente, não tinha horário, o problema mesmo era o horário, porque a hora que ela podia, a gente não podia. Eu falei não, então deixa a gente escreve em casa e manda para o e-mail [...] e a senhora corrige” (*Garça*).

“[...] e nós fomos extremamente mal orientados durante o semestre todo [...] a opinião unânime na sala inteira, é que nós ficamos a mercê na orientação [...] tanto que saiu o que saiu” (*Águia 2*).

A sobrecarga no trabalho dos professores é reconhecida também pelos gestores e explicada como associada ao grande número de demissões e aposentadorias sem substituição, levando à redução do quadro docente; ao número expressivo de professores substitutos; e ainda à ampliação da carga de trabalho com a pós-graduação. A gestão esclarece também que, muitos professores foram contratados na década de 80, quando da abertura de vinte novas vagas para atender a necessidade do HU, e estão passando por um processo de ‘envelhecimento’ simultâneo, sendo a maioria mulheres, observam alterações hormonais relacionadas ao climatério, que se expressam nas relações estabelecidas no trabalho.

“[...] então a gente reduziu os professores, ampliou atividades, reduziu o número de professores para a graduação, nossos professores eles já não são mais jovens” (*Orquídea Lilás*).

As repercussões desse processo no trabalho e no ser do professor são inúmeras, talvez nem todas tenham sido suficientemente apreendidas e possam ser aqui descritas. A desmotivação e o *déficit* de envolvimento com mudanças e inovações, na busca de uma redução de responsabilidade, são percebidos pela gestão. Os professores estão trabalhando no seu limite, não sendo possível esperar deles que assumam novos processos ou que aumentem sua produtividade.

“Então é uma percepção, a minha nesse momento, de que não dá para exigir mais nada dos nossos professores, ou a gente melhora essas condições de trabalho, ou a gente não vai conseguir avançar” (*Orquídea Lilás*).

“[...] mesmo que tenha essa desmotivação, que às vezes um dos mecanismos de que ele lança mão é isso, eu não quero me envolver com isso [...] eu não vou fazer isso porque vai exigir muito de mim” (*Orquídea Lilás*).

Além disso, chama a atenção nos discursos, o adoecimento no e pelo trabalho. Adoecimento no trabalho, quando o professor fica doente, e apesar disso, continua trabalhando, não se afasta. Há muitos casos de depressão, nos quais o professor nega a doença e não quer se afastar. O adoecimento pelo trabalho, é aquele resultante das pressões, tensões, conflitos do trabalho, que repercutem direta ou indiretamente na saúde física e mental dos professores. Foram muito freqüentes as referências ao adoecimento de professores, portanto, mostrarei algumas delas, para fins de ilustração.

“[...] a gente tem um número de professores grande com depressão, alguns fazendo tratamento e conseguindo controlar esses processos, outros se negando a fazer tratamento [...] o professor [...] ele não tira licença para se tratar, ele continua trabalhando, ele continua exigindo dele” (*Orquídea Lilás*).

“Professora começa a falar e tossir sem parar. Comenta depois que está sentindo-se muito mal, rouca, com falta de ar, é muito alérgica, está com congestão nasal, face avermelhada, e têm nas mãos lenços de papel e um medicamento homeopático. Diz: ‘tem que estar aqui, não tem jeito’” (*Notas de Observação*).

“A professora estava meio doente, com alguns problemas de saúde, aí ela faltou bastante” (*Canarinho*).

“[...] e eu acho que assim eu me exigi tanto, por exemplo, o ano passado, que no final do ano quando eu precisei das condições físicas eu não tive, eu fiquei doente” (*Orquídea Lilás*).

As cargas a que me refiro aqui, não são de ordem quantitativa apenas, como a palavra pode sugerir. A maior carga do trabalho talvez seja a emocional. Quando o professor se identifica e gosta do que faz, para muitos, a atividade é encarada como leve, fácil de ser realizada, mesmo quando isso implica em trabalho extra, em casa, nos finais de semana, ocupando o tempo do lazer e convívio familiar.

“[...] eu acho que é uma disciplina assim que não é pesada, sabe [...]” (*Lírio amarelo*).

“[...] eu achei que foi muito legal, está sendo muito legal” (*Bougainville*).

“[...] quando o professor está fazendo aquilo que ele gosta, ele não reclama, ele não reclama de ter que trabalhar final de semana” (*Orquídea Lilás*).

Para outros, realizar atividades com as quais não se identifica, ou que não deseja fazer, constitui um peso. Trabalhar solitariamente, e em ambiente em que não há diálogo entre os professores integrantes de disciplina; não ter condições institucionais que favoreçam a realização da atividade, tomar decisões, assumir riscos, conviver cotidianamente com certezas/incertezas de que se revestem as práticas docentes, são também fatores entrelaçados na teia da sobrecarga emocional.

Especificamente no que se refere à identidade com a profissão, é necessário destacar o fato de que há professores, que se identificam e gostam de estar na graduação, e há outros que não se identificam e não querem participar do ensino de graduação. Esses professores buscam outras atividades, ou mesmo assumir cargos que de alguma forma os afastem das tarefas que os desagradam. É conhecido o fato de que a profissão docente, em especial no ensino público superior, tem sofrido nas últimas décadas um processo crescente de desvalorização, perda de prestígio social, atrelada a um rebaixamento do poder aquisitivo mediado pelos baixos salários. Esse fato talvez explique o desejo de participar de atividades que ainda guardam certo reconhecimento social, como a pesquisa e a produção científica. Poder-se-ia também entender que essas atividades trazem retorno individual ao professor, no sentido de aperfeiçoamento do seu currículo, e aquisição de visibilidade no meio acadêmico. Assim, a graduação representaria, para muitos, uma atividade repetitiva, desgastante e de pequena notoriedade.

Outro fator a considerar é o afastamento do professor da profissão de enfermagem, em função das atividades de capacitação e mesmo da docência. Em geral os contatos do docente com a prática profissional, são pontuais, por um curto período de tempo, levando a perda das habilidades

necessárias ao exercício profissional de enfermagem. Esse afastamento é tão acentuado, em alguns casos, que o indivíduo tem dificuldades de se perceber como enfermeiro, e de realizar a práxis da enfermagem, tornando-se difícil para ele, ensinar / preparar profissionais para uma profissão da qual já não se sente integrante.

Essas reflexões, suposições, deduções, resultam da tentativa de compreender esse comportamento de professores, mas não mudam o fato de que há necessidade de uma resposta institucional à sociedade, de forma que os limites e entraves individuais precisam ser trabalhados no sentido da sua superação.

“Aí a sobrecarga que existe para esse professor é essa, de ter que fazer uma coisa de que ele não gosta, que ele não quer. Aí você fala, bom, se ele não gosta, se ele não quer, ele não deveria estar aqui [...] mesmo que a gente compreenda tudo isso, a gente é forçado a dizer para o professor – você não gosta, você não quer, mas você tem de ir, porque a gente não tem outra alternativa”
(Orquídea Lilás).

Aqui se evidencia a assunção de que, após ingressar na carreira docente por meio de concurso, a despeito de sua atuação, o professor tem assegurado a continuidade do seu vínculo até a aposentadoria, e à gestão, cabe tão somente realizar ajustes, adaptações, acomodações às situações apresentadas.

O aparato legal que regulamenta o trabalho docente listado pela gestão, constitui-se da Lei 8.112, de 11/12/1990, publicada em DOU – Diário Oficial da União de 12/12/1990, que institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias, inclusive as em regime especial, e das fundações públicas federais. Além dessa lei, há um conjunto de decretos, medidas provisórias e até outras leis que a alteram e atualizam, assim como portarias e resoluções específicas que arregimentam sobre férias, licenças, contratação de professor substituto, dentre outros. Internamente na universidade, há resoluções e portarias emanadas do CONSUNI – Conselho Universitário e CONSEPE – Conselho de Ensino e

Pesquisa, bem como da congregação da FAEN, que orientam a distribuição de encargos e o trabalho no ensino de graduação, para citar algumas.

“Todas as leis, resoluções, portarias que dizem respeito a férias, licença capacitação, professor substituto, tem uma resolução específica para isso. Então a gente se baseia nessas leis e resoluções [...] que estão nas diretrizes da universidade. E fora isso, nós temos internamente, decisões tomadas ao nível da congregação, que também norteiam o trabalho docente” (Orquídea).

Relatos recorrentes no discurso dos alunos permitem identificar que há lapsos, falhas, descontinuidades no trabalho dos professores, decorrentes, ou de comportamento individual e compromisso com as atividades, ou mesmo dessa sobrecarga já explicitada. Os professores faltam a compromissos, trocam dias e horários de atividades, em função de suas agendas, assim como deixam de realizar ações conforme inicialmente previstas, comprometendo o andamento das atividades no ensino de graduação. Por vezes os alunos têm a explicação dos motivos de ausências ou atrasos de professores, mas há casos em que eles não são informados dos motivos. Além disso, durante as observações, verifiquei que os professores, por vezes precisaram se ausentar mais cedo em função de questões particulares.

“Chego bem cedo para fazer contato com a professora antes do início da atividade. Ela, porém se atrasa, chegando por volta de 8:15h” (Notas de Observação).

“Professora chega atrasada e o equipamento não está montado. [...] a professora vai até a faculdade, demora um pouco, e chega com o recurso, e um aluno ajuda a montar” (Notas de Observação).

“Chega uma professora, que fica próxima aos alunos [...]. A segunda professora chega apressada cumprimenta de longe e entra direto na sala anexa (para providenciar cópia do instrumento que seria utilizado na atividade) [...]. Depois de algum tempo

chega a terceira professora, e às 8:30 h chega a quarta professora” (*Notas de Observação*).

“Professora chega e inicia a avaliação individual de seus alunos. [...] Demais professoras ainda não chegaram. [...] Segunda professora chega às 8:20 h. [...] Terceira professora chega às 8:35 h” (*Notas de Observação*).

“[...] vocês sempre foram muito organizadas, quando não vinham avisavam, e quando chegavam atrasadas (comentário de aluno) [...]” (*Notas de Observação*).

“[...] por duas vezes você ligou que ia chegar atrasada, e só eu estava lá, eu tive interesse (comentário de aluno, durante avaliação)” (*Notas de Observação*).

“A professor pede desculpas, pois terá de sair, tem uma consulta às 16:00 h (apresentação de trabalhos)” (*Notas de Observação*).

“Então eu fiquei totalmente por fora [...] eu fiquei sabendo que ia ter apresentação ou fiquei sabendo quando já estava sendo, eu nem lembro. Também acho que porque eu não olhei no cronograma” (*Rosas Vermelhas 1*).

Outra nuance desse processo revela-se no modo como as aulas são ministradas. Os alunos percebem e descrevem atividades realizadas pelos professores, sem o devido preparo, cuidado, atualização.

“[...] é uma professora relapsa, ela é uma professora acomodada, ela vinha aqui passava trabalho, a gente explicava o trabalho e a aula estava dada. E eu acho muito cômodo para um professor chegar e quando ela fala, fala, fala e nunca diz nada” (*Águia 2*).

“[...] que muitas vezes que eu vim para a faculdade eu perdi várias horas do meu dia que eu podia ter estudado sozinha” (*Curió*).

“[...] e que chega na aula sem ter preparado uma aula, que trás um texto para a gente ler, eu não suporto sabe, trazer texto para ler assim na sala, só ler por ler, não uma leitura orientada, uma leitura mais assim com objetivo. [...] o professor deu um aula horrível, não deu subsídio para a gente” (*Curió*).

A priorização das atividades de pesquisa, via grupos constituídos na faculdade, e da pós-graduação, faz com que a graduação seja tratada como

atividade secundária, e locus onde os reflexos dessa sobrecarga existente mais se manifestam.

“Eu acho que porque eles têm outros compromissos, eles acabam levando a graduação um pouco com a barriga” (*Águia 2*).

A autonomia do professor emergiu nos discursos dos participantes do estudo, é descrita como sendo restrita, dentro de certos limites colocados pela faculdade, pela universidade, pelo aparato legal, pela sociedade, ou seja, eles conseguem tomar algumas decisões e realizar ações, em especial no micro-espço da interação com alunos.

Refere-se às decisões sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, à definição de conceitos e conteúdos a serem abordados, à definição de estratégias de avaliação da aprendizagem, ou seja, processos realizados durante a etapa de planejamento do semestre.

Os professores têm autonomia para mudar as estratégias, conteúdos e conceitos, durante a operacionalização do processo, descaracterizando por vezes, a proposta inicial, elaborada no planejamento das atividades. Apesar de haver dias e horários reservados à realização da disciplina, esta não é ministrada, pois nesses períodos o professor abordava outras temáticas, ou não estava presente para dar a aula, não seguindo o que fora planejado.

“[...] nós não tivemos [...] as professoras responsáveis não nos passaram [...] Então nós estamos indo para o segundo bloco totalmente perdidos, sem saber organizar um trabalho em normas da ABNT, [...] os professores todos pedindo trabalhos com normas e nós não tínhamos noção” (*Águia 1*).

“O conteúdo não foi dado. [...] ela falava sobre outros temas. [...] muito interessantes [...] que nos levavam a debates, tudo, então como eram temas bons assim, nós íamos, né. Mas IMC que era bom, a gente não tava vendo” (*Águia 1*).

Observa-se, também, que essa autonomia do professor ultrapassa as atividades de planejamento, aqui compreendido como os momentos de

pensar, operacionalizar e avaliar as atividades propostas, manifestando-se também na intencionalidade ou não de integração entre disciplinas, ou mesmo integração de atividades dentro de uma mesma disciplina, bem como no jeito pessoal de conduzir os processos interativos que mediam o desenvolvimento das atividades programadas.

“[...] depende muito da pessoa (professor) querer integrar ou não, entendeu” (*Bouganville*).

“[...] mas acho que foi por conta [...] das pessoas que estiveram com os alunos neste semestre, não foram os mesmos professores do semestre passado” (*Lírio Amarelo*).

O professor possui liberdade para decidir o estilo de interação que deseja manter com os alunos, decisão essa em grande parte decorrente das experiências e características pessoais dos professores, e que em geral, não são monitoradas ou tomadas em consideração pela gestão.

Na avaliação do ensino aprendizagem, o professor decide a forma como irá realizar a avaliação, elabora instrumentos que serão utilizados, adequando o processo à sua condução individual, e até ignora definições emanadas do planejamento realizado pelo grupo de professores. Na percepção de professores isso acontece porque cada um conduz conforme a compreensão que obteve.

“[...] os professores parece que acordaram alguma coisa para a avaliação, mas no final cada um faz do jeito que entende que vai estar avaliando melhor os alunos, ou da maneira como ele está acostumado a fazer” (*Curió*).

Evidentemente que não estou me referindo ao jeito pessoal de ser de cada professor. Cada um pode imprimir sua marca pessoal, derivada da cultura familiar e social na qual viveu. Mas estou me referindo a não cumprir o que ficou acordado no planejamento, e realizar a avaliação da forma como está acostumado a fazer, ou da forma como se sente mais seguro, ou ainda da forma como acredita que deve ser feita. Por exemplo. Ficou decidido em planejamento que seria realizada uma prova ao final de cada etapa da

prática. Um professor fazia a prova, conforme acordado, outro passou um trabalho que substituiu a prova, e outro passou questões para serem respondidas em casa e devolvidas depois de um certo prazo. Embora utilizem o termo prova, cada um aplicou uma estratégia diferente, de acordo com sua decisão pessoal.

“[...] foram três formas de avaliação, foram duas provas teóricas que nós fizemos (questões para resolver na hora), teve as condutas de enfermagem que a professora pediu, e teve essa avaliação que era dissertativa [...] ela entregou a prova e falou assim, vocês façam e daqui a tantos dias vocês me entregam” (Beija-Flor 2).

Observa-se entretanto, que os alunos não poderiam ficar sem essa nota, ou o professor não poderia trabalhar com conceitos no lugar de notas, pois essa é uma exigência institucional. Nesse sentido a autonomia do professor é dependente das normas, leis e da cultura da faculdade e da universidade.

Verifica-se também, que o professor possui autonomia para definição dos critérios que adotará, ou mesmo sobre quais aspectos irá valorar mais ou menos que outros. Há professores que consideram o quantitativo dos procedimentos realizados, e procuram estimar numericamente as ações dos alunos. Neste caso, a frequência e pontualidade são valorizados, o número de vezes que o aluno realizou cada procedimento é computado, assim como o que o aluno deixou de fazer é avaliado. Outros professores avaliam o que o aluno conseguiu aprender, desenvolver, adquirir em termos de competências. Para tanto, os instrumentos são abertos, e cada professor decide os critérios que adotará na avaliação de desempenho realizada.

“[...] cada professor faz de um jeito, nenhum professor padroniza isso. Eu já prefiro esses professores que te avaliam de forma contínua, vê o que você está aprendendo, o que não está, te ajuda na sua dificuldade” (Beija-Flor 1).

“[...] mas é o critério de avaliação dela, eu não tenho que interferir nisso [...]” (Águia 3).

Outra situação em que o professor decide e atua de forma autônoma, é na supervisão dos alunos em campo de prática. Há duas questões a destacar neste particular. Uma refere-se ao estilo individual de acompanhamento, próprio das características e jeito de ser do professor, que de alguma maneira, torna diferente a supervisão realizada. Esse aspecto é compreendido e aceito pelos alunos. Outra questão, denominada de divergências nos relatos, refere-se a expectativas diferenciadas de professores, acerca da realização de atividades por acadêmicos que se encontram em uma mesma fase do curso. Como exemplo, alunos do penúltimo semestre, no qual seria esperado que tivessem um pouco mais de liberdade de ação, foi possível observar que há professores que realizam acompanhamento bem próximo, que praticamente impede o aluno de tomar decisões ou realizar ações individualmente, e outros que procuram desenvolver a independência e autonomia dos alunos.

Todos esses aspectos apresentados levam a concluir que o processo de trabalho docente sofre influências do macro-contexto, e da estrutura da universidade na qual se insere, assim como da gestão da faculdade, e principalmente das subjetividades dos sujeitos / atores sociais nesse cenário.

3.3 A Recursividade Estrutural – Particular

“Um processo recursivo é um processo produtor de si, regenerador. É também um processo reorganizador, porque a produção e a regeneração permanentes são ao mesmo tempo uma reorganização permanente” (Fortin, 2005, p. 75).

A idéia de recursividade nos leva a reconhecer, em todos os níveis – humano, social, cultural, que tudo é ao mesmo tempo produto e produtor, causa e efeito. Cada processo provoca efeitos nos subseqüentes, e sofre, retroativamente os efeitos dos processos que provocou. Isto é, os processos co-produzem-se, geram e se regeneram mutuamente.

Esse raciocínio aplicado à realidade estudada, leva a reconhecer que a faculdade é produto, ou sofre as determinações, por exemplo, da política nacional de avaliação do ensino superior e da legislação diretamente relacionada ao trabalho docente. A faculdade mobilizou-se em torno das avaliações que seriam realizadas, entretanto ressentia-se por não ter *feedback* desse processo pelas instâncias responsáveis. A legislação, por sua vez, é consultada periodicamente, quando são necessários encaminhamentos relacionados à prática docente, e a própria organização do trabalho na faculdade.

A autonomia universitária é descrita como limitada. A universidade pública tem limitações na gestão de recursos de várias ordens, além de preservar processos burocráticos que definem um perfil de morosidade nos encaminhamentos de projetos, inovações, propostas. A política de educação permanente foi um importante impulsionador de discussões e reflexões com vistas a mudar as estratégias de ensino-aprendizagem, com introdução das denominadas metodologias ativas.

Esses processos que são conduzidos nacionalmente trazem reflexos ao cotidiano do trabalho, embora isso não aconteça de forma rápida ou

direta. Há certo distanciamento entre o que é proposto, e o que de fato se consegue conhecer e implementar nas dimensões particular e singular. Tratando em especial das avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, embora seus resultados sejam considerados em avaliações internas na FAEN e na própria universidade, não há repercussões diretas na forma de condução do ensino de graduação, ou mesmo retro-alimentação da unidade pelos resultados obtidos. Parece tratar-se de um escore que não promove interferências diretas no cotidiano do trabalho realizado na graduação.

No mestrado, entretanto, com as avaliações pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, os efeitos são mais diretos, levando a uma incessante busca por mais produtividade – pesquisas financiadas e publicações, que em alguma medida levam a priorização dessas atividades, como garantia de bons resultados nas avaliações e manutenção do programa.

As conexões com a gestão da universidade, devido a maior proximidade, são sentidas de forma mais contundente e determinante. As avaliações realizadas pela universidade quando da necessidade de distribuição de vagas e outros processos, levam em consideração os resultados obtidos pelas unidades, em especial a ampliação das atividades, e a produtividade docente. Desse modo, ou a unidade, no caso a FAEN, se adapta a essas exigências, ou corre o risco de perdas em processos distributivos dos escassos recursos disponíveis para a universidade.

A FAEN, por sua vez, retroage sobre todos esses processos, buscando superar dificuldades, e avançar na proposição de estratégias de enfrentamento de novos e velhos problemas identificados pela gestão e pelo conjunto de professores e alunos. Houve um grande investimento em projetos macro, que os professores sabiam, dariam visibilidade à faculdade, tanto no âmbito da universidade, como também junto às secretarias de saúde municipal e estadual, como o programa de mestrado acadêmico, e o doutorado interinstitucional.

Além disso, um processo interno de controle e acompanhamento da produtividade docente se estabeleceu, ainda que de forma pouco

sistematizada, como estratégia para dar respostas às exigências externas – da universidade, dos órgãos de fomento à pesquisa, do Ministério da Educação e INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, dentre outros. Ocorre em certa medida, um monitoramento da produtividade individual dos docentes – pesquisas, participação em grupos de pesquisa, publicações, participação em eventos, para citar alguns. Da mesma forma ocorre com os grupos de trabalho, que são avaliados pela sua participação nas atividades de rotina da faculdade, como também pelo produto científico apresentado.

Os critérios avaliativos nacionais ou da universidade, em alguma medida são reproduzidos na faculdade, ou seja, utilizam-se os parâmetros pelos quais a unidade é avaliada em seus processos de trabalho. Isso gera sobrecarga para os docentes, que passam a assumir novas e diversificadas atividades, e precisam responder com produtividade e qualidade em todos os processos de trabalho desenvolvidos. Ressalta-se a dificuldade enfrentada para publicação em periódicos com boa avaliação pelo Qualis / CAPES, pois em geral os processos de submissão e aprovação de artigos são demorados, além de que as opções são restritas.

O esquema a seguir, busca auxiliar no esclarecimento da recursividade entre as dimensões estrutural e particular, no caso estudado.

Esquema 1 – Recursividade entre as dimensões estrutural e particular do fenômeno estudado

4 DIMENSÃO SINGULAR - MOMENTO DESCRITIVO INTERPRETATIVO DA INTERAÇÃO PROFESSOR– ALUNO

“Mas eu sei cada vez mais que o único conhecimento válido é o que se alimenta da incerteza e que o único pensamento que vive é o que se mantém na temperatura de sua própria destruição” (Morin, 2005b, p. 39).

Os resultados apresentados neste capítulo são produto da análise e interpretação de dados obtidos por meio de entrevistas com professores e alunos dos Blocos I, IV e VIII; entrevistas com a equipe de gestão da Faculdade; observações realizadas das atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, nos blocos citados, e ainda de documentos como – programas de disciplinas, instrumentos de avaliação, manuais, provas, trabalhos, para citar alguns.

Os dados foram organizados em três tópicos. O primeiro, denominado Os sentidos atribuídos, no qual apresento elementos constituintes do processo interativo estudado, com a riqueza de detalhes que foi possível captar, mas evidentemente sem conseguir esgotar tema de tamanha complexidade. No segundo tópico – O entorno das interações, abordo o contexto do processo interativo, descrevo e interpreto as condições nas quais se concretiza; e no terceiro tópico – As estratégias de (Sobre)Vivência, compartilho as defesas e adaptações de professores e alunos.

A opção por apresentar esses resultados referentes a etapas diferenciadas do curso – Blocos I, IV e VIII, em único momento, decorre do fato de que há aspectos recorrentes nas vivências dos atores sociais investigados, o que tornaria repetitiva a descrição em separado. Entretanto,

há sutilezas, peculiaridades, especificidades de cada vivência, que foram trazidas ao longo do texto.

É necessário reforçar que se trata de material interpretativo, e não meramente descritivo, ou seja, é resultado de uma análise compreensiva da realidade estudada, sob a perspectiva teórica da autora, respaldada nos autores já apresentados. Os riscos científicos que assumi correr derivam da constatação de que “toda interpretação muda o que interpreta, assim como em toda tradução existe traição”. (Demo, 2002, p. 125).

4.1 Sentidos Atribuídos

“É por isso que eu penso que a questão crucial é a de um princípio organizador do conhecimento, e o que é vital hoje em dia não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender” (Morin, 2005b, p. 35).

A interação entre professores e alunos pode ser considerada como definitiva em todo o processo ensino-aprendizagem. Definitiva no sentido de determinar os resultados - quando a interação é vivida como ‘boa’, motiva o aluno a estudar, a buscar conhecimentos, a participar das atividades. Ao contrário, quando não é percebida / vivida como ‘boa’, leva o aluno a sentir-se desmotivado a participar das atividades, a ir para as práticas, enfim, dificulta o processo ensino aprendizagem.

Os alunos avaliam como ‘boa’ a interação na qual há diálogo, e o aluno se sente ouvido, compreendido, cuidado pelo professor, e ainda, quando a relação estabelecida é de trocas e compartilhamento. A avaliação neste caso torna-se uma consequência do processo interacional. O aluno avalia positivamente quando o professor observa aspectos subjetivos da sua vivência na faculdade, e não se atém apenas à aquisição de conhecimentos,

o que leva a compreender que deseja ser avaliado como ser global que é, que precisa do *feedback* do professor, sobre como foi percebido por este.

A interação é percebida como ‘ruim’, quando o aluno não se sente cuidado pelo professor, e então a vivência na faculdade torna-se uma pesada carga. Neste caso a avaliação é geralmente focada na aquisição de conhecimentos pelo aluno, e não considera o ser integral em processo de formação profissional. Além disso, é quase invariavelmente unidirecional, ou seja, apenas o aluno é avaliado, o professor não deseja ser avaliado pelos alunos, e não acata ou aceita críticas e sugestões destes. Desse modo, a interação interfere na aprendizagem do aluno, e a depender de como é significada, irá contribuir ou não para o processo de aprendizagem no curso.

A avaliação nesse contexto, é uma decorrência do processo interacional mantido. Quando acontece mediada pelo diálogo, é significada pelo aluno como consequência natural, vivida de forma tranqüila, pois constitui-se num momento a mais do *feedback* que os alunos desejam ter dos professores. De outro lado, quando acontece mediada por interação em que não há trocas, diálogo, pode se constituir em momento de *stress*, ou ainda, numa experiência não significativa para o aluno, uma vez que ele não toma em consideração os comentários ou percepções do professor.

Para os professores, a interação estabelecida com alunos, também assume feições diversas. Pode ser vivida como momento integrante do processo ensino-aprendizagem, rotineiro, necessário e natural naquele contexto. É parte de um processo de trabalho, que assim como na enfermagem, é mediado pela interação entre seres humanos. Há uma certa naturalização dessa vivência por esses professores, que a realizam de modo pouco reflexivo, para cumprir exigências institucionais.

De outro lado, pode ser vivida como fonte de prazer e satisfação no trabalho realizado. Estar com alunos constitui-se em fonte de renovação e crescimento profissional cotidianos para professores, que re-significam permanentemente a experiência, e a tomam como geradora de motivação para suportar a sobrecarga e conflitos presentes no trabalho docente.

Evidentemente a interação assume vários estilos e nuances diferenciados, alguns dos quais foi possível apreender durante as

observações e mesmo nas entrevistas realizadas, e que estão também relacionados ao momento do curso em que se encontram tanto professores quanto alunos, assim como às histórias pessoais, crenças, valores, compartilhados na cultura, ou trazidos do meio social por seus integrantes. Observei que em uma mesma disciplina ou semestre do curso, há diferenças por vezes acentuadas, o que permite compreender que o estilo de interação adotado está relacionado às escolhas individuais de professores e alunos.

A interação Professor-Aluno nos Blocos de Ensino

Neste tópico descrevo os estilos mais freqüentes de interação observados, explico e contextualizo suas características. Ressalto que o professor é quem em grande parte determina o estilo, regras e padrões a serem seguidos na interação. O aluno em geral, assume papel passivo, de adaptação às estratégias e formas de condução adotadas pelo professor.

Foi possível identificar que a interação entre professores e alunos alternou-se entre dois grandes estilos – a interação com fim educativo, e a interação com fim avaliativo, ambos vividos de modo particular e único por cada ator social integrante do cenário estudado.

O professor que assume a interação com fim educativo é aquele que, em geral, tem domínio teórico da disciplina que ministra. As aulas são preparadas adequadamente, e os conteúdos abordados são aplicados à prática de enfermagem. O professor tem experiência de trabalho em Enfermagem, e disponibiliza suas vivências durante a explanação do conteúdo teórico. Na percepção dos alunos, esse professor pode exigir porque dá aulas avaliadas pelo aluno como sendo de qualidade.

O professor educador tem postura comprometida com as atividades desenvolvidas, são assíduos e pontuais, têm domínio do planejamento, e dos objetivos a serem alcançados com as atividades propostas. A condução por parte deste professor é clara acerca das estratégias adotadas, objetivos, e sobre a avaliação. Isso dá segurança ao aluno, pois ele consegue saber

onde espera-se que ele chegue, o que motiva a buscar novos conhecimentos, e a alcançar os objetivos traçados.

“É alguém que durante a teoria, demonstra ter domínio do que ele está falando, não assim [...] no sentido de saber tudo, mas é alguém que te dá segurança de que ele sabe aonde ele está começando e aonde ele vai te levar, e quais são os objetivos da disciplina. Então você está no processo, você se enxerga onde você está, e aonde os professores estão te conduzindo. Então isso dá segurança para o aluno, e também motivação” (*Curió*).

A motivação advém do fato do aluno sentir-se ouvido e considerado em suas colocações, e incentivado a refletir sobre os conhecimentos, as situações vivenciadas, isto é, a assumir uma postura reflexiva sobre sua própria atuação.

Este professor dá abertura ao aluno para falar de suas dificuldades, sobre o que não conhece; está presente para ajudar na aprendizagem na prática, ensina o que o aluno ainda não sabe, demonstra, motiva a aprender. É, na verdade, o professor que dá abertura, está próximo, que permite ao aluno se expressar e ser ouvido, está atento inclusive às críticas, tem interesse em saber como o aluno se sente, mostra-se alegre com o que faz, sorri, permite brincadeiras que tornam o convívio leve e alegre.

“Aquele professor que te dá uma abertura, para você falar eu não sei fazer. Aí você chega e fala – ‘professor, eu não sei fazer, me ajuda’. Então eu gosto desse professor que dá abertura para a gente chegar, para a gente falar o que está sentindo. [...] Ou então ‘não estou gostando dessa maneira como você está passando as coisas, será que tem como fazer de outra maneira?’” (*Beija-Flor 1*).

No estilo de interação com fim educativo, o clima é informal, os alunos ficam à vontade para usar a palavra, não tem medo de falar e ser cerceados ou criticados negativamente. Os alunos demonstram estar à vontade na forma de sentar, nos comentários que fazem com seus pares ou com o grupo, nos risos e brincadeiras que são demonstração de tranquilidade. Nas

observações percebi que os alunos não rompem com os limites da convivência humana, profissional e obedecem aos papéis colocados – papel de professor e papel de aluno. Nem por isso, a relação deixa de ser afetuosa e próxima. Apenas não se procura, neste estilo, esconder ou ofuscar o ser integral que professores e alunos são, isto é, permitir na vida acadêmica, a existência do ser humano em toda a sua multidimensionalidade.

O ambiente torna-se portanto, acolhedor, de liberdade, de trocas. Há transparência nas intenções, nas falas e nos comportamentos observados. Predomina a cordialidade e cortesia no trato, e há demonstrações de compreensão e solidariedade.

O professor mostra-se tranqüilo, acolhedor, bom ouvinte e paciente com os ritmos e diferenças individuais dos alunos. É gentil e educado no trato com os alunos, os alunos mostram-se sorridentes, interessados e envolvidos com a atividade em curso. Trata-se tão somente do uso da cordialidade e civilidade próprias do relacionamento humano.

“Professora mostra-se calma, paciente, fala em tom de voz baixo, muito explicativa, fala detalhadamente sobre cada temática, informa, mostra-se firme e franca nas comunicações” (*Notas de Observação*).

Mesmo quando discorda de alguma percepção ou conhecimento exposto pelo aluno, o professor é cuidadoso na forma de abordar, e suave nas colocações. Além da voz em baixo tom, tranqüila, chama cada aluno pelo nome, a expressão facial é de interesse pelo aprendizado dos alunos, o corpo do professor é usado para explicar e demonstrar situações, ou seja, todo o ser do professor naquele momento de explicação e de trocas com os alunos, é mobilizado com o objetivo único de favorecer, mediar a aprendizagem almejada. Ele tem preocupação de esclarecer as dúvidas surgidas, e explica várias vezes, e de modo diferente se necessário, para que haja a compreensão por parte dos alunos.

“Professora fala em algum momento – ‘Eu vou discordar de você um pouquinho’. Em outro momento diz – ‘Eu não vou falar com vocês com certeza’” (*Notas de Observação*).

“De tempos em tempos pergunta – tá bom? Ficou claro? Professor chama alunos pelo nome, fala em tom de voz normal, suave, tranquilo, gesticula com as mãos, fica em pé, usa seu corpo para mostrar posições, partes [...]” (*Notas de Observação*).

Talvez esse seja o ponto crucial - o professor coloca-se em posição de troca com os alunos, ele tanto aprende quanto ensina, tem interesse no que os alunos têm a dizer, está ali para facilitar o processo do aluno e principalmente parece se identificar com a docência e gostar do que faz. Esse professor não tem pressa, nem é ansioso, nem arrogante, ao contrário, utiliza calmamente o tempo disponível, e possibilita a fala e participação de todos, tem humildade para se colocar na posição de aprendiz e bom ouvinte.

Um aspecto importante deste estilo de interação, é que o professor verbaliza como é o seu jeito, explica detalhadamente como irá conduzir as atividades, e coloca-se em posição de ouvir.

“Professora esclarece como é, como conduz, como será a avaliação – falará diariamente com cada aluno o que observar. Explica detalhadamente que ao abordar no dia a dia para falar – ‘olha, aquela medida’, estará avaliando, entretanto sem necessidade de haver um momento formal, quer uma relação que seja tranquila” (*Notas de Observação*).

“Em determinado momento fala – ‘não é prova, esse é o meu jeito’. Alunos sorriem, participam, ficam à vontade. Não observo nenhum aluno tenso ou constrangido” (*Notas de Observação*).

Neste caso, o estilo de interação com o aluno era decorrente de um jeito de andar a vida adotado pelo professor. Isso foi confirmado na entrevista, na qual ele referiu ter optado por ser essa pessoa, e agir assim em qualquer situação de vida pessoal e profissional. O professor não nega o ser multidimensional que é, e atua profissionalmente dessa forma, sem que isso interfira ou prejudique a interação estabelecida.

Mostra-se aberto a críticas e sugestões tanto acerca do processo de ensino aprendizagem, como sobre seu estilo e forma individual de conduzi-las. Demonstra preocupação se sua abordagem com os alunos foi adequada, compreendida e aceita por eles. Está aberto a auto-avaliação e à avaliação pelos alunos.

“Uma retrospectiva de 6 anos, eu entendi essa interação professor aluno de uma outra forma. Uma tendência mais digamos, a ser horizontal, misturada, misturando aí eu pessoa, trazendo um pouco de mim mesmo como pessoa, sem deixar que isso seja o foco do trabalho, com o objetivo de mostrar para o aluno que antes de estar lá como professora, eu sou mulher, eu sou o que for, né, companheira, e que ele pode ver em mim algo mais do que a competência técnica” (*Orquídea Roxinha*).

Neste estilo observei a manifestação de afetividade e reconhecimento do envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Essa experiência com certeza é marcante para os alunos. Ainda que em tom de brincadeira, eles deixam perceber isso.

O professor acompanha os alunos, tenta atendê-los em suas necessidades, e também exige a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, ou seja, ele avalia permanentemente cada aluno, informa regularmente os aspectos em que está bem, e aqueles nos quais precisa melhorar. O professor procura escolher o momento que considera certo para fazer suas intervenções. Em geral, quando a questão em pauta é relativa ao grupo como um todo, o professor aborda em reunião o que observou e o que deseja e espera do grupo. Quando são questões particulares, chama cada aluno em separado, e comunica suas percepções.

Desse modo o aluno não fica exposto perante funcionários e pacientes da unidade, não se sente constrangido ou ridicularizado em público, e sente que há preocupação verdadeira do professor com o seu aprendizado e progresso na profissão.

“Porque eu penso que assim como a prova, o fato de você prever, marcar local, marcar hora, é pressão para o aluno [...] eu prefiro no

particular, no dia-a-dia, eu chego para ele como quem não quer nada, e digo assim [...] eu falei para ela um pouco o que ela sabia sobre ética, comportamento, postura, e identifiquei que ela não sabia. E ela acabou me agradecendo” (*Orquídea Roxinha*).

Na interação com fim educativo, foram identificadas nuances pouco diferenciadas. A primeira delas pode se descrita como o estilo compreensivo, no qual predomina a preocupação dos professores em compreender o momento vivido pelos alunos, e busca adaptar as estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem, às peculiaridades dos alunos em cada fase do curso. Isso se verifica por meio do acatamento das características dos alunos – espontaneidade, curiosidade, ansiedade pelo conhecimento, imaturidade, incerteza sobre a escolha pela profissão de enfermagem, observados na fase inicial do curso. Os professores reconhecem essas características e as tomam em conta, permitem a livre expressão de opiniões, idéias e debates sobre temas os mais diversos, e realizam as relações com a saúde e enfermagem.

Nas etapas iniciais do curso, os alunos estão muito interessados em atividades práticas e que mostrem como se dará a atuação profissional. Isso é compreendido e considerado pelos professores na interação com eles.

“Demanda uma certa maturidade que eles ainda não têm, porque é primeiro semestre [...] porque como eles são muito imaturos, às vezes eles não conseguem dar importância ao que eles estão aprendendo” (*Bouganville*).

“Eu trago aparelho de pressão, aquele aparelho para medir a glicemia, furo o dedo do povo [...] eles adoram, nada com coisas assim muito teóricas, é mais na prática” (*Lírio Amarelo*).

Existe o entendimento de que, nas fases iniciais, os alunos têm necessidades diferenciadas de atenção e de contato mais próximo. Os professores respeitam e procuram atender às demandas individuais por informação, esclarecimentos, ou tão somente proximidade. Essa é então, a tônica da interação estabelecida – a compreensão. Os professores têm verdadeira preocupação com as necessidades de aprendizagem dos alunos,

e com as peculiaridades do grupo para tal aprendizagem, e nesse sentido, adaptam as estratégias, e utilizam-se como instrumento de facilitação do processo dos alunos na faculdade. Os alunos percebem a preocupação, o interesse em ouvir e compreender suas necessidades, e valorizam isso no relacionamento com os professores.

“Porque a gente vê a imaturidade que têm meus meninos lá em casa, a gente tem que lidar com cuidado com eles” (*Lírio Amarelo*).

“Eu achei maravilhoso, porque elas a todo momento, elas nos acompanhavam [...] a relação era muito próxima, de muita amizade, porque ela dava atenção para a gente, não só dentro de sala” (*Águia 1*).

O diálogo, na percepção dos professores, ajuda os alunos a tomarem decisões acerca da posição deles no curso e na disciplina, ou seja, contribui para a construção da autonomia dos alunos no processo.

“Eu acho que esse processo assim de conversa, ajuda também, a eles, e ajuda a mim também [...] ajudar a eles a tomar consciência da posição deles, das decisões deles sobre a disciplina” (*Lírio Amarelo*).

Os professores manifestam cuidados e preocupação, em tornar a experiência de ensino-aprendizagem o menos traumática possível para os alunos, pois consideram que a vivência na profissão de enfermagem é naturalmente difícil, assim como ter que lidar com a saúde e vida de outras pessoas. Desse modo, a aprendizagem da profissão já trás, por si só, uma carga considerada traumática, portanto, as tentativas são feitas pelos professores no sentido de aliviar essa carga, e de intermediar cuidadosamente a vivência inicial de conhecimento da profissão. Os professores têm a intenção de que os alunos gostem da profissão e se identifiquem com ela. Esses aspectos descritos denotam compreensão.

“[...] entrando na área hospitalar, vendo sabe, aquilo tudo, eu acho que de certa forma a gente tenta fazer uma passagem assim não muito traumática, e tenta puxar eles no sentido [...] porque como eles estão começando na enfermagem, eu acho que não é uma área fácil [...]” (*Lírio amarelo*).

O professor sabe ouvir e permite aos alunos que se expressem livremente. O aluno comporta-se conforme o que o professor determina. Quando é dada liberdade, ele se expressa livremente, e participa ativamente das atividades. Quando a liberdade é cerceada, ele se limita a falar o que o professor deseja ouvir. Certamente que isso trás repercussões na sua vida acadêmica e possivelmente profissional, pois o aprendizado possibilitado aqui, é que ele deve se adequar às situações, sem questionar, para que possa sobreviver nesse meio, e ser bem sucedido.

Outro estilo identificado é aquele no qual a interação acontece de forma participativa. As estratégias adotadas concorrem para a participação dos alunos, uma vez que eles têm de apresentar produtos de leituras realizadas, sempre mediadas pela discussão livre do tema proposto pelos professores, ou daqueles trazidos pelos acadêmicos. É estimulada a livre expressão de opiniões, análises e reflexões por parte dos alunos, levando-os a pensarem sobre o papel do enfermeiro na saúde.

“O que é transitar pelo SUS? [...] O evento sentinela, o que é? [...] Lembram? Já ouviram falar disso?” (*Notas de Observação*).

“Então a gente tem procurado fazer eles falarem mais, também procuro trazer um pouco das vivências deles, nas experiências que tem a ver com saúde e com a disciplina” (*Lírio Amarelo*).

Os professores estimulam a participação dos alunos nas atividades em curso na faculdade, como eventos, reuniões de trabalho, grupos de pesquisa e outras, no sentido de integrarem os alunos ao ritmo da faculdade. Essa participação, entretanto, não ocorre de forma regular em todas as atividades desenvolvidas no semestre. Os alunos não participam do planejamento, ou seja, quando do início do semestre, muito embora combinassem alguns detalhes operacionais, as atividades teóricas e práticas

estavam definidas, em trabalho previamente realizado pelos professores. Na realidade, os alunos são estimulados a participar de atividades definidas a priori pelo professor.

“Por mais que a gente saiba que o planejamento é feito por nós, pelos professores, né, tudo mais, a gente tenta falar para eles que é uma coisa meio acordada com eles” (*Lírio Amarelo*).

No momento da avaliação, foi possibilitada a participação dos alunos, por meio da expressão livre de suas percepções, sentimentos, críticas, mas ainda assim de forma desigual, uma vez que o conhecimento de como se daria o processo, suas etapas, objetivos e possibilidades de mudanças, estavam muito mais sob o domínio do professor que o havia concebido, que dos alunos que tão somente receberam a informação pontual de como seria.

Nesse estilo participativo, os professores interagem com os alunos por meio de acordos. O acordo é uma combinação de como operacionalizar alguns processos, como exemplo o controle de frequência, as avaliações, as atividades de sala de aula e alterações no calendário previsto. É combinado desde os primeiros dias de aula, que seria feita a chamada no início da atividade e logo após o intervalo. As mudanças nos acordos firmados também são re-discutidas e decididas envolvendo todos os presentes.

O estilo participativo possibilita o diálogo em sala de aula. Os professores colocam-se em posição de escuta, não observei tentativas de impedir a expressão de idéias ou conhecimentos pelos alunos, ainda que divergissem daquelas defendidas pelos professores.

Pelo contrário, há abertura para livre expressão de idéias, opiniões, vivências, o que é estimulado no decorrer da disciplina. Os professores utilizam, conforme suas características pessoais, tom de voz baixo ou elevado, voz firme, e transmitem tranquilidade e segurança.

É possibilitado aos alunos, comentar sobre percepções e avaliações acerca de qualquer das disciplinas do bloco, constituindo-se, portanto, as disciplinas observadas, em espaços nos quais os alunos têm assegurado o direito de voz. Elas podem falar, criticar os processos, e são ouvidos em

seus relatos, sem julgamentos, mas com possibilidade de aconselhamento para diálogo com os professores de outras disciplinas.

“Bom, então é uma forma de diálogo com eles.” (*Lírio Amarelo*)

“Eu me vejo como aquela professora em que eu tenho voz, na aula dela, então eu posso falar na aula dela, eu posso criticar. [...] todo mundo senta e fala – professor, a gente não está entendendo o que está acontecendo. Pronto!” (*Bouganville*).

A interação cujo estilo é amigável, próximo, é mediada pela consideração e cordialidade nas relações estabelecidas entre professores e alunos. A percepção dos alunos acerca da profissão, e as manifestações sobre a intenção de prosseguir ou não no curso e na enfermagem, são recebidas sem emissão de julgamentos ou juízos de valor.

Os alunos são ouvidos em suas certezas e incertezas sobre a escolha profissional realizada, e os professores têm a preocupação de não expor os alunos frente aos colegas de sala, de não criar situações constrangedoras, e procuram reconhecer as diferenças de ritmos, bem como as características individuais de cada um.

“Se continuar no curso, vou ver o que vou fazer [...] achava que enfermeiro não tinha muita função, achei que era só coordenar, ser chefe [...]” (*Notas de Observação*).

De outro lado, pelos alunos, verifica-se a consideração aos professores, tanto em função do papel de autoridade que exercem, próprias do cargo, como também, pelo reconhecimento das competências individuais apresentadas por eles. Os alunos manifestam querer imitar os professores, e realizam desde cedo, planos para o seu futuro, como profissionais de enfermagem.

“Eles falam muito da questão do respeito, que eles acham que isso é uma forma de respeitá-los [...] que nem todos os professores fazem isso” (*Lírio Amarelo*).

“Ela nos contava casos que aconteciam com ela [...] por ela ter conhecimento, ela provou [...] e ela se impôs [...]” (*Águia 1*).

Predomina a informalidade, de modo que os que desejem podem se expressar a qualquer momento, há descontração observada na forma de se portar dos alunos na sala de aula, a começar pelos trajés, são roupas despojadas, não há uniforme, roupas leves e calçados abertos, em função do clima da cidade. Há descontração na forma de sentar dos alunos, nas conversas paralelas e nos movimentos durante as atividades – o andar pela sala, as entradas e saídas da sala, atender o celular, dentre outros.

A disposição das carteiras, a arrumação dos materiais trazidos para estratégias, a forma de utilização do quadro negro, denotam clima de bagunça, de relativa desorganização. Paradoxalmente, entretanto, há uma organização e uma gestão do processo pelos professores, que intencionalmente fazem a opção de deixar que os alunos determinem o clima das interações em sala de aula.

“[...] sentados em pequenos grupos, falantes, alegres, descontraídos. Não usam uniformes, usam roupas informais, os rapazes bonés, bermudas e chinelos, as meninas jeans, blusas, sandálias [...] fazem muito barulho, conversam muito, inclusive durante a fala da professora e apresentação de colegas [...]” (*Notas de Observação*).

“As discussões prosseguem no mesmo ritmo, alunos e professora à vontade, participam, dão risadas, alunos entram e saem da sala, por vezes dispersam-se, usam o armário ao fundo, alunos andam pela sala” (*Notas de Observação*).

“[...] deixa eles conversarem, quando eles se acalmarem [...]” (*Lírio Amarelo*).

Desse modo, o clima é acolhedor, alegre, agradável, de trocas e de tranquilidade, enfim, de cordialidade, partilha e solidariedade. Não verifiquei situações de cobrança de posturas, de restrição a condutas ou falas dos alunos, mas impera a liberdade e o respeito às diferenças individuais. Os professores não demonstram incômodo com o clima barulhento e a

movimentação dos alunos em sala. Na verdade, esse comportamento dos alunos incomoda mais aos colegas, que às vezes se manifestavam.

“Professor não se incomoda com barulho, conversa, alunos andando pela sala. Em determinado momento um aluno pede silêncio aos colegas que conversam na porta da sala” (*Notas de Observação*).

“Acho que eles vão vendo o meu jeito, no decorrer do semestre, e eu o jeito deles. Aí eles vão tentando se adaptar, e eu ao jeito deles” (*Lírio Amarelo*).

Essa opção de interação feita pelos professores provoca em alguns alunos reações de relativa revolta ou críticas contundentes, pois esperam ver nos professores, a postura autoritária e coercitiva a que talvez estivessem acostumados em outras vivências escolares. Como não encontram tais posturas, interpretam o comportamento dos professores como de passividade, pouca autoridade, e verbalizam isso.

“Os alunos vieram reclamar da gente, falam que a gente não tem controle sobre a turma, que a turma fala demais, fica bagunçado, que a gente deixa [...] eles falam assim que podia ser um pouco mais rigorosa” (*Lírio Amarelo*).

O clima também é de conquista. Os professores têm intenções de conquistar os alunos para a profissão escolhida, para uma concepção e prática diferenciada no SUS, e para a percepção acerca do papel do profissional de saúde e de enfermagem, na atenção à saúde da população.

“A gente fica querendo também, que esses alunos que estão entrando, se afeiçoem com a profissão do jeito que a gente gosta” (*Lírio Amarelo*).

Seguramente que essa forma adotada de interação, está relacionada às características e crenças dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como ao jeito pessoal de ser, e de conduzir processos interativos na vida. As conversas entre professores e alunos, ocorrem tanto

durante as atividades de sala de aula, como nos intervalos, e ao final, quando geralmente os professores ficam rodeados de alunos. Os professores têm a preocupação em serem acessíveis aos alunos.

“E assim, nos intervalos, também, eu acho que a gente sempre procura conversar com eles, mas eu não sei em que medida eles se sentem à vontade para conversar comigo, a gente procura, imagino que procura dar brecha para eles estarem conversando, mas a gente não sabe até que ponto que consegue atingir os alunos” (*Lírio Amarelo*).

Talvez a principal característica do relacionamento estabelecido pelos professores que adotam o estilo amigável seja a disponibilidade e a proximidade. Os professores disponibilizam seu e-mail pessoal, seus telefones – algumas apenas o celular, outras inclusive o de casa, no sentido de atender às necessidades de contato e trocas demandadas pelos alunos, em especial na fase inicial do curso.

A disponibilidade dos professores acontece para além das atividades de sala de aula. Eles podem ser encontrados pelos alunos durante outras atividades na faculdade, ou ainda, em alguns casos, nos finais de semana, em casa, especialmente quando o assunto a tratar é relativo às avaliações.

“Fora da sala de aula eles tem como me localizar aqui, o meu e-mail, meu telefone celular [...] deixei só telefone celular e e-mail” (*Bouganville*).

“Teve aluno que não agüentou [...] tem esse horário na terça feira, para esclarecer [...] mas daí no domingo mesmo [...]” (*Lírio Amarelo*).

“Nesse sentido de ser uma pessoa que no momento que você precisa de algum direcionamento, não importa se ela está na casa dela, onde for ela nos atende” (*Águia 1*).

A proximidade, entretanto, na percepção dos professores, não interfere na intimidade de ambos – professores e alunos. A proximidade é necessária, tem o sentido de ser acessível e estabelecer diálogo com os

alunos, e é definida como solidariedade – pelo professor, e amizade – pelo aluno, não sendo confundida, em nenhum momento, com intimidade.

“Porque eu quero que eles entendam que nessa construção de conhecimento, é preciso solidariedade, mas não necessariamente haver uma intimidade” (*Bouganville*).

“E eu não deixo as coisas se confundirem [...] eu procuro não me envolver muito diretamente com os problemas pessoais, para não virar um muro de lamentações” (*Bouganville*).

Em que consiste então, para professores e alunos a amizade na interação estabelecida? Certamente que há versões e interpretações pessoais também para essa questão, mas vou explicar a compreensão que obtive dos discursos. Para os alunos amizade não significa ir além da interação professor aluno, não se trata de ter a intimidade invadida ou revelada ao outro. A amizade para o aluno é tão somente o professor se preocupar com quem enfrenta dificuldades no curso, ou demonstrar interesse, ou ao menos ouvir. Os alunos querem receber do professor, o cuidado descrito nos discursos das aulas, o cuidado integral ao ser humano.

A amizade assume na perspectiva dos alunos, o sentido de estabelecer interação com eles. Nas palavras do aluno, o professor não precisa assumir a posição de terapeuta, mas a simples demonstração de que se interessa e se preocupa com o aluno, bastam para que este se sinta valorizado como ser humano nesse processo interativo.

“O aluno está rebelde, o aluno está desanimado, tentar saber o que acontece com o aluno, aí alguns professores falam, mas não é papel do professor, professor não é psicólogo [...] é interagir, e saber o que está acontecendo com aquela pessoa, que vai prejudicar, que pode prejudicar” (*Canarinho*).

Os professores referem-se a essa temática da amizade, de forma bastante diversa. O ponto de concordância que encontro, inclusive entre alunos e professores, é que não é necessário um relacionamento íntimo, para que a interação seja vivida como ‘boa’. Alguns professores referem

colocar certa distância no relacionamento com alunos, por medo da invasão de sua privacidade. Não admitem brincadeiras, e nem proximidade. Já outros buscam um relacionamento de proximidade, sem ferir a intimidade. Na verdade, cada professor, toma por base suas experiências pessoais e profissionais anteriores, decide o tipo de interação que irá estabelecer, e o nível de proximidade que irá manter com os alunos.

“Mas eu não tenho [...] uma relação muito próxima com o aluno, eu consigo deixar bem delimitado que eu sou professor, e ele é a condição de aluno, então essa coisa de muita amizade, muita brincadeira assim, eu já não tenho. [...] Mas eu sou uma pessoa que consigo conversar com eles, tenho um bom relacionamento com eles, não de tanta proximidade assim, mas consigo me dar bem com eles” (*Flores do Campo*).

“Porque se a gente tiver uma relação muito paternalista, não funciona, eles não aprendem [...]. mas acho que a simpatia é importante, mesmo assim, eu acho que eu não sou amiga dos alunos, mas eu tenho uma relação amistosa, eu me coloco à disposição, eu acho que isso é o principal” (*Rosas Vermelhas 1*).

“Mas assim, pelo menos cordial, acho que a relação tem que ser, então não importa se é aqui ou se é lá fora, mas em qualquer lugar que encontra com o aluno – ‘Como vai? Tudo bem? O que está fazendo por aqui?’ Acho que isso faz parte das relações. Então eu me preocupo com isso, de garantir uma proximidade respeitosa” (*Rosas Vermelhas 2*).

Houve relatos de professores que, em função de experiências prévias mal sucedidas, fecharam-se para relacionamento mais próximo com os alunos, por compreenderem que estes não possuem a maturidade suficiente para conduzirem simultaneamente o ‘ser amigo’ e ‘ser aluno’ de um mesmo professor.

“[...] alguns professores que já tiveram esse tipo de relacionamento e que interferiu no processo dentro de sala de aula [...] e acha que por ele ser amigo (do professor) ele não vai ser cobrado, que ele não tem as responsabilidades, como os outros

colegas, de estar apresentando trabalho, de estar se comportando, de estar participando” (*Flores do Campo*).

Ainda na perspectiva de interação amigável, há professores que se colocam em posição de troca com os alunos, que tomam em consideração o aluno como pessoa, e demonstram gostar do que fazem, e desta forma, estimulam o aluno a estudar.

“É quando o professor demonstra interesse pelo que ele está falando, ele tem interesse, ele tem ‘gana’ pelo que ele faz, ele gosta do que ele faz, e ele gosta de dar aula” (*Águia 2*).

“Se eu sou a referência, do ser, do fazer, de tudo da referência da profissão. [...] então eu vejo assim você está lá para ensinar a ser enfermeiro, no fazer e no ser, você é referência, e você é a interlocução” (*Lírio Branco*).

“[...] e o ato de ensinar, aquele momento formal de ensinar e aprender, porque é uma troca alí, de nós todos” (*Rosas Vermelhas 2*).

No estilo amigável, os professores são calmos, abordam de forma tranqüila, são receptivos, demonstram paciência, tolerância, desenvolvem a capacidade de percepção e compreensão de cada aluno em sua individualidade, e transmitem segurança para o aluno. Nem por isso deixam de colocar limites ou exigir o aprendizado dos alunos.

“Ela é um amor, é bem meiguinha, e fala com a gente, e é super inteligente, e sabe o que está falando. Você sente segurança na pessoa, então você quer ouvir, quer aprender com ela. E ela é muito receptiva, e ela é meiguinha só que não deixa passar nada assim, ela observa muito e cobra muito também, não é aquela pessoa mole” (*Águia 3*).

“Mas não é fácil, viu, eu vejo que eu canso muito, eu canso porque precisa de envolvimento e você tem que estar bem, tem que estar sempre bem, e desgasta muito no sentido assim que você precisa ter a nuance para perceber o outro, e se você não tem isso, é meio complicado” (*Lírio Branco*).

O professor nesse estilo de interação é aquele que tem domínio teórico-prático da profissão, que ‘cobra’ a aprendizagem, aplica provas difíceis, e é respeitado pelos alunos por sua competência como enfermeiro, e como professor. Poderia aqui arriscar dizer que é o professor que se identifica com o que faz – se enfermeiro e ser professor.

“A (nome professora) é uma professora excelente, é o que há de professor, e olha que é muito firme, ela cobra mesmo, as provas dela são de ‘arrancar o coro’, mas ninguém abre a boca para falar, porque ela é uma profissional excelente, ela trabalha com excelência, ela faz o trabalho dela bem feito” (*Águia 2*).

A interação baseada na confiança foi abordada e a concepção que cada professor tem a esse respeito, determina a forma como irá atuar no acompanhamento de alunos em atividade prática. Para o aluno, o professor demonstra que confia nele, quando permite que realize procedimentos sem supervisão direta. Quando isso acontece, o aluno se sente valorizado, o que melhora sua auto-estima. De outro lado, o professor que permanece o tempo todo ao lado do aluno, atrapalha o aluno a se desenvolver e adquirir a autoconfiança necessária em cada fase do curso.

“Ela observou, viu que você fez certo, ela depositou uma confiança em você, você vai fazer certo dessa vez. [...] porque às vezes a pessoa fica muito no pé, muito grudado, o aluno não consegue abrir as asas, vamos dizer assim, desenvolver, fica só sob a supervisão do professor” (*Canarinho*).

Os alunos vivem aparentemente uma contradição. Eles desejam simultaneamente, o professor perto e longe. Perto para apoiar nas práticas iniciais, nas primeiras vezes em que realiza um procedimento, para esclarecer suas dúvidas, para corrigi-los, pois demonstram preocupação com a saúde do paciente. O professor perto representa para o aluno a segurança que ele ainda não desenvolveu, de que fará tudo corretamente, sem colocar em risco o paciente.

Por outro lado, o aluno deseja desenvolver sua autonomia. Ele tem preocupação em adquirir auto-segurança, autoconfiança na sua competência para realização dos procedimentos, e nesse sentido, deseja que o professor esteja longe. Ao permitir ao aluno realizar procedimento sozinho, o professor comunica a ele, ainda que muitas vezes sem se utilizar palavras, que confia na capacidade dele para desempenhar aquela tarefa.

A relação de confiança, conforme a percepção dos alunos é estabelecida quando o professor vê o aluno realizar o procedimento, e confirma que o aluno sabe fazê-lo. Os professores expressam que por princípio, eles confiam nos alunos, nas informações, nas explicações e nos motivos que estes apresentam nas mais diversas situações de interação.

A relação de confiança, entretanto, no que se refere a deixar ou não o aluno realizar procedimento sozinho, acontece mediante uma avaliação que o professor faz da situação, considerando vários aspectos. O professor precisa conhecer o paciente em profundidade, para saber sobre os cuidados que está recebendo, e os riscos que esses cuidados oferecem. Ao conhecer os pacientes, o professor acompanha os cuidados que considera mais complexos, ou que ofereçam maior risco.

“Porque eu confiei nele, porque se uma pessoa te fala, como é que eu não vou confiar” (*Rosas Vermelhas 1*).

“A verdade é assim, é que essa confiança que eu tenho com relação ao aluno, quem me dá, é o meu conhecimento sobre o paciente. Se eu não tenho essa relação com o paciente, com o cliente, eu não posso ter essa relação de confiança com o aluno” (*Lírio Branco*).

Por outro lado, o professor precisa também identificar o potencial do aluno, e por isso o observa primeiro, de modo que somente libera a realização de cuidados pelos alunos, quando já analisou o contexto e o desempenho do aluno, e está seguro de que os riscos são mínimos.

“Mas quando eu vejo que eu já conheço, que eu já vi a primeira vez, então agora você vai, e que não oferece nenhum risco para ele” (*Lírio Branco*).

Ao analisar os motivos apresentados pelos professores, fica claro que a tomada de decisão por deixar ou não o aluno realizar cuidados sem supervisão direta, é tomada a partir do conhecimento do ambiente, e em especial sobre o paciente. Caso o professor não esteja seguro sobre o caso do paciente, ou não conheça suficientemente sua condição, isso resultará em não liberar o aluno para atuar independentemente, ou seja, não confiar.

Verifiquei, entretanto, que isso não regula todas as interações estabelecidas. Há situações em que é impossível ao professor estar em dois locais simultaneamente, de modo que se vê sem opção, e tem que liberar os alunos para atuarem sem supervisão direta, eles tem que confiar.

“Tinha muita medicação, muita coisa, e era tudo ao mesmo tempo, então acho que todo mundo criou essa independência. Começou a pegar e preparar sozinho, e o professor às vezes não dava conta [...] não sei se foi o lugar que fez a gente criar essa independência, ou se foi o professor que deixou a gente mais independente “ (*Garça*).

“Mas dessa vez eu ficava para cima e para baixo (alunos ficaram divididos em unidades diferentes) [...] mas assim, eles gostariam que eu estivesse o tempo todo lá em cima, e o tempo todo lá embaixo” (*Rosas Vermelhas 1*).

Ainda acerca da supervisão de práticas, e sobre a relação de confiança nela implicada, ficam fortes as divergências entre os discursos e

as práticas dos docentes, bem como as diferenças de condução entre professores de uma mesma disciplina.

Nas aulas teóricas e práticas realizadas no laboratório, os professores enfatizam que há várias possibilidades de realização de um mesmo procedimento, cuja opção cabe ao aluno, desde que siga os princípios científicos preconizados. Ocorre que, na prática, tanto em laboratório como no hospital, os professores acabam por impor o seu jeito pessoal de fazer o procedimento, o que provoca nos alunos a reação de adaptação, para que sejam bem sucedidos nas avaliações.

“Isso que eu acho interessante, porque chega na turma e fala - oh, tem ‘N’ formas de fazer um determinado procedimento, escolha a que melhor se adaptar. Quando a gente vai fazer uma prova, uma avaliação, você faz do seu jeito, não fere os princípios científicos, nada, e o professor acaba dizendo – oh, dessa forma não é correto, tem que fazer assim, assim, assado, como eu expliquei em sala de aula” (*Canarinho*).

“[...] mas lá na prática a gente não admite diferença entre as formas de eles agirem, e de fazerem e de serem” (*Lírio Branco*).

Parece haver concordância quanto ao fato de que as diferenças individuais existem, tanto entre professores como entre alunos, e que estas são benéficas e enriquecem as interações, mas desde que sejam respeitadas. Mas não se trata disso. Aqui talvez seja oportuno retomar o processo histórico da profissão no qual o rigor e a disciplina marcavam fortemente a realização dos procedimentos de enfermagem, algo que se reflete ainda hoje em nossas práticas. Por mais que o discurso avance no sentido de flexibilizar o domínio sobre os corpos, vemos que na prática isso é reproduzido quase que irrefletidamente, como um *habitus* adquirido e fortemente arraigado no ser/fazer do profissional/professor.

Desse fato decorrem duas situações – a primeira é aquela em que, apesar do discurso progressista, o professor deseja que o aluno repita o procedimento com os mesmos passos que ele costuma adotar. Outra situação é aquela em que, embora o professor não queira impor sua forma

de fazer o procedimento, o aluno compreende que é esse o desejo, em função da insegurança que sente, e da forma como isso é comunicado.

“Aí eu chamei ela para me explicar, aí eu fui pegando de um jeito, ela falou – ‘não pega assim!’. Aí ela falou – ‘quer dizer, como você prefere fazer?’. Aí eu falei – ‘não, professora, eu nunca fiz, me mostra o jeito que a senhora faz, se para mim for mais fácil, eu faço” (Garça).

“É o que eu falei, muita gente fica nervoso na hora de fazer o procedimento, então se o professor falar para você – faz assim, a gente vai lá e faz assim, entendeu” (Garça).

Foram descritos por professores e alunos, estratégias de acompanhamento nas atividades práticas. Há professores que descrevem que não ficam muito próximos, procuram dar maior espaço de liberdade e autonomia para os alunos. Fazem isso por acreditar que, a depender da fase do curso, o aluno não precisa ter uma supervisão tão direta, e também como estratégia de observação, pois o professor a cada dia, observa mais de perto um ou dois alunos, pois precisa dessa observação para realizar a avaliação ao final do período. Como os períodos de prática são curtos, essa estratégia acaba facilitando para o professor a realização da avaliação.

“[...] no grupo não tem, então eu tenho o meu modo de fazer isso. [...] Eu tenho, pelo meu estilo, eu não fico assim muito ao lado do aluno, eu entendo que esse aluno não precisa mais ter uma supervisão tão direta, e pelo meu temperamento mesmo [...] E no dia-a-dia eu escolho dois alunos. Em dois eu vou ficar mais de olho [...] então eu aprendi que eu fazendo de dois a cada dia, eu consigo ter as percepções de uma forma mais justa” (Orquídea Roxinha).

No outro estilo identificado - interação com fim avaliativo, os conteúdos são apresentados como verdade absoluta, ou seja, inquestionável. Na percepção dos alunos, o professor que adota esse estilo, não prepara adequadamente suas aulas, não atualiza o conteúdo, e também não demonstra sua aplicabilidade à prática de enfermagem. Referem-se a

situações em que o professor leva um texto para ler em sala, mas não deixa claro os objetivos da atividade, como se quisesse utilizar a leitura para substituir o que ele deveria expressar, comunicar aos alunos. Dá clara demonstração de que não planejou as atividades.

Ou ainda quando ele mesmo dá a aula, não estimula os alunos a pensarem acerca do conteúdo, não estimula a construção do conhecimento em sala de aula, e desse modo não estimula a busca de novos conhecimentos. Entretanto na avaliação, este professor exige o que não ofereceu, é rígido nas cobranças, e isso gera nos alunos sentimento de indignação pelo comportamento incoerente do professor.

“Porque tem professores que chegam e dão a aula, como conteúdo pronto, como verdade total, absoluta. E não te estimulam a pensar em cima do que ele está falando” (Curió).

“O professor que é tipo um líder *laissez faire* que deixa tudo solto. Vamos fazer do jeito que vocês quiserem [...] que chega sem ter preparado a aula, que trás um texto para ler na sala, só ler por ler, não uma leitura orientada, uma leitura assim com objetivo. E aí depois quer exigir alguma forma de avaliação que vai além disso, que ele mesmo ofereceu como conteúdo” (Curió).

Poderia aqui refletir se não seriam novas estratégias de ensino que estivessem sendo colocadas em uso, ou metodologias ativas de aprendizagem. Ocorre que, para implantar inovações, cabe ao professor a preparação dos alunos para a nova experiência, no sentido de construir com eles, o processo de se tornarem progressivamente mais responsáveis e participativos na aprendizagem, e autônomos no seu aprender a aprender.

Entretanto, não parece ser este o caso. Dos relatos obtidos, fica evidente que não eram novas metodologias às quais o aluno não quisesse se adaptar, e desempenhar novos papéis. Pelo contrário, tratava-se de metodologias tradicionais, algumas até possivelmente revestidas de novas versões, mas mantenedoras das concepções tradicionais de papéis de professor e aluno.

O professor, no estilo de interação com fim avaliativo, é aquele mais fechado ao relacionamento com o aluno, sorri pouco, chega mau humorado

e sequer cumprimenta os alunos. Impõe distância no relacionamento, e quando o aluno manifesta que não sabe alguma coisa, apenas manda o aluno estudar, não se coloca em posição de ajuda. Responde perguntas com outras perguntas, não explica, apenas cobra acúmulo de conhecimentos. Esse padrão de relacionamento cria uma distância, de modo que os alunos se afastam e deixam de perguntar ou de esclarecer dúvidas com o professor.

“Você chega no dia do estágio, o professor está de cara amarrada, está de uma cara fechada, dá a entender que não planejou nada, aí a gente chega, tem que fazer qualquer coisa [...] aí você vai perguntar alguma coisa, tirar alguma dúvida, aí ele pega e te responde com outra pergunta”(Beija-Flor 1).

O cuidado do outro, que se aprende no curso, é direcionado apenas ao paciente e familiares, e não aos profissionais de saúde e alunos. Essa atitude incoerente com certeza repercute na formação dos futuros enfermeiros. O discurso do cuidado integral, da formação holística e da humanização, assumem feições parciais, parcelares, não inclusivas, e portanto, incoerentes.

Houve referência sobre o que o professor acredita ser o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem - devem assumir o compromisso com seu próprio aprendizado, com o grupo de professores, e o campo de prática. O compromisso é avaliado por meio do cumprimento das tarefas propostas, em especial pela assiduidade e pontualidade dos alunos.

A maturidade é apontada como necessária e é percebida pelo professor, quando o aluno compreende que, independentemente de gostar de determinada área ou atividade, precisa passar por aquela experiência. Quando o aluno não deseja realizar uma atividade deve ser transparente com o professor, e assumir as consequências desse seu não querer. Ou seja, a maturidade está vinculada, na percepção de professores, a assumir as responsabilidades e consequências das próprias escolhas ou opções.

“Sempre tem que ficar claro que ele é responsável por buscar o aprendizado dele. Você não pode chegar com 50 perguntas para o professor, você pergunta o professor responde, você pergunta, o professor responde, cadê a sua busca?” (*Rosas Vermelhas 1*).

“Ser compromissado com o próprio aprendizado dele, e ser compromissado com o grupo, com o professor e o campo. Respeitar eticamente o professor, o campo e o colega [...] ele tem que passar em algum momento (por um campo que não gosta muito), o aluno tem que entender que é uma fase, tem que ter certa maturidade aí [...] ele tem que ser co-responsável pelo seu processo de aprendizagem” (*Margaridas Brancas*).

Ocorre que os professores não refletem o fato de que em grande parte das situações, os alunos não são consultados, ouvidos ou considerados em seu processo individual de aprendizagem. Há regras, atividades a cumprir, competências a desenvolver, as estratégias para tal são quase que invariavelmente decididas a priori, e resta ao aluno tão somente a atitude de resignar-se, ou melhor submeter-se às decisões e opções dos professores, tanto aquelas coletivas, quanto as individuais.

Enquanto o discurso escrito, dos documentos oficiais e também o verbalizado pelos professores, é de desenvolvimento de autonomia, verifica-se que, na prática, para ser bem sucedido, o aluno precisa adotar atitude de submissão aos professores. Consegue-se desenvolver autonomia em meio à submissão?

Outro aspecto apontado como sendo integrante do papel do aluno, é ser reflexivo e agir como profissional. Atuar reflexivamente é desejado, ao menos nos discursos, entretanto essa atitude incomoda alguns professores, que logo tratam de inibir os alunos, abreviar comentários e discussões. Quanto ao agir profissionalmente, foi possível observar que os professores, por vezes, têm expectativas muito elevadas em relação ao comportamento dos alunos, pois esperam que estes assumam posturas como profissionais que ainda não são, ou melhor, que estão em processo de aprendizagem para vir a ser.

Na percepção de professores, o aluno precisa ter compromisso com a clientela, e refletir sobre suas faltas do ponto de vista ético. A falta do aluno

é avaliada como descompromisso com o paciente, com a instituição de estágio, e com o professor. É algo de certo modo tomado como ofensa pessoal. Isso decorre da crença de que o aluno precisa desenvolver o compromisso ético como trabalhador de saúde.

A falta, além das interferências no ambiente da instituição de estágio, resulta em déficit de aprendizado para o aluno, pois ele terá menores chances de contato com a realidade, e portanto, de aprender. A crença é de que a prática se aprende na prática.

“Essa questão da freqüência, a questão do compromisso dele, para ele desenvolver o compromisso ético enquanto trabalhador na área da saúde, o paciente pensa que ele vai estar lá, ele gera stress na equipe quando falta, gera stress para o paciente, e a aprendizagem dele fica prejudicada” (*Margaridas Brancas*).

Não houve referência pelos professores, acerca dos motivos ou razões dos alunos para faltar. Surpreende o fato de que o aluno procure compreender as atitudes e comportamentos do professor, e o mesmo não se verifique junto aos docentes.

No estilo de interação com fim avaliativo, especificamente na relação com a aprendizagem, ficou evidente na percepção de professores que aprender é uma questão, ou até um ‘problema’ que compete ao aluno. É um movimento dele, pessoal, e cabe ao professor mediar esse processo. O professor deve estar disponível, como que numa conduta expectante, colocar seu conhecimento à disposição, para ser utilizado ou não, a depender de iniciativas e solicitações dos alunos.

Observa-se aqui uma ruptura, uma quebra na mediação que o professor deveria realizar entre o conhecimento e o aluno, a fim de facilitar o processo de aprendizagem. Ao atribuir, em maior ou menor grau, a responsabilidade pela aprendizagem e também pela busca do conhecimento, exclusivamente ao aluno, aparentemente o professor assume papel passivo, e se furta a desempenhar sua atribuição essencial. O que talvez mereça ser destacado é a separação entre o professor e o aluno, como se não estivessem reunidos por um mesmo processo, o que em certa

medida, diminui a responsabilidade do professor e talvez a sua culpabilização por fracassos. Se o aluno não aprende, isso se deve à falta de iniciativa, busca pessoal, responsabilidade e compromisso dele, uma vez que o professor estava disponível.

“O problema de aprender, eu acho assim, entre aspas que eu digo problema, eles é que tem que aprender, agora eu estou à disposição, se quiser que eu te ajude...” (*Rosas Vermelhas 1*).

“E aluno, no sentido de que ele tem que buscar o conhecimento, e ele tem que também, à medida que sente necessidade, é ele que tem que vir buscar” (*Flores do campo*).

“Agora a maioria dos professores, eu diria que uns 80% está pouco se ‘lixando’ se a gente aprende ou não, o que eles querem é fazer o serviço deles, receber o salário deles, e fazer a avaliação, porque eles têm que avaliar. Aqui a gente sai meio autodidata, eles jogam e falam corre atrás” (*Águia 2*).

Na interação com fim avaliativo, há o estilo autoritário e agressivo, no qual o professor determina o jeito / seqüência / modo de realizar cada procedimento, e que não admite mudanças. Na verdade é um professor que não se coloca como apoiador, não ouve e nem procura compreender. Estabelece a atitude de cobrar conhecimentos e posturas, e quando o aluno pergunta alguma coisa, responde com outra pergunta, ou manda estudar.

Nesse sentido, com este professor, não há relação de apoio, nem de confiança, porque se implanta o clima de cobrança, da necessidade que o aluno demonstre o que aprendeu, porque o professor precisa a qualquer custo, cumprir o seu papel de avaliador. A avaliação – aqui compreendida como cobrar conhecimento, passa a ter um fim em si mesma, e assume o centro das interações, o que deixa em segundo plano a aprendizagem significativa, o desenvolvimento integral do ser do aluno.

“Aquela relação autoritária, de que eu mando, meu jeito é certo e pronto, é assim que vocês têm que fazer” (*Canarinho*).

Há professores nesse estilo de interação, que se mostram duros, rígidos. São temidos pelos alunos, descritos como metódicos, detalhistas,

que ‘pegam no pé’, e que são percebidos como carrancudos. Em geral, com esses professores que adquiriram o rótulo de ‘pegar no pé’, que é repassado de semestre a semestre, no contato cultural entre os grupos de acadêmicos, há certo bloqueio à interação. Os alunos referem medo de se aproximar desses professores, e na linguagem utilizada por eles ‘levar um fora’. A depender das características pessoais dos alunos, haverá maior ou menor aproximação.

Poderia questionar essa transmissão cultural de rótulos, jargões, pré-conceitos sobre docentes, como sendo produtora das interações estabelecidas entre professores e alunos. Em certa medida, isso pode interferir e produzir a forma como as interações são conduzidas. Fato é que, essas interpretações e repasses realizados, são fruto de vivências concretas, e, portanto foram produzidas a partir destas.

Ressalto que essa transmissão cultural ocorre em relação a todas as experiências vivenciadas pelos alunos, não somente as percebidas como negativas ou destrutivas, e não observei que tenham sido determinantes do processo interativo. Como já dito acima, elas podem interferir, a depender das características pessoais dos alunos. Observei que estes estão mais abertos e são mais flexíveis às novas vivências que os professores. Os alunos se entregam mais no processo e ousam experimentar ‘apesar’ das impressões repassadas.

“Cadê a liberdade do aluno? Esse autoritarismo acaba refletindo na nota, a nota decai, porque você não fez da forma que o professor preconiza” (*Canarinho*).

Observei que há alunos que resistem contundentemente a imposições, em função de suas histórias de vida e/ou características de personalidade, e isso acaba gerando conflitos, em alguns casos verdadeiros embates com os professores. O aluno não aceita no caso, se submeter, e tenta resistir às tentativas do professor de ‘moldá-lo’. De outro lado, há alunos que mais docilmente se adaptam, e consideram as situações de imposição como naturais, próprias do jeito pessoal de ser do professor e, portanto, precisam ser acatadas.

“Então não queira me colocar no seu quadrado, eu não vou entrar, eu não vou caber aí, eu sou de um jeito e você é de outro” (*Águia 2*).

“Eu tenho uma relação muito boa com todo mundo, tanto com professor, como aluno, com qualquer pessoa, eu nunca tive problema de relacionamento com ninguém! Eu achei os professores até bem abertos, assim, cada um tem o jeito, uns não aceitavam umas coisas, outros não aceitavam outras, mas eu tenho que ver isso como jeito de cada um, não acho que seja totalmente errado” (*Garça*).

Chama a atenção ter sido destacado nos discursos, a questão de que antes de serem professores e alunos em interação profissional, são pessoas que ali estão, e que isso não pode ser desconsiderado. Há alunos que se sentem desrespeitados pelos professores, em interações nas quais estes parecem se esquecer ou não considerar esse fato – são pessoas integrais, multidimensionais, complexas, em interação.

“Isso, porque às vezes o jeito que ela fala, é a forma como ela vive, é a forma como ela é como pessoa, entendeu, a personalidade dela” (*Garça*).

“Tudo bem, existe um relacionamento profissional, existe uma relação professor-aluno, mas antes de ser professor e aluno são duas pessoas, e eu acho que isso tem que ser respeitado, e eu me senti desrespeitada” (*Águia 2*).

“Eu não entro na sala de aula, deixando de ser a (nome dela) que tem filhos, que não pagou a luz, entendeu? E o aluno chega lá também para assistir a aula, ele é o João, que está inserido no bloco IV, que tem a disciplina tal, tem que entregar um trabalho amanhã” (*Rosas Vermelhas 2*).

A maneira rude de abordar os alunos, o tom agressivo na fala, a pouca tolerância a comentários emitidos por alunos, as tentativas frequentes de inibir a fala e emissão de opiniões por parte dos alunos, são comportamentos observados nos professores, que denotam até certa impaciência no trato com outros seres humanos.

Há momentos em que é demonstrada clara irritação do professor com alunos, o que foi confirmado nas entrevistas. Essa irritação acontece em especial, quando o aluno de alguma maneira discorda ou desafia o professor, em suas crenças, opiniões ou percepções sobre alguma situação vivenciada no campo de prática.

“Professora olha pouco para esta aluna e parece irritada com a mesma. A aluna fica tentando chamar a atenção da professora, chama a professora várias vezes, tentando interromper sua explicação, mas esta última parece não ouvir e continua” (*Notas de Observação*).

“É um pouco que eu preciso ser trabalhada, professora, da minha pessoa, e do aluno também sabe, porque tem aluno que chega de uma forma muito despreparada para assumir o compromisso do papel de aluno (enfática). E da minha parte eu também, eu às vezes perco a paciência com certos comportamentos do aluno” (*Margaridas Brancas*).

A aposta teórica que faço é que essa irritação e pouca tolerância verificadas certificam a inabilidade do professor para lidar com as diferenças dos alunos. Os alunos que se mostram mais críticos, falantes, reflexivos acerca das vivências, ou seja, aqueles que resistem por mais tempo às imposições do professor, são os mais freqüentemente tolhidos, porque seu comportamento parece incomodar, e o professor não demonstra saber como lidar com esse incômodo provocado.

O tratamento dado pelo professor ao aluno que tem atitude mais crítica, ou que busca refletir sobre os problemas encontrados na realidade, é diferenciado dos demais, mas não no sentido de atender as necessidades do aluno. Ao contrário, o professor busca inibir o aluno mais crítico, e ficou claro que deseja calar esse aluno que o incomoda. Aqui se torna necessário questionar - como preparar profissionais críticos e reflexivos, discurso recorrente no projeto pedagógico e documentos analisados se professores não estão preparados para aceitar críticas e para adotar prática reflexiva?

“Professora segue falando, ela monopoliza o turno da fala, e quando a aluna tenta intervir, ela continua falando, não pára” (*Notas de Observação*).

“Ficou nítido um certo estremecimento entre a professora e a aluna. A professora parece pouco tolerante para lidar com a aluna. No final do período a sensação que tenho é que a aluna murchou, foi tolhida” (*Notas de Observação*).

Esse estilo de interação foi evidenciado já nos primeiros dias de contato com os alunos, e com o passar dos dias, agravou-se, e chegou a ultrapassar os limites da convivência pessoal saudável. Dito de outro modo, a interação estabelecida é tão agressiva e ofensiva, que não somente torna-se prejudicial ao processo ensino-aprendizagem em curso, como também à convivência humana saudável, ética.

Há momentos no campo de prática em que o professor chama a atenção dos alunos, altera-se com eles - tom de voz elevado, palavras fortes, rudes, expressão facial e postura corporal demonstram agressividade, inclusive na frente de funcionários do setor. Certamente que o professor age assim, porque se sente antes agredido, desafiado, contrariado de alguma maneira pelos alunos. Interessante foi verificar que o professor não parece perceber seu comportamento, e atribui ao aluno, as posturas que ele próprio assume primeiro. Como exemplo, o professor diz aos alunos para não serem irônicos, quando ele havia usado de ironia em colocações feitas, em primeiro lugar. Ou diz que o aluno havia sido agressivo, quando ele adotou desde o princípio o estilo rude e agressivo no trato com os alunos.

No estilo autoritário e agressivo, o clima é tenso, por vezes hostil e pouco acolhedor. Os alunos não relaxam, não conseguem ficar à vontade. Os momentos de risos acontecem ou em função de descarga de tensão, na tentativa de relaxar, ou quando os alunos debocham de alguma atitude ou fala do professor. Impera nesse estilo a formalidade, a pouca transparência, a pouca liberdade e cordialidade. As imposições são freqüentes, e os alunos, caso não queiram criar constrangimentos, devem se submeter, subjugar-se, para usar os próprios termos que eles.

“Alunos parecem não concordar, mas não tem outra proposta, então se submetem. Professora sai da sala para buscar água. Alunos riem, gozam, mas resolvem fazer e serem rápidos. A impressão que passam é que querem que acabe logo. Falam o que fizeram e fazem brincadeiras [...] (Notas de Observação).

O professor nesse estilo não ouve, e embora faça perguntas, estas se destinam somente a captar o nível de conhecimento dos alunos, não importando conhecer o ser que aprende em sua integralidade.

O professor coloca barreiras na interação, ele se fecha no relacionamento com os alunos, o que cria uma distância, que dificulta o diálogo. A fala do aluno é controlada, delimitada pelo professor, que define a hora, o tema e o tempo que o aluno disporá para falar. Não há compreensão porque não há diálogo, e não há diálogo porque não há disposição do professor para tal.

Trata-se da interação na qual imperam a inflexibilidade e a rigidez, cujo papel do professor é ensinar e cobrar a aprendizagem. Essa postura de professor é repudiada pelos alunos, e em muitas observações adveio daí os conflitos gerados na interação. Esse professor não toma em consideração as peculiaridades dos alunos, e relaciona-se com eles, considerando-os e tratando-os de modo uniforme, e ainda mais, deseja ‘formatá-los’ a um modelo imposto.

“Porque elas são as professoras, elas são as doutoras, elas são as experientes, e nós somos reles mortais, e estamos aqui dependendo delas para aprender. O nosso único trunfo aqui é ter passado no vestibular mais nada, [...] é aquela coisa é por osmose, elas vão passando para a gente, a gente não questiona, a gente só recebe” (Águia 2).

“Querer encaixar no estilo dela, no jeito dela, eu creio assim, as pessoas são peculiares, cada um tem seu jeito de ser, cada um tem seu jeito de pensar, cada um tem a sua história” (Águia 2).

Fica evidente nessa interação autoritária, a relação de poder estabelecida, e caso o aluno tente reagir, na sua percepção, recairá sobre ele, a culpa por qualquer situação criada. A capacidade argumentativa do

professor é utilizada por este como instrumento de poder, tanto para o convencimento dos alunos, como para imposição do seu jeito, por vezes pessoal de ser, perceber e realizar atividades.

“A (nome professora) faz tudo do jeito dela, ela organiza [...] do jeito dela, e se você inventar alguma coisa diferente, ela elegantemente te dá um nó, e você se convence de que você está errada e ela está certa. Depois que passa o efeito, a anestesia dos tabefes que ela te deu, você fica meio tonto assim, dos argumentos dela, daí você fala, não gente, peraí, tá errado, continua errado. Mas aí entra aquela coisa, eu sou aluna, ela é o professor, a corda sempre rompe do lado mais fraco” (*Águia 2*).

A pressa do professor para finalização das atividades tornou-se marcante no estilo autoritário e agressivo. Isso aconteceu tanto durante as observações no campo de prática como nas avaliações realizadas. A pressa era manifestada pelo olhar freqüente ao relógio, pelas frases indicativas de urgência, pela lembrança freqüente de todas as atividades que ainda precisariam ser desenvolvidas naquele período de trabalho. A pressa parecia estar associada a vários fatores. O primeiro deles era que, em função da fragmentação das práticas, os professores desejam aproveitar o máximo possível os dias destinados aquele setor. Poderia também ser uma característica do professor, ou ainda uma ansiedade, ou o desejo de findar rapidamente o estar com alunos em atividade prática.

“Professora não ouve, não dialoga, tem pressa, não espera e é altamente diretiva” (*Notas de Observação*).

“Depois de alguns minutos a professora chama os alunos dizendo – Vamos lá gente, temos pouco tempo” (*Notas de Observação*).

“Para fechar o assunto diz – certo? Pede à aluna para redigir, fechar a avaliação desta meta, e diz: enquanto ela faz uma proposta a gente pode ir avançando [...]” (*Notas de Observação*).

“A professora pergunta à ela como se sentiu no estágio, e pede que a aluna faça uma síntese. A aluna comenta que ‘essa rodada foi a melhor para mim, gostei, trabalhei bastante, foi a mais puxada, mas eu aprendi bastante’. A professora pergunta então –

‘de 0 a 10, que nota você se dá?’ A aluna responde ‘9,0.’ A professora completa – ‘eu concordo, você teve um bom envolvimento’. A professora pega a calculadora e começa a calcular enquanto continua falando, sem olhar para a aluna. Esse é o padrão de avaliação de estágio realizada nesse campo” (*Notas de Observação*).

Esse estilo de interação provoca reflexos em todos os participantes, inclusive na pesquisadora. Interfere no clima, que passa a ser de tensão, que leva ao cansaço, desânimo e desmotivação com a atividade, além de se constituir em experiência altamente frustrante para alguns alunos. Certamente que nem todos vivenciam essa experiência da mesma forma, ou atribuem os mesmos significados. Mas posso afirmar que, para muitos alunos, constitui-se praticamente num trauma.

“O período de observação foi muito cansativo, o cenário de prática é precário, há muitas inadequações e falhas, as pessoas parecem conviver com isso naturalmente. Muito tempo em pé, não há espaço para alunos, local para sentar, muita correria, pressa por parte da professora, e muitas informações repassadas num período curto de tempo” (*Notas de Observação*).

As tentativas do professor caminham aparentemente, no sentido de assegurar certezas e previsibilidades, daí a priorização e predomínio da racionalidade técnica. As competências relativas à atenção à saúde e o procedimental da profissão ficam bastante evidentes neste estilo de interação, e a competência técnica do professor é reconhecida pelos alunos. O professor faz questão de citar livros, demonstrando que os conhecia com familiaridade. Cita os capítulos que os alunos deveriam ler, sem ter o livro nas mãos. Isso pode ser encarado como altamente positivo, não viesse acompanhado de uma posição de absolutismo do conhecimento, e de super-valorização da técnica.

“Professora cita nesse momento o capítulo de um livro que está com uma aluna, dizendo que no capítulo 14 explica direitinho [...] cita a portaria de hemoderivados [...] de novo a professora cita

outro capítulo do livro – capítulo 9, e pede para a aluna que tem o livro confirmar” (*Notas de Observação*).

É muito forte o enfoque procedimental em algumas ocasiões, nas quais se evoca Taylor, enfatiza-se insistentemente a disciplina mente - corpo, valoriza-se o treinamento repetitivo, o que paradoxalmente, vem apartado de um aporte teórico. Há uma clara oscilação entre momentos nos quais se prioriza o conhecimento, e outros, nos quais a técnica é valorizada, com um fim em si mesma, numa clara fragmentação dessas dimensões que são absolutamente indissociáveis e complementares.

“Ela interrompe e fala – vamos primeiro decorar os nomes, depois eu falo para que serve, pode ser? Fala os nomes e os alunos repetem, tentando fixar. Frisa bastante a questão da espacialidade, e a disciplina mente, corpo; mente, corpo; mente, corpo. Repete isso várias vezes, chamando a atenção da aluna – ‘mais força, dá um tapinha, não dê essa volta, olha o tempo que perde”. Lembra Taylor, estudo dos tempos e movimentos” (*Notas de Observação*).

As reações dos alunos a este estilo de interação, são as mais diversas. Por vezes, um mesmo aluno adota respostas diferentes em situações similares. Fica evidente que os alunos com maior criticidade ou capacidade de resistência, e talvez os mais extrovertidos e falantes, insistissem por mais tempo, na tentativa de serem ouvidos, procuravam tomar o turno da fala da professora, faziam perguntas, desafiavam o professor com palavras e expressões corporais. Mas com o passar do tempo e dada a inflexibilidade demonstrada pelo professor, percebo nitidamente a atitude de resignação e desistência pelo aluno, que então passa a simplesmente manifestar sua indignação junto aos colegas.

“A aluna balança a cabeça negativamente, fica pensativa e abaixa o olhar para o chão. A professora parece não ouvir ou ver o que acontece, continua a discussão, sem dar importância” (*Notas de Observação*).

“Quando a professora sai da sala, a aluna reclama que os professores não acreditam no que falam, diz ‘parece que estamos inventando’” (*Notas de Observação*).

Algumas reações denotam medo. Os alunos preferem se calar e aceitar as regras impostas, sem questionar, para evitar situações de confronto e de desgaste emocional.

Há relatos de falta de compreensão pelo professor do processo vivido pelo aluno no curso. Na percepção de alunos, algumas lacunas de conhecimento ou desenvolvimento de habilidades, ocorrem por falhas na atuação de professores, que deixam por vezes de abordar determinados conteúdos ou de proporcionar a realização de procedimentos de modo a atender às necessidades individuais de cada acadêmico. Ocorre que, quando o aluno não sabe determinado conteúdo ou realizar algum procedimento solicitado pelo professor, este não procura ajudá-lo, mas somente cobra uma resposta eficiente e delega ao aluno a busca, neste caso solitária, pela recuperação dos conhecimentos e habilidades não adquiridos.

A relação estabelecida pelo professor com os alunos é de desconfiança. O professor duvida da sinceridade dos alunos, questiona suas razões e emoções, não acredita por exemplo em atestados médicos apresentados pelos alunos, e força a participação destes, nas atividades programadas, nos dias e horários previstos. Ou seja, nem o aluno em atestado médico foi liberado de cumprir suas atividades, conforme previsto inicialmente, porque o professor desconfia da veracidade do atestado, e embora não verbalize isso, age conforme o que acredita. Ressalto neste ponto, o poder das idéias no comportamento humano.

“Até agora eu não sei se é verdade a doença da menina, entendeu, e nem compete a mim, ir atrás, saber se ela está doente mesmo. Se ela estivesse tão doente, ela não teria ido trabalhar no outro estágio, no outro dia” (*Margaridas Brancas*).

“O aluno chegou com um atestado e mostrou para o professor – não tenho condições de vir na aula, eu não tenho condições de fazer a prova agora, está aqui o atestado. Simplesmente ignorou,

e aí depois deu problema, o aluno foi com nota baixa, não conseguiu fazer a prova bem do jeito que queria, e depois falou como se não tivesse acontecido nada” (*Beija-Flor 1*).

Estou absolutamente convencida de que nesse processo interativo estabelecido em situações de ensino aprendizagem, é o professor quem precisa ter a habilidade / maturidade suficiente para lidar com todos os estilos de alunos, que trazem suas vivências e histórias de vida pessoal para dentro da faculdade. Em outras palavras, o professor precisa estar preparado pedagogicamente e equilibrado emocionalmente para lidar com as diferenças entre os alunos, para resolver conflitos, ao invés de gerá-los, e para criar um clima interacional que favoreça a aprendizagem.

Os ingredientes necessários a tal postura pelo professor são o saber ouvir e aceitar as diferenças, o que não se verifica na interação mantida com os alunos. Ao contrário, observo que neste estilo adotado pelo professor, a tentativa constante e quase sempre bem sucedida, é de cercear a fala do aluno, e uma baixíssima tolerância às diferenças.

Não se pode afirmar que esse estilo evidencia um padrão de comportamento assumido pelo professor de uma forma global, como pessoa e profissional. Mas ao mesmo tempo, é difícil imaginar que uma pessoa pudesse se comportar assim somente nos momentos de interação com alunos. Este estilo revela a existência de relações ‘adoecidas’ neste meio.

Mas, aqui há outro elemento a analisar - a identidade do professor com a docência. Seria este o aspecto principal a ser considerado neste caso? Penso que sim. Assim como para atuar profissionalmente é necessário que se adquira uma identidade com a profissão de enfermeiro, para atuar na docência, é necessário desenvolver também identidade com essa profissão escolhida. Retornarei a essa discussão no capítulo 5.

Outro estilo identificado foi o denominado por alunos como “o santo não bater” com o do professor. Trata-se de sentir ou não afinidade pelo professor tão logo tome contato com ele. Quando o ‘santo bate’ com o do professor, as relações fluem mais positivamente, do contrário, isso pode ser um embaraço inicial à interação a ser estabelecida.

“[...] vamos dizer assim, o santo não bate muito, sabe, ela pensa de um jeito eu penso de outro” (*Águia 2*).

“Eu acho que vai do interesse de cada um, da personalidade, tem pessoa que você olha, e você gosta mesmo, você consegue conversar melhor, tem gente que o santo não bate, e não tem jeito” (*Garça*).

“Olha, tinha dia que eu fazia um esforço enorme assim, e pessoal, interiormente para poder vir e assistir aula com aquela professora. Era insuportável, eu não sei o que é, tinha alguma coisa que não batia, eu não me dei bem com ela” (*Beija-Flor 2*).

Surpreendentemente os alunos relatam que, ao apresentarem certa resistência inicial a um professor, procuram lidar com esse fato, de modo a que não interfira na interação a ser estabelecida. Se os alunos conseguem ou não lidar positivamente com isso, não foi possível compreender, o fato relevante é que eles primeiro – reconhecem; segundo – tentam lidar; terceiro – têm clara leitura da realidade vivida. Assim sendo, posso afirmar que os alunos demonstraram ter maturidade suficiente, predisposição individual, e motivação, para serem trabalhados no sentido de até mudarem um jeito de ser, de falar, de interagir. Para tanto, é necessário que também os professores tenham essa leitura da realidade, e que se coloquem como facilitadores desses processos para os alunos, o que não se verifica nos discursos dos docentes. De forma recorrente é apontada à imaturidade dos alunos para lidar com processos vividos na academia.

“Quando tenho alguma resistência em relação a alguém, eu na medida do possível eu tento parar e pensar porque eu estou agindo assim, eu não preciso agir assim, eu tenho que tentar olhar para essa pessoa de uma outra forma. Eu não tenho uma experiência com essa pessoa para estar pensando assim dela, para estar pré-julgando ela, então eu tenho que parar” (*Águia 2*).

“Agora se eu não gosto da pessoa, e eu tenho que conviver com ela, então eu tenho que pelo menos deixar esse não gostar para outra coisa, eu não preciso ir lá, conversar, brincar com a pessoa, mas eu tenho que ver o lado profissional, ele está me ensinando, e eu tenho que aprender, as dúvidas que eu tiver, eu tenho que

esclarecer com ele, e o que ele estiver fazendo que eu não estou de acordo, a gente vai chegar e conversar” (*Garça*).

“Então o aluno também não tem essa maturidade, e discernimento, entendeu, mistura muito as coisas” (*Flores do Campo*).

A maturidade, verificada pela autopercepção e autocrítica talvez não seja uma característica presente em todos os alunos, pois se admite que ela resulte de histórias de vida e relacionamentos anteriores, inclusive em situações fora da escola, e da interpretação que fizeram dessas experiências. Entretanto, cabe justamente ao professor identificar cada caso, e trabalhar a partir do ponto em que o aluno se encontra. Parece, entretanto pelos discursos, que os professores não se dispõem a compreender cada aluno em sua individualidade, mas pelo contrário, estabelecem um ‘perfil’ de aluno, que passam a utilizar no relacionamento com todos, indistintamente.

“O aluno você sabe, que ele vai muito naquilo da gente estar cobrando, cobrando, cobrando, cobrando, ele vai até respondendo, mas à medida que você deixa um tempo ele mais solto, ele não se envolve, então aí ele vai empurrando, ele vai empurrando com a barriga e deixando tudo para o final mesmo, aí a qualidade já não é tão satisfatória” (*Flores do Campo*).

Por parte do professor houve descrição dos casos em que sente antipatia por alunos, já nos contatos iniciais, ainda que nada de marcante tenha acontecido. Seria aquela antipatia ‘gratuita’, que acontece e não se sabe explicar, ou mesmo que está associada a pré-conceitos sobre as pessoas, ou à negação de um ‘jeito’ de ser que não se coaduna com o seu. Quando isso acontece, torna-se causa de preocupação para o professor, que compartilha com seus colegas, no sentido de que o ajudem a manter-se justo, em especial no processo avaliativo. O docente tenta aproximar-se desse aluno, para conhecê-lo, e se possível ajudá-lo na superação daquelas atitudes e/ou comportamentos aos quais o professor atribui a causa de sua antipatia. Não se pode afirmar que essa seja a postura adotada por todos os professores, uma vez que poucos assumiram no discurso essa vivência.

“Às vezes a gente antipatiza com um aluno e você tem que fazer um esforço enorme. Eu faço questão de chegar, de conversar com ele, para ver se eu encontro alguma coisa que me faça mudar de idéia. A gente tem que ter muito cuidado para não avaliar esse aluno, só porque ele tem um jeito que eu não gosto, eu converso com esse aluno e procuro assim apontar os defeitos que eu acho que ele tem” (*Rosas Vermelhas 1*).

“Vamos tomar cuidado para não prejudicar ele, é o jeito dele, nariz empinado, convencido, acha que sabe tudo, é isso que faz ter antipatia, aluno que não tem humildade” (*Rosas Vermelhas 1*).

Contraditoriamente, enquanto alguns professores querem reproduzir na interação com alunos, estratégias utilizadas no relacionamento pessoal com os filhos, outros refutam essa hipótese. Esses comportamentos pouco divergentes são por certo, reflexos da forma como cada professor lida com os estereótipos colocados historicamente pela profissão – ou se adota o padrão ‘maternal’, ainda que com diferentes gradações, ou se quer expurgar definitivamente esse clichê da prática docente.

“Assim, na interação com eles eu sinto mais ou menos como eu me sinto com meus filhos” (*Rosas Vermelhas 2*).

“Filho é assim, não é assim? Acha que a mãe tem que dar conta de tudo, então fica uma coisa muito doméstica (por isso mantém certa distância no relacionamento com alunos)” (*Flores do Campo*).

Faz-se importante destacar que, para alguns professores, a interação com o aluno é fator de motivação individual para o trabalho, é o aspecto considerado como fator de realização profissional para o docente. Pelo exposto até aqui, evidencia-se que aprender-ensinar se dá por meio da interação estabelecida entre professores e alunos no cenário da formação profissional, e ainda, que esses atores sociais, como seres multidimensionais e multideterminados, atuam com base em suas histórias de vida, experiências pregressas, padrões culturais e de vida familiar, que interferem nas ações e reações assumidas.

“E aí eu acho que a interação com o aluno, é o que tem de melhor no processo de trabalho do docente. Porque eu acho que é nessa interação que a gente se realiza, não sei, eu pelo menos, eu penso assim. Porque é o momento de todo o trabalho docente, é o trabalho mais agradável para mim” (*Rosas Vermelhas 2*).

“Porque eu não tenho, e nem eles têm, o domínio do que está acontecendo no nosso universo, então eu acho que a interação depende disso, depende de como é que nós, professores e alunos chegamos naquele momento, com qual preocupação, com qual responsabilidade [...]” (*Rosas Vermelhas 2*).

A comunicação permeia todo o processo interativo entre professores e alunos, e quando é ineficaz torna-se fator de geração de conflitos, em função de compreensões diversas sobre o que é verbalizado. Soma-se a isso, o fato de que os alunos não consideram somente o que é verbalizado, mas o que é notificado pelas expressões, gestos, olhares do professor.

“[...] existem pessoas que se você fala para ela, se ela te falar A, e você fala B, ela vai entender que você está discordando da opinião dela, e fica tudo bem, cada um respeita [...] a opinião do outro. Agora existem pessoas que quanto ela fala A, e você fala B, não sei qual foi a carga que ela trouxe de vida, quais foram as experiências de vida, que fazem ela sentir assim, mas eu acho que até inconscientemente, fazem com que ela pense que você está contra ela e não contra a opinião dela” (*Águia 2*).

“Ah, de olhar no olho, de ser agradável (enfática), de ser uma pessoa agradável” (*Águia 3*).

“[...] mas eu entendo também que quando eu não concordo com elas, elas se sentem agredidas, eu não acho isso justo. Eu não sou obrigada a concordar com elas [...]” (*Águia 2*).

Ficaram evidentes as divergências na comunicação e condução entre professores, que interferem na interação com alunos, fatos que ocorreram tanto em situações de sala de aula, como nas práticas. Um aspecto importante é que o aluno precisa incorporar a terminologia técnica da profissão, e no início tem dificuldades em saber qual linguagem utilizar em cada situação. Caberia aqui ao professor, demonstrar ao aluno a linguagem

adequada a cada paciente / situação / ambiente, e dialogar com ele a esse respeito. Entretanto, a conduta dos professores foi somente apontar os erros, sem dizer ao aluno claramente como deveria fazer.

“No dia da prática aqui no laboratório, eu tive uma abordagem com o paciente que era um boneco, informal mesmo, para o paciente que era o boneco entender o que era uma sonda vesical [...] já na prática no hospital [...] eu falei muito informal a professora não gostou [...] que eu poderia ser mais técnica [...] eu falei de uma forma mais técnica, aí a professora não gostou, e já era outra professora [...] aí eu não entendi, aí eu falei – ah meu Deus, então vocês entrem num acordo e falem o que vocês querem, eu não sei esse meio termo, ou é técnico ou não é técnico” (*Águia 3*).

Os alunos entrevistados, apesar de serem jovens e estarem em fase inicial do curso, demonstraram auto-percepção e autocritica, e faziam análises da interação estabelecida com professores, de forma globalizada, ou seja, eles conseguiam identificar questões pessoais que poderiam interferir no seu desempenho na faculdade. Diziam exatamente como se percebiam e o que neles precisava ser ‘trabalhado’ para ser modificado. Esses aspectos me fizeram concluir que o aluno possui maturidade suficiente para estabelecer comunicação aberta, transparente, desde que esse seja o tom desejado pelo professor. A dificuldade dos alunos está na aceitação da forma como por vezes a crítica é comunicada, e também de quem comunica. Aqui percebi que interfere a questão já relatada do ‘santo não bater’. Se o professor é uma pessoa pela qual o aluno não sente afinidade, a crítica será mal recebida.

“Eu tenho algumas dificuldades de relacionamento, eu não sou uma pessoa fácil de lidar [...] eu tenho amigos que me fazem críticas que eu chamaria de feridas fiéis de certa forma porque dói, mas me levam a mudar o meu comportamento” (*Águia 2*).

“[...] eu estou conseguindo visualizar isso, e visualizando isso, é óbvio que eu vou tomar uma atitude. Eu já tenho tomado uma atitude, eu despertei para um olhar crítico das minhas atitudes dentro da faculdade [...] mas eu vou tentar refrear minha língua, eu

vou tentar mudar o meu vocabulário, principalmente com o paciente” (*Águia 2*).

“Eu tenho amigos que me chamam atenção [...] colegas que já me chamaram várias vezes atenção que não me destrói com isso, não me ferem como ela me feriu, e ela me feriu” (*Águia 2*).

As interpretações que eram dadas a situações vivenciadas, em algumas ocasiões eram equivocadas, o que acontecia em geral, por parte de professores. Observei que por vezes os professores interpretam erroneamente o comportamento de alunos, ou em função de pré-concepções que têm sobre estes, ou pelo fato de que não estabelecem com eles uma comunicação eficiente.

“Eu falei assim nós estamos discutindo esse assunto, ela virou, falou – ‘não estamos discutindo, nós estamos conversando’. A aluna responde: ‘Mais um prova que nós pensamos diferente professora! Discussões para mim são várias pessoas, ou duas conversando a respeito de um assunto onde elas não concordam, elas têm opinião diferente, mas elas estão tentando entrar num consenso, discussão para você é briga!’” (*Águia 2*).

“Aí teve até uma das professoras falou a respeito de, se era justo ou não, porque uma parte da turma veio para fora para comer, aí até, os alunos estão interessados em querer assistir o que o colega está apresentando?” (*Canarinho*).

“As professoras interpretaram a saída de alunos da sala como intervalo para lanche, saíram para comer. Presenciei lá fora um tumulto de alunos, verdadeira revolta com a disciplina, com a condução pelas professoras e com os resultados das avaliações que elas faziam de cada trabalho apresentado. As saídas eram para desabafar com os colegas, ou até para chorar escondido” (*Notas de Observação*).

Na comunicação verbal, há professores que falam junto com os alunos, não cedendo o turno da fala a eles, ou cede o turno a um por vez, e não permitem a livre expressão dos demais. Há momentos em que o aluno quer perguntar alguma coisa, esclarecer ou comentar algum fato, e o professor finge não perceber, não ouvir, e continua o discurso sem dar

atenção. Isso provoca respostas diversas - ora os alunos se mostram irritados, reclamam da postura do professor, ora abordam de forma jocosa tal comportamento.

Uma situação comentada pelos alunos refere-se ao fato do professor chamar a atenção na frente da equipe que se encontra presente no campo de prática, por vezes com tom de voz elevado. Além do constrangimento que se cria com esse comportamento, há casos em que o aluno não compreende porque foi abordado dessa maneira, quando na sua percepção ele realizava o que o professor havia solicitado.

“Um aluno está fazendo observação, e de repente entra o professor, pega no braço dele e diz ‘presta atenção, você não está prestando atenção’. Do nada, e na frente de todo mundo. Chamou atenção assim, falou alto porque a equipe toda escutou e ficou aquela situação para o aluno, quer dizer, dá a entender que o aluno está disperso, distraído, e mesmo que estivesse, o professor não tem o direito de chegar e fazer da forma como fez” (*Beija-Flor 1*).

Os alunos referem que, mesmo quando estão agindo de forma errada, isso não dá ao professor, o direito de chamar sua atenção em público. Antes, deveria fazê-lo em reservado. Relatam ainda que sempre que um conflito ou atrito é criado entre professores e alunos, estes últimos comentam no seu grupo e com alunos de outros semestres o ocorrido, de forma que vários alunos tomam conhecimento, e em alguns casos, isso leva a manter atitude preventiva com o professor em questão.

De acordo com a percepção dos alunos, quando um professor cria situações constrangedoras ou de atrito com alunos, isso abala o relacionamento com o grupo, que adota a postura de afastamento do professor. Cria-se uma barreira, uma vez que os alunos se fecham e não permitem ao professor novas aproximações. Em geral quando há conflitos no relacionamento com algum professor, a atitude dos alunos é de recuar, afastar-se. Há situações em que os alunos trocam de grupo ou optam por campos de prática, em função do professor que acompanha, ou seja,

buscam afastar-se ou não manter contato com professores que geram conflitos.

“A gente teve uns casos de conflito bem grande esse semestre [...] não foi questão de ambiente, sabe, foi relação mesmo. A forma como a gente era tratado, os alunos eram tratados. Porque assim, acabava sendo grosseiro em certas horas [...] não dá o direito do professor tratar o aluno da forma que bem entende. É aí que acaba surgindo conflito” (*Beija-Flor 1*).

“São situações que vão sendo criadas, e que depois não tem como reverter, depois como aquela pessoa vai chegar para aquele professor, ter um relacionamento bom com aquele professor? Não vai ter. [...] cria um atrito com um aluno, mas quer dizer todos os outros acabam afastando [...] você já se fecha também e não tem jeito, e não há relacionamento que vai desse jeito, pelo caso que já aconteceu, da forma que foi conduzido outros grupos e tal, daí quando chega sua vez, você fala: ‘bom, agora eu vou me fechar também, eu não vou dar espaço para esse professor não!’” (*Beija-Flor 1*).

Outro fato observado é que o professor faz perguntas o tempo todo, que ele próprio responde, ou que ficam sem respostas, mas não aguarda ou sequer deseja a resposta dos alunos. Por vezes eu tinha a sensação de que o professor conversava em frente a um espelho. As perguntas feitas pelo professor, contraditoriamente, ao invés de serem utilizadas para abrir o debate e o diálogo, são aplicadas para fechar a conversação, para resumir e cortar o assunto em pauta. Um momento em particular chamou a atenção, quando o professor verbalizou para que um aluno se calasse, que ficasse quieto.

“A professora sempre fala em forma de perguntas, mas não dá tempo para os alunos pensarem, refletirem ou sequer esboçarem resposta, e continua, tem muita pressa. Usa bastante as perguntas – Certo? Entendeu? Pode ser?” (*Notas de Observação*).

“A aluna mais comunicativa faz alguma colocação, e a professora imediatamente interrompe dizendo: Vamos falar menos e prestar mais atenção. A aluna revida – ela me adora! A professora finge

não ouvir e continua. Mais tarde, em outra situação a professora se dirige a essa aluna, pedindo que ela fique quieta” (*Notas de Observação*).

Para além da comunicação verbal, a comunicação pelas expressões por vezes falam mais rápido e fundo neste estilo de interação. Por trás de um sorriso, e junto com ele, estão pesadas cargas de irritação, intolerância e impaciência com os alunos. Nesse sentido, o tom da interação é agressivo, e nada compreensivo. O professor mostra-se inflexível, fechado a críticas e observações pelo aluno.

A comunicação virtual é fartamente utilizada. Há trocas de mensagens, de materiais didáticos e de comunicações por meio eletrônico. Essas comunicações ocorrem tanto para o e-mail da turma, criado pelos alunos, como também entre e-mails pessoais de professores e alunos. Relatam inclusive, a utilização da comunicação virtual, para repasse de materiais não discutidos em sala, como que na tentativa de reposição de conteúdo não suficientemente trabalhado.

“Nós recebemos uns e-mails com as normas da ABNT [...] se for para você receber e-mail de normas da ABNT, eu entro no site da ABNT e tenho o negócio, e tenho tudo disponível” (*Águia 1*).

Na percepção de alunos, há professores que deixam o aluno completamente livre, até para melhor descrever – “solto”. Esse professor é comparado ao líder “laissez-faire”. Ele não observa os alunos, não tem como fazer avaliação individual de cada aluno, porque ficou ausente durante o período de prática, portanto atribui em geral a mesma nota a todo o grupo. O professor dá uma nota, para cumprir uma exigência institucional, e por vezes faz isso após pressão dos alunos, e não ao término das atividades como os demais professores.

“[...] que deixa tudo solto, não, vamos fazer do jeito que vocês quiserem, vamos lá, assim solto [...]” (*Curió*).

“A reunião é encerrada e a professora me informa que terminou antes do horário porque os alunos precisavam encontrar a

professora do estágio anterior, para fechamento da avaliação que não havia sido feita. Alguns alunos reclamam – ‘avaliar o quê?’” (Notas de Observação).

É preciso também considerar, os determinantes sócio-culturais que interferem na interação entre professores e alunos. Não se pode deixar de mencionar o fato de que a sociedade contemporânea é derivada de profundos processos de mudanças na estrutura familiar, e de educação que acontece nesse ambiente. Como resultado disso, muitos limites foram banalizados, ocorreu a democratização de relacionamentos, e ruptura com certas regras de cortesia, que na atualidade são interpretados como ausência de respeito nas relações. Esse fato leva professores, ou a manter uma distância no relacionamento com alunos, ou a estabelecer limites que precisam ser observados por todos na interação.

“Eu acho que hoje mudou um pouco, acho que também não precisava bagunçar tanto, porque, por exemplo, às vezes o aluno não tem um mínimo de respeito assim, com a figura do professor, não tem mais essas formalidades que tinha quando eu fui aluna. Por exemplo, para a gente entrar na sala do professor, era batendo, pedindo licença, hoje a maioria dos alunos nem fazem isso, não precisava ser tanto, não era para ser aquela forma tão rígida, mas também não pode ser tão [...]” (Rosas Vermelhas 2).

Os esquemas a seguir, denominados de Árvore de Associação de sentidos, permite compreender os sentidos e significados que permeiam as interações nos momentos do curso estudados, assim como aqueles atribuídos ao curso como um todo.

Esquema 2 – Árvore de associação de sentidos do Bloco I, Cuiabá – MT, 2008

Fontes: Observação Participante de duas disciplinas do Bloco; Entrevistas com aluno e professores do Bloco, com Coordenador de Ensino; Documentos – Programas de disciplinas, instrumentos de avaliação, Manual do aluno e orientações sobre uniforme.

Esquema 3 - Árvore de associação de sentidos do Bloco IV, Cuiabá – MT, 2008

Fontes: Observação Participante de disciplinas do Bloco; Entrevistas com alunos e professores do Bloco; Entrevista com gestores de Enfermagem da Faculdade; Documentos – Programas de disciplinas, instrumentos de avaliação, etc.

Esquema 4 – Árvore de associação de sentidos do Bloco VIII, Cuiabá – MT, 2008

Fontes: Observação Participante de disciplina do Bloco; Entrevistas com alunos e professores do Bloco; Entrevista com gestores de Enfermagem da Faculdade; Documentos – Programas de disciplinas, instrumentos de avaliação.

Esquema 5 - Sentidos atribuídos por alunos e professores ao Curso de Graduação em Enfermagem – FAEN / UFMT, Cuiabá – MT, 2008

Fontes: Observação Participante dos Blocos I, IV e VIII; Entrevistas com alunos e professores; Entrevista com gestores de Enfermagem da Faculdade; Documentos – Programas de disciplinas, instrumentos de avaliação, etc.

Interação entre Acadêmicos

As interações entre os acadêmicos no curso, assumiram versões e interpretações pouco diferenciadas, a depender da fase em que se encontravam. No início do curso – Bloco I, o processo era de conhecimento, contatos, formação de pequenos grupos de relações e apoio, e no âmbito da turma, momento de estabelecer limites, fazer acordos e parcerias, durante os quais as lideranças se evidenciavam.

Há alunos adolescentes, jovens e alguns poucos adultos; encontram-se em fase de tomar contato com a profissão, vivendo a certeza / incerteza que envolve essa escolha; estão em processo de conhecimento, talvez de auto-conhecimento, e de trocas para fins de estabelecimento de interação; estão assumindo novo papel – o de acadêmicos universitários, que exige um novo modo de se comportar perante os fenômenos, perante a vida; e enfim, precisam criar as regras que orientarão a conduta dos integrantes desse novo grupo, em formação, pelo período previsto para a conclusão do curso.

Esses fatores explicam a necessidade de trocas entre o grupo, o que é possibilitado pelos professores por meio das estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, como também pelos brandos controles adotados na condução da turma durante o semestre.

Nesse processo de adaptação, surgem conflitos, alguns deles derivados da estrutura livre adotada pelos professores. Há alunos que têm dificuldades em se adaptar em meio ao barulho provocado pelas conversas paralelas, e também ao fato dos colegas não prestarem atenção, quando alguém apresenta um trabalho, por exemplo.

“O aluno faz então uma crítica à sala, diz que se sentiu desrespeitado nas apresentações – ‘muita conversa, brincando, parece que vem para cá porque papai mandou [...] e as pessoas que estão aqui não conseguem valorizar isso’. Alunos reagem, alguns falam alto respondendo, outros conversam em duplas” (*Notas de Observação*).

“[...] me causava um desânimo e um desgaste muito grande, porque a turma estava conversando [...] e eu tentava me empenhar, e eu

tentava prestar atenção naquilo, então eu me desgastava muito”
(Águia 1).

É necessário dar tempo para as trocas entre os alunos, liberdade para dialogarem e espaços de compartilhamento de percepções. Ressalta-se, entretanto, que algumas regras poderiam ter sido acordadas no início, com a intervenção dos professores, de modo a facilitar a adaptação dos alunos ao novo papel de acadêmicos universitários, e contribuir para a construção da autonomia dos alunos, desde o princípio.

No Bloco IV, a turma já possui uma marca, um comportamento que a caracteriza, e as amizades entre alunos já estão mais sólidas, há uma rede de suporte nos grupos já formados. As comunicações ainda são frágeis, e como decorrência, ainda há incompreensão acerca do comportamento de outros colegas.

Não observei conflitos entre os alunos neste bloco, mas ficou forte a intenção e percepção de que há papéis definidos – professor e aluno - na interação estabelecida, e que é necessário considerar os ‘dois lados’ envolvidos. O exercício de compreender os motivos, o contexto de vida do outro, e as razões para determinadas posturas e comportamentos, denotam compreensão.

Ficou evidente que a compreensão não era uma característica comum a todos do grupo de alunos, mas àqueles cujas experiências pessoais conduziam à análise de situações de forma ampla, e em contexto.

”A pessoa mesmo que está falando, nunca parou para pensar nos dois lados [...] que às vezes a gente está discutindo e quem está falando só vê um lado dos dois, e eu sempre falo – gente, tem que ter dois lados” (Garça).

”Mas eu também me coloco muito no lugar do professor, porque minha mãe é professora, eu sei a dificuldade que ela passa, que ela já passou com alunos, dá para entender bastante os dois lados” (Canarinho).

”Tem a questão da hierarquia e também de respeito com o professor, que é uma pessoa que eu entendo, porque eu dou monitoria, eu me sinto meio a professora também, então eu vejo o quanto é difícil para eles também” (Águia 3).

No Bloco VIII, todos se conhecem e a comunicação e trocas entre os membros do grupo são mais eficientes. A marca característica do grupo se consolida e se impõe no relacionamento com professores e a direção da faculdade. No grupo observado, ficou marcante a intenção de reivindicar processos junto à direção, no sentido de assegurar para os alunos que viriam posteriormente cursar aquele período, um espaço mais organizado e adequado à aprendizagem.

“Por onde nós passávamos, a gente deixava nossas pegadas, entendeu, aí quem vinha já pegava uma coisa melhor, porque a gente já tinha passado por um momento delicado, e foi assim desde o terceiro semestre” (*Beija-Flor 2*).

De acordo com os relatos, esse grupo fez várias incursões junto à professores e coordenação de curso, no sentido de resolver problemas de interação existentes. Na grande maioria das vezes, resultou em frustração. Na percepção dos alunos, a gestão da faculdade não quer enfrentar os problemas, no sentido de resolvê-los, mas contornar as situações, de forma a amenizar os conflitos existentes.

“Então por que os alunos preferiram recuar? Entramos assim, muitos alunos entraram com processo administrativo contra o professor, mas o que acontece? Não é de agora que acontece, não foi só no nosso semestre que acontece, já aconteceu em outros, com outros alunos, com outras turmas e sempre não dá em nada. Sabe que não adianta recorrer à Coordenação de Ensino, recorrer ao Colegiado de Curso porque nunca deu em nada” (*Beija-Flor 1*).

Há entre alunos de semestres diferenciados, a troca de informações sobre os professores, características de disciplinas ou dos blocos, percepções sobre o curso de enfermagem, e sobre a profissão. Os alunos compartilham entre si as experiências vivenciadas nos campos de prática, tanto aquelas avaliadas positivamente, quanto aquelas avaliadas negativamente.

“Alunos falam sobre o trote – que recebem a informação de que o primeiro semestre não presta para nada, que é um horror, um lixo” (*Notas de Observação*).

“[...] igual os alunos do outro bloco tiveram a matéria certinha com a professora (nome professora)” (*Águia 1*).

“Aluno aborda sobre uma colega que está no 8º semestre com a qual conversou sobre o curso. A aluna do oitavo chamou dois calouros dizendo que não sabe nada e que vai fazer medicina” (*Notas de Observação*).

“As experiências [...] pelo menos na nossa turma sempre foi, cada grupo, ‘e aí, como está sendo lá?’, ‘está acontecendo isso, está legal, apareceu tal caso, tal caso a gente estudou’, e os problemas também a gente troca, acaba trocando” (*Beija-Flor 1*).

Interação entre Professores

Entre os blocos observados, há variações nos padrões de interação entre professores, assim como ocorre em relação aos alunos. No Bloco I as interações acontecem de forma pontual, em função de serem professores de diversas faculdades e institutos, que oferecem disciplinas no curso de Enfermagem, como também em função das cargas do trabalho. Os professores encontram-se basicamente para distribuir as atividades, e posteriormente para trocar as avaliações realizadas com vistas à finalização da disciplina.

“Porque a gente se divide em várias disciplinas, então a gente se vê realmente muito pouco, então todo mundo vai lá e dá o que tem que dar, a gente se comunica mais para isso, e para avaliar o final também, eu mando as minhas notas, aí soma e faz a média” (*Bouganville*).

Nesse sentido, o trabalho realizado é bastante solitário, exceção feita à uma disciplina, que mantém dois professores em atividades simultaneamente, sendo possível apreender que ambos trocam percepções sobre o processo, e realizam conjuntamente o trabalho.

“Eu estava conversando com a (nome professora) da gente re-avaliar essa questão do diário” (*Lírio Amarelo*).

Os professores relatam sobre os momentos de reunião promovidos pela Coordenação de Ensino de Enfermagem, entretanto, não são descritos como momentos de troca e compartilhamento de experiências. Há insatisfações, decorrentes de concepções e opiniões diferenciadas sobre o processo, e por não conseguirem conversar sobre essas divergências. Relatam tentativas de diálogo sobre a condução das disciplinas, entre professores do mesmo bloco, sem sucesso.

“[...] a única pessoa que eu tenho contato é com [...] os professores da (nome disciplina), porque de (nome disciplina) eu já tentei falar algumas coisas que eu tinha observado na aula, que eu queria pontuar, e não tive resposta. Mesma coisa aconteceu com o professor de (nome disciplina), eu também não tive resposta” (*Bouganville*).

“Nas reuniões eles são muito calados, só dizem que é muito difícil dar, porque eles (alunos) reclamam muito, e fica limitado a isso, quer dizer, por mais que haja um movimento na tentativa de integração [...] não sei exatamente o que não tem, mas acho que alguma coisa falta” (*Bouganville*).

Por outro lado, ainda que não promovam a integração desejada pelos professores e pela Coordenação de Ensino, as interações estabelecidas são amistosas, amigáveis, e não desgastam os professores e alunos integrantes desse momento do curso.

Nos demais Blocos estudados, chama a atenção o fato de os professores entrevistados evitarem falar sobre as interações com os colegas, ou mesmo demonstrarem dificuldades para abordar o assunto. Alguns entrevistados desviaram o foco nos momentos em que eu perguntava sobre essa temática, outros falaram a respeito somente após eu ter desligado o gravador.

De forma geral ficou evidente que as interações entre professores na faculdade, são conflituosas e se constituem em fator de insatisfação e desmotivação do professor com o trabalho. A forma de interação estabelecida é resultado de uma construção histórica, de forma que é percebida por alguns

como imutáveis, ou seja, os professores percebem as relações conflituosas como ‘cristalizadas’, sentem-se impotentes para modificá-las, e adotam estratégias para conviver em meio aos embates existentes.

A gestão igualmente reconhece problemas de relacionamento e avalia as interferências que desencadeiam no trabalho realizado, mas possuem poucos instrumentos para ‘gerenciar subjetividades’, e tomam decisões que, por vezes, apenas amenizam os conflitos, sem tocar em sua essência.

“Depois de desligado o gravador, a professora começa a se arrumar para sair, mas continua falando. Diz que o relacionamento na faculdade é muito ruim, que ‘vive-se um eterno conflito’” (*Notas de Observação*).

“Tem uma coisa que é muito grande nesse processo, é mesmo o das relações (pensativa). [...] a gente tem situações, momentos em que a gente ultrapassa as dificuldades de relação que a gente tem, e acho que às vezes, em determinados momentos, essas dificuldades, [...] elas se manifestam com uma certa força, a ponto de emperrar o andamento dos processos” (*Orquídea Lilás*).

Em que se constituem esses conflitos? Como podem ser explicados? Pelos relatos obtidos, depreende-se que há uma forma pouco cordial de tratamento instituída na faculdade. As abordagens são agressivas, ofensivas tanto na dimensão profissional quanto pessoal, e desrespeitosas em alguns casos, em especial em momentos de encontros de professores.

Há formação de grupos de professores, não por áreas de atuação, mas por afinidades. Esses grupos, se por um lado constituem pontos de apoio aos professores integrantes, no sentido de lidar com as relações conflituosas, de outro, contribuem para a perpetuação e até acentuação dos conflitos, pois nesses espaços são feitos comentários ofensivos, depreciativos de colegas, e julgamentos, sem a participação dos diretamente envolvidos no processo.

“Aqui as pessoas se juntam em grupos, e esses grupos são íntimos [...] a relação fica doméstica, e as pessoas se despreocupam um pouco (referindo-se a comentários realizados) [...] então eu fico muito tranqüila de fazer julgamentos [...] de uma forma muito descuidada [...] mas nem por isso eu tenho que fazer um comentário tão

descuidado, um comentário ofensivo (referindo-se a comentários sobre a vida pessoal dos envolvidos)” (*Rosas Vermelhas 2*).

Parece ocorrer no meio docente, a prática de “rotular¹⁰” entre os pares, ou seja, cada professor é avaliado e julgado em função por vezes de um comportamento isolado, ou mesmo repetitivo, e esse julgamento se cristaliza num rótulo que a pessoa carrega por toda a vida profissional. A despeito de considerar que os processos de vida são dinâmicos e flexíveis, e que as pessoas mudam, os rótulos são perpetuados ao longo dos anos de convivência, de modo que os seus titulares, precisam aprender a lidar com a reputação recebida.

“A gente tem mania de rotular as pessoas, então as pessoas, elas são, na cabeça da maioria, eternamente assim. Eu acho que tanto aquelas que são rotuladas positivamente, quanto as que são rotuladas negativamente, chega um ponto que enche o saco (ênfática), que ficam fartas disso” (*Rosas Vermelhas 2*).

Nas relações estabelecidas, não se verifica o tom de humanização, acolhimento, cuidado, ética, integralidade, presente nos discursos em sala de aula. O professor, assim como os alunos deseja ser cuidado pelos colegas, o que não se verifica no grupo estudado.

Em função do tom agressivo e das expectativas de professores já frustradas nesse processo interativo, o discurso recorrente é de desejo de ser respeitado, considerado ao menos como ser humano, como pessoa.

“Peraí, eu sou gente, eu quero ser valorizada pelo que eu sou como pessoa, com as minhas dificuldades, eu quero que as pessoas gostem, acho que todo mundo, gostem de mim pelo que eu sou, como eu sou, com meu limite, de potencialidade, de fraqueza, e isso não acontece aqui!” (*Rosas Vermelhas 2*).

“[...] mais do que não se respeitar, é que se desrespeitam, e assim essa coisa do rótulo privilegia uns e outros não, não existem critérios que sejam justos” (*Rosas Vermelhas 2*).

¹⁰ Rotular significa classificar, considerar, qualificar, reputar, em geral superficialmente, com simplismo ou impropriedade.

Foram descritas situações em que os professores não conseguem sequer falar um com o outro, e também extremos, como a idéia de agressão física. Não há comunicação entre alguns professores que conversam o mínimo possível, e até evitam se encontrar.

Poderia analisar esses fatos, sob várias dimensões. No plano pessoal, compreendo que as agressões e ofensas ultrapassam a relação estritamente profissional, são sentidas e vividas como pessoais, o que leva às dificuldades de comunicação, e de trocas, inclusive até de olhares. Já no plano profissional, é possível compreender que esse padrão de interações foi construído cultural e historicamente pelo grupo. Com segurança os integrantes participaram dessa construção em alguma medida, quer pela ação como pela omissão, pela argumentação ou pelo silêncio, por meio da participação ou da inércia.

Certamente que a forma como essas interações foram estruturadas interferem no cotidiano do trabalho docente, com claras repercussões na interação estabelecida com os alunos no processo ensino-aprendizagem. Não há em geral, traços de companheirismo, solidariedade, compartilhamento nas interações mantidas entre os professores.

“Conflituoso, é muito conflituoso, e dificulta até assim as trocas de idéias. [...] é uma coisa de louco [...] elas estão quase se matando uma com a outra [...]” (*Margaridas Brancas*).

“[...] onde a coisa chegou a tal ponto, que as pessoas, elas não conseguem vir para uma reunião e discutir, porque se perdeu no processo delas, a possibilidade de um falar e o outro ouvir, sem as agressões [...]” (*Orquídea Lilás*).

Essas interações, bem como suas repercussões são muito fortemente vividas, e interferem inclusive na vida pessoal dos professores, constituindo-se, em alguns casos, em fator de adoecimento, e em motivação para buscar o afastamento do trabalho.

“Relata – ‘as pessoas estão adoecendo’, referindo-se ao adoecimento dos professores pelo trabalho. Explicou o termo que utilizou – ‘sofrimento psíquico’, como sendo aquele sofrimento provocado pelo trabalho” (*Notas de Observação*).

“Porque já teve situações aqui que eu não conseguia, as pessoas entravam para falar comigo, ou eu entrava num ambiente onde estivessem essas pessoas, eu conversava tudo, mas teve momentos que eu vomitei, eu passava mal, eu vomitava, eu ia para o banheiro e vomitava, porque eu estava assim me agredindo, eu me agredia porque eu não batia boca [...] mas aquelas pessoas me ofenderam muito, me machucaram muito!” (*Rosas Vermelhas 2*).

Como resultado desse processo, os professores vivenciam desmotivação com o trabalho, há casos de depressão relatados, e busca de apoio terapêutico para lidar com as situações descritas. O sentimento de impotência predomina, pois as interações conflituosas parecem já ter se consolidado a ponto de parecerem, ao conjunto dos professores como imutáveis. Ou talvez tenham desenvolvido mecanismos de acomodação e convivência com esse padrão de interação, de modo que já não há movimento ou iniciativas para mudança, nem pelo grupo de professores, como também pela gestão.

“Disse que já passou por isso, de ter vários dias de não querer levantar para vir trabalhar. Sentiu que precisava de ajuda para lidar com essas situações do trabalho, e buscou ajuda de um terapeuta, e hoje consegue não sofrer mais com isso” (*Notas de Observação*).

“A gente tem um número grande de professores com depressão, alguns fazendo tratamento, e conseguindo controlar [...], outros se negando a fazer tratamento [...] ficou claro isso [...] o índice de licenças e afastamentos dos professores” (*Orquídea Lilás*).

A ausência de diálogo entre professores observados, repercute na condução das atividades, a começar pelo planejamento que não é realizado. Desse modo, não há clareza quanto aos objetivos e metas a serem alcançados. O planejamento é realizado de forma solitária por professores, sem discussões ou compartilhamento com demais integrantes do grupo.

Há divergências entre os professores acerca de vários aspectos, a começar pela concepção que orienta a prática com alunos. Como exemplo, em uma mesma disciplina, para um professor o foco é o processo de cuidar, para outro o gerenciamento da cuidado. Há clara fragmentação dos processos de

trabalho do enfermeiro – cuidar e gerenciar, tanto na forma como são concebidos como na abordagem junto aos alunos.

Antes, talvez, a divergência estivesse nas concepções e crenças sobre a profissão e a prática da Enfermagem. E porque divergem sobre a forma de conceber / pensar o processo ensino-aprendizagem, a condução dada em cada campo de prática é própria do professor, e as informações repassadas aos alunos são por vezes, discordantes.

“E isso prejudica a interação do aluno com o professor, porque [...] esse foco não é desenvolvido por várias influências, e até divergências entre condução dos professores” (*Margaridas Brancas*).
“Tem uma divergência aí – qual é o foco do aluno no Bloco? O que é o aprendizado dele lá? Que competências você tem que desenvolver [...] então há divergências nessas duas coisas, no foco e na forma de operacionalizar” (*Margaridas Brancas*).

Desse modo, cada professor fala apenas em seu próprio nome, ou seja, sobre o que planejou, sobre suas concepções e crenças, e refere desconhecer a posição de grupo. Entram freqüentemente em desacordo sobre estratégias de avaliação, e aplicam diferentemente as mesmas estratégias, restando ao aluno adaptar-se ao jeito que cada professor imprime.

O clima de trabalho gerado em função desse relacionamento é ruim, não há interação nem profissional e menos ainda pessoal. Não há trabalho em equipe, nem diálogo, nem consensos, mas trabalho solitário, dificuldades em ouvir e trocar. Imperam a insatisfação e o sofrimento. Os professores vão ao local de trabalho para cumprir tarefas, mas sempre que possível procuram se afastar daquele ambiente que causa desprazer.

“E aí ao invés da gente sentar e amadurecer, e fazer uma revisão de como a gente operacionalizar esse conteúdo, a gente fica se trombando, já passou uma média, acho que já de 60 (sessenta) professores nesse conteúdo desde quando ele foi fundado” (*Margaridas Brancas*).

Durante as observações foi agendada uma reunião com alunos e professores de um determinado semestre, que contou com a presença do

coordenador de ensino, para tratar de problemas de relacionamento entre professores e alunos. Neste caso específico um professor foi colocado em foco, porque havia um processo formalizado na faculdade com reclamações a seu respeito.

O clima da reunião foi tenso, mediado pelas repetidas falas conciliadoras do coordenador de ensino. De um lado, poucos alunos se expressaram, alguns inclusive em tom de conselho ao professor, sobre o modo como deveria abordar os alunos, de maneira mais educada e gentil, e de outro, os demais professores do bloco, totalmente silenciados, sem emitirem qualquer manifestação que denotasse como percebiam ou vivenciavam aquela situação.

Posteriormente, ocorreu outra reunião, desta vez reservada, para discutir a ética nas relações entre os docentes, pois ficou evidente, nesta e em outras situações observadas, que professores fazem comentários que maculavam a imagem de colegas, junto aos alunos.

“No nosso grupo teve verbalização de professor, teve assim, a gente não ouviu falar, falaram para a gente [...] a gente meio que ficou assim, não podia falar nada, porque tinha que passar por todos os professores [...] tem que ser imparcial [...] ouviu, mas o que vai fazer? Ficar quieto, mas a gente ouviu isso, eles tem certos atritos. Eles têm muito disso, sabe, entre eles, eles não são capazes de sentar todo mundo junto e entrar num acordo” (*Beija-Flor 1*).

Os professores referem que falta liderança no grupo, mas as observações apontam para a necessidade de aceitação de lideranças. Percebi que em diversas situações durante o semestre, o coordenador de ensino assumiu esse papel de mediação e apaziguamento de conflitos. Surpreendentemente nem os professores, nem a gestão da faculdade conseguem assegurar um mínimo de convivência profissional que permitisse a boa condução das atividades.

A gestão reconhece que há situações em que os problemas de relacionamento entre os professores assumem tal proporção, que a única alternativa é separar os professores nos Blocos, ou seja, a despeito da especialidade para a qual se formou e de todo o investimento em capacitação

já realizado, o professor prefere ir para outra área ou grupo de trabalho, na tentativa de se livrar dessa relação desgastante e conflituosa.

Depois de várias tentativas, os próprios professores e a gestão têm optado pela separação, de modo que não se encontrem ou que isso aconteça com a menor frequência possível. Dessa maneira, se obtém certa tranquilidade, necessária à condução das atividades.

“É que as vezes as dificuldades de relação chegam a tal ponto que o grupo não consegue ir adiante do básico, do mínimo que é discutir o seu próprio processo” (*Orquídea Lilás*).

Na percepção da gestão, de alguns docentes, e na minha em particular, o conjunto dos professores não atingiram a maturidade suficiente para dialogar, receber e fazer críticas, para lidar de maneira construtiva com conflitos existentes, e para assegurar a realização do trabalho de forma profissional e ética. Soma-se a isso o fato de que há carência de mecanismos institucionais de gestão desses conflitos.

Verifica-se aqui que, ao invés de buscar alternativas para enfrentamento da situação, adia-se e agrava-se o conflito, o que reforça nos professores os comportamentos inadequados assumidos, que são perpetuados livremente, ainda que se mantenha um discurso de preocupação com os resultados na formação do aluno.

Certamente que essas dificuldades de relacionamento entre professores comprometem o processo de trabalho na faculdade, pois, se não conseguem sequer estabelecer conversação, tampouco conseguirão almejar inovações e mudanças que demandem esforço e trabalho conjunto. Aqui pode-se supor que a interdisciplinaridade e a integração ficam, por questões de interação, seriamente comprometidas.

Parece claro também para a gestão que, na medida em que o grupo de professores não consegue chegar a consensos, na prática, o que se efetiva, é a condução individual e autônoma de cada docente envolvido no processo. Isto é, se um determinado professor não concorda com proposições ou com o planejamento realizado, ele lança mão de mecanismos para burlar o planejado, e para realizar a atividade pedagógica conforme suas crenças e desejos

pessoais, de forma autônoma e consciente da responsabilidade que lhe cabe, e evidentemente dentro de certos limites colocados pela legislação e pela própria cultura organizacional da faculdade.

No cabe discutir aqui se o professor realiza sua prática pedagógica de forma mais ou menos competente. Foi possível observar que há certo reconhecimento pelos alunos da competência técnico-científica dos professores, nas áreas onde atuam, ou seja, competência para atuar como enfermeiros em áreas específicas. Poucos professores manifestaram preocupação e assumiram estar em processo de formação como docentes. O fato é que os professores realizam a prática pedagógica em alguns grupos de trabalho, de forma isolada, e desconectada das diretrizes emanadas do projeto político pedagógico do curso, do próprio grupo e da gestão.

Nesse sentido, o professor é simultaneamente produtor de sua prática pedagógica, e produzido por ela. Poucos e ineficientes são os mecanismos de acompanhamento dessa prática.

“E eu acho que a gente também não está preparado para lidar com isso, enquanto gestão, eu acho que às vezes você tem até um certo bom senso para lidar com isso, porque você trás de sua vida pessoal, mas que você tenha mecanismos estratégicos institucionais para trabalhar com isso, não é verdade, a gente não tem isso aqui dentro da universidade, nem quando a gente tem problemas com professores, nem quando temos problemas com alunos” (*Orquídea Lilás*).

Parece ter se instalado um clima de descrença na mudança por parte dos professores, que se mostram altamente desmotivados a participarem de tentativas de inovação e transformação das práticas pedagógicas em andamento. Mesmo professores aparentemente mais flexíveis e abertos ao diálogo, parecem compartilhar desse sentimento comum de descrédito e de impossibilidade de transformações.

“Eu sinto também assim que, acho que talvez a gente tenha perdido um pouco, o que eu acho que a gente tinha antes, eu acho que a gente tinha, a gente apostava mais na mudança, acho que a gente acreditava mais na mudança” (*Orquídea Lilás*).

Minimamente o que a gestão tem procurado assegurar, é que os processos definidos em conjunto pelos professores, nos espaços colegiados, sejam acompanhados e cumpridos, ou melhor, que sejam de alguma forma, controlados em sua operacionalização. Isso não é simples de realizar, uma vez que as relações de poder entre os grupos de trabalho interferem e mudam decisões. No micro espaço de poder dentro dos grupos de trabalho, as decisões nem sempre são consensuais, há pessoas e poderes internos que interferem na tomada de decisões, que por vezes, atende a interesses e motivos pessoais. A gestão se posiciona nessas situações, e defende o que seria ético e aceitável no serviço público. Decisões que visam atender exclusivamente a interesses pessoais não são consideradas democráticas.

Houve relatos de professores, de não conseguirem participar de reuniões na faculdade, em função do enorme *stress* em que elas se constituem, palco de desacatos, desrespeito com colegas, nas quais as questões profissionais são conduzidas de modo a expor o professor de forma global, com invasão inclusive de sua privacidade. Participar de reuniões nessa faculdade para esses docentes, significa ser forçado a, para cumprir uma obrigação, pagar uma pena, sofrer um castigo. Certamente que são desencadeados mecanismos de defesa ou afastamento, de modo que, sempre que dispõem de justificativa ao menos razoável, os professores deixam de participar de reuniões.

“Aqui eu acho que não se preocupam muito com os comentários que fazem das pessoas como seres humanos [...] então a gente fica o tempo todo muito agredida porque são feitos comentários de acordo com a empatia ou simpatia que se tem, ou com a proximidade ou intimidade que se tem com aquela pessoa.” (*Rosas Vermelhas 2*)

“As pessoas te desrespeitam como ser humano, sabe, esquecer que você faz parte de um contexto humano, e que as pessoas não podem analisar você só pelo que, por um fato isolado e começar a reforçar isso” (*Rosas Vermelhas 2*).

A aposta teórica que faço neste tema em particular, é de que esse relacionamento foi construído culturalmente nesse grupo de professores, durante longo período de convivência. Contraditoriamente, numa profissão de

interações, que realiza e ensina o cuidado integral ao ser humano, verifica-se a construção, entre professores, de uma cultura na qual imperam a ausência de cordialidade, compreensão e ética nas relações.

“É claro que aqui internamente todos nós construímos uma história, então nós temos leituras uns a respeito dos outros, e eu acho que tem algumas dificuldades que se cristalizaram [...]” (*Orquídea Lilás*).

“O grande grupo de professores, eu acho que a gente não valoriza, a gente não se preocupa muito com essa coisa do respeito, de manter as pessoas de uma forma solidária, que essa relação ela tem que ser solidária, e ela tem que ser respeitosa e que isso pode acontecer sem muita intimidade [...] eu não preciso ir lá na sua casa fazer churrasquinho com você para te respeitar e para gostar de você como gente, como pessoa” (*Rosas Vermelhas 2*).

Para alguns professores, a relação com os alunos é fator de motivação e prazer no trabalho. Para outros professores ao contrário, estar na graduação é uma pesada carga, da qual procuram se livrar, por meio do envolvimento com outras atividades - a assistência no HU, ou o mestrado, que foi definido pela gestão como sendo a tábua de salvação para alguns docentes.

Os alunos têm uma percepção sobre o relacionamento entre professores um pouco diversa. Para alguns, a interação é boa, mesmo não sendo aparentemente de amizade, embora também reconheçam que há divergências entre os professores.

“Ah, eu acho que elas se dão muito bem, pelo que eu vejo, elas se comunicam, pelo menos nos corredores eu vejo elas se falando [...] tudo certo, assim como pessoas normais” (*Águia 3*).

Interpreto “*pessoas normais*” como sendo pessoas que conseguem minimamente estabelecer relações cordiais no trabalho, relações respeitosas e de consideração ao outro.

Para alguns alunos, entretanto, a interação entre os professores, no que concerne ao trabalho é ruim, em função da comunicação não ser adequada, e por causa disso, ocorrerem problemas de integração que interferem na

interação com alunos, e no andamento das atividades curriculares programadas.

“Péssimo. Não sei do relacionamento, se eles tem um relacionamento mais pessoal, só sei que a comunicação entre eles é péssima!”
(Águia 2).

“Eu acho que é meio difícil a comunicação entre eles [...] e com a falta de comunicação, não tem como articular nada, não tem como saber o que eu penso, o que o outro pensa, eu acho que a comunicação é o meio com que vai acontecer a interação. Eu acho que a comunicação está faltando” (Canarinho).

Isso é percebido pelos alunos e interfere diretamente na interação estabelecida pelos professores com eles. Os alunos percebem os professores apenas se suportando, um quase não consegue encarar o outro, olhar nos olhos do outro. No discurso dos professores, eles quase chegam a se agredir fisicamente, uns maldizem os outros, inclusive perante os alunos, o que compromete seriamente a ética nas relações estabelecidas.

“[...] tanto que a gente tem que recorrer à coordenação de ensino para ir lá como mediadora, porque senão a gente sai na porrada (risos), na porrada, mas é, está quase assim, a gente tem que chamar alguém neutro” (Margaridas Brancas).

“Essas dificuldades com os professores, a gente percebe até quando reúne [...] que um não está suportando olhar a cara do outro ali na discussão, que eles estão se suportando assim. Mas se eles não se suportassem, porque ninguém é obrigado a construir esse vínculo com os colegas de trabalho, tão bom assim, mas tem que ter um mínimo para garantir que a disciplina vai se conduzida de maneira satisfatória para os alunos, e a gente percebe que isso influencia muito, influencia negativamente” (Curió).

Não há coerência entre os professores, na percepção de alunos, quanto ao planejamento - o que é executado é diferente do que foi planejado, e também do que é comunicado aos alunos; conceitos trabalhados, e sobre a avaliação - entram em desacordo sobre estratégias, de modo que uma mesma estratégia assume versões diferenciadas, a depender de quem a operacionaliza. Professores defendem jeitos diferentes de conduzir a avaliação,

e os alunos acreditam ser necessário se adequarem, para serem bem sucedidos no processo. Na realidade, os alunos se sentem no meio de um jogo entre os docentes, e precisam se defender para sobreviver.

O Sofrimento de Professores e Alunos

O sofrimento dos alunos nas vivências na faculdade, estava relacionado à frustração. O aluno se sente frustrado quando o resultado da avaliação não é considerado como bom, ou seja, quando ele se dedica e a nota não é boa. Há alunos que choram, referem tristeza, e se culpabilizam pelos resultados considerados negativos.

Outro fator de sofrimento pelo aluno refere-se à construção da identidade de enfermeiro. O aluno depara-se ao longo da vivência na faculdade, com o desejo de desistir do curso, o que para alguns é uma experiência recorrente a cada novo semestre. Há alunos que têm dúvidas sobre a escolha profissional, ou seja, se é enfermagem mesmo a profissão desejada. Isso está relacionado, em alguns casos, à forma como os professores lhes apresentam a profissão. A depender de como se dá a interação entre professores e alunos, isso repercute na forma como os acadêmicos percebem, apreendem o ser enfermeiro.

“E assim, eu durante o curso, todo semestre eu ia desistir da faculdade... cada semestre eu tinha um período que eu ficava triste e que eu falava – gente, eu vou desistir desse negócio, eu escolhi a profissão errada, não é isso que eu quero fazer. Mas justamente por causa da forma como os professores, como eles passavam para mim essa imagem da profissão, como eu conseguia tirar deles a minha percepção do que era a enfermagem” (*Curió*).

O sofrimento dos alunos, ocorre de forma contínua durante o curso. Mas há relatos de que os três primeiros semestres seriam mais difíceis, e desencadeadores de mais freqüentes experiências de sofrimento.

“Porque a gente já tinha penado no primeiro, segundo e terceiro semestres, que são os três mais maçantes [...]” (*Beija Flor 2*).

Um fator que constitui sofrimento para os alunos, é quando eles não se sentem compreendidos pelos professores. Quando o aluno não domina um conteúdo ou prática que o professor considera que ele deveria dominar naquele estágio do curso, a depender do professor a atitude é de criar situações constrangedoras, ou cobrar que o aluno procure sanar sozinho sua ‘deficiência’. Ou seja, o professor não busca compreender os motivos pelos quais o aluno não sabe, e exime-se da responsabilidade de intermediar a aquisição daquele conhecimento.

Foram destacadas as expectativas frustradas quanto à estudar em uma universidade pública. A (des)organização dos processos, a dificuldade de obter resultados efetivos em reclamações realizadas, são fatores que desestimulam, e muitas vezes levam o aluno a desistir da vontade de protestar quando se sente ofendido ou nas vezes em que considera que algum procedimento, em especial de avaliação, tenha sido injusto.

“[...] que pesa muito aqui na UFMT é que nós não pagamos a instituição diretamente, então tem professores concursados, e eles se vêem no direito de dar coisas que eles bem entenderem, eu vi isso claramente nesse semestre” (*Águia 2*).

“Isso me irrita, falta de organização numa universidade federal, sabe, uma coisa dita da alta, uma qualidade boa.” (*Águia 3*)

“É que as vezes o sistema de ensino não é o que a gente está esperando, porque deixa muito a desejar a forma de ensino aqui nessa universidade, pelo menos é o que eu vejo” (*Beija-Flor 2*).

O professor também experimenta situações de frustração, que está relacionada ao fato de não alcançar os objetivos e metas que traçou para as atividades da disciplina. Quando cria expectativas sobre o relacionamento que deseja estabelecer com os alunos, e as competências que espera que os alunos alcancem, e não consegue realizar suas expectativas, frustra-se.

Há situações em que o professor considera que preparou de forma adequada e suficiente uma estratégia de aula, e os resultados são ruins, ou ao contrário, há situações em que não se prepara o suficiente, e os resultados são positivos. Na percepção de professores, isso está relacionado à outras

dimensões do ser humano – familiar, vida pessoal, preocupações, que no conjunto, interferem no modo como conduz as atividades previstas.

“Eu tive essa coisa de que dá uma frustração, por exemplo, quando você planejou, você procurou estratégias, buscou, não, hoje eu vou inovar, vou trazer alguma coisa, e aí chega lá [...] os alunos eles murcham assim, e aí a gente sai com aquela frustração, fala ‘Puxa, mas o que eu fiz de errado? Por que não deu certo?’” (*Rosas Vermelhas 2*).

O processo de trabalho no campo de prática, em particular aquele realizado no Hospital Universitário, é apontado como fator de sofrimento para alguns docentes. O trabalho realizado pela equipe de enfermagem nesse campo, é percebido como desumano, e contradiz o que é abordado teoricamente com os alunos a respeito do cuidar / cuidado.

O sofrimento dos professores deve-se ao fato de não conseguir identificar no campo, os elementos necessários à realização do ensino aprendizagem, pois este não favorece a atividade, e por vezes inclusive dificulta sua operacionalização.

“O processo de trabalho nesse campo, ele é muitas vezes desumano, é como se você estivesse distanciado de tudo aquilo que você ensina para o aluno [...] é como se fosse assim uma extra-terrestre, nós aportamos nossa nave, num espaço totalmente diferente [...]” (*Lírio Branco*).

O relacionamento estabelecido entre os professores é também motivo de sofrimento no trabalho docente. Os professores referem evitar, tanto quanto possível, os contatos com colegas de trabalho, em especial em situações de reuniões, por serem emocionalmente desgastantes. O clima das reuniões é tenso, falta cordialidade no trato entre os professores, não há compreensão, nem solidariedade. São feitas agressões que avançam do profissional para o pessoal, professores são julgados e avaliados pelos seus pares, ficando expostos perante o grupo.

Esse relacionamento que desafia a civilidade e cordialidade no trato das diferenças, é causa de sofrimento e vontade de afastamento do trabalho.

Chama a atenção o fato de dois professores chorarem durante as entrevistas realizadas, ao tocarem no assunto da interação, tão forte as emoções e sentimentos envolvidos nesse processo. A intensidade com que são sentidas as emoções e como são significadas as experiências depende das vivências e jeitos de ser de cada professor. Mas há unanimidade com relação ao fato de que o clima no trabalho é ruim, as relações entre professores são ruins, e a desmotivação, insatisfação e descrédito em mudanças impera no grupo.

“Professora fala chorando: ‘Porque a própria (coordenadora) viu que teve falta de ética da condução dos professores. [...] foi uma coisa super chata [...] alguns professores fomentarem. Chegou até o aluno’. A menina (aluna) falou – ‘inclusive os professores reclamam de você’ [...] os nossos dissabores interferiram na questão de alguns alunos. Nós não temos um mecanismo assim de punição na faculdade. O nosso regime jurídico fala – advertência tem que ser escrita, montar um processo de sindicância, então a gente fala assim, vale a pena eu entrar com um processo contra essa professora, o que eu vou gastar de minha vida profissional?’ (Margaridas Brancas).

“[...] eu só não saí da universidade, eu só não pedi demissão porque [...] eu não tinha como garantir a sobrevivência da minha família, porque senão eu teria saído [chorando] porque as pessoas te desrespeitam como ser humano, esquecem que você faz parte de um contexto humano [...] acho que as pessoas não se respeitam aqui [...]” (Rosas Vermelhas 2).

Seguramente esse padrão de interação repercute no relacionamento com os alunos, que percebem a desmotivação dos professores, e por vezes seu pouco empenho na realização de atividades, e acima de tudo, participam em alguma medida, ou sofrem os reflexos negativos desse relacionamento conflituoso estabelecido entre os pares.

4.2 O Entorno das Interações

Nosso conhecimento alcança a ignorância, mas enobrecida, pois não é mais a ignorância arrogante que se ignora, mas a ignorância nascida do conhecimento que se reconhece ignorante (Morin, 2005f, p. 292).

Neste tópico apresento o contexto no qual as interações ocorreram, reportando-me às estratégias de avaliação da aprendizagem, foco do estudo. Além desses aspectos, são abordadas a (des)integração e (des)organização, por terem emergido fortemente nas observações e discursos dos participantes do estudo.

Estratégias de Avaliação da Aprendizagem

As estratégias de avaliação da aprendizagem assumem versões diferenciadas, conforme a concepção compartilhada pelos docentes da disciplina, ou ainda mediante a interpretação acerca do momento vivido pelo aluno no curso, além de estar relacionada às características da própria disciplina. Em geral, e de forma quase invariável, os professores adotam estratégias diferentes para avaliação de atividades teóricas e práticas.

O quadro apresentado a seguir contém as estratégias de avaliação utilizadas em cada bloco estudado, separando-as em estratégias para avaliar a apreensão dos conteúdos teóricos, e estratégias para avaliação das atividades práticas realizadas. Além disso, são destacados os instrumentos e prognosticadores, que consistem em elementos anunciadores do desempenho esperado dos alunos. Esses e outros aspectos que envolvem a avaliação do ensino aprendizagem serão abordados nos itens a seguir, desta vez sem separação entre os blocos estudados.

Quadro 14 -Estratégias de Avaliação da Aprendizagem adotadas pelas disciplinas dos blocos de ensino investigados, ano 2007

ESTRATÉGIAS	BLOCO I	BLOCO IV	BLOCO VIII
Avaliação Teórica	- Apresentação, resumo e discussão de leituras – em grupo; - Diário – individual;	- Prova (denominada VA – Verificação da aprendizagem) - Seminário; - Elaboração de Projeto de Pesquisa – apresentação oral e escrita;	- Prova.
Avaliação em Visitas / Práticas / Estágios	- Relatórios de Visitas Técnicas – em grupo.	- Avaliação de Desempenho na Prática. - Relatório de Visitas Técnicas – em grupo.	- Avaliação de Desempenho no Estágio.
Instrumentos	- Roteiro para Atividade Prática.	- Roteiro para Avaliação de Prova Prática de Medicamentos – no campo; - Roteiro para Avaliação de Prova Prática de Procedimentos no Laboratório de Enfermagem; - Instrumento de Avaliação de Desempenho na Prática.	- Instrumento de Avaliação de Desempenho no Estágio.
Prognosticadores	- Não constam nos instrumentos.	- Apresentação; - Pontualidade e Assiduidade; - Observação e Comunicação; - Planejamento e Execução; - Iniciativa, Participação e Interesse; - Relações interpessoais; - Responsabilidade e Postura Ética.	- Alcance de Competências: Atenção à Saúde; Gerenciamento Clínico, Tomada de Decisões e Liderança; Educação em Saúde.

Concepções sobre Avaliação

Nos documentos formais analisados, predomina a concepção de avaliação como um processo de ação-reflexão-ação, com a função de re-orientar o aluno em seu aprendizado, de acordo com suas necessidades individuais, e pautada na interação diária entre professores e alunos. A avaliação deve ser sistemática, participativa, formativa e orientada por competências.

As concepções acerca da avaliação são diversas. Como um processo amplo, que engloba não somente o ensino aprendizagem foi expressa pela gestão, assim como a necessidade de se criar uma cultura de avaliação, que contemple a realização dessa atividade em diversos segmentos e momentos da vida acadêmica universitária. Essa cultura da avaliação, implicaria na ampliação dos olhares e focos pelos integrantes, de modo a contemplar as diversas dimensões implicadas no curso e na faculdade, tornando-o elemento dinamizador de transformações necessárias.

O sistema de avaliação tomado como política pelo MEC, tem mobilizado os cursos a realizarem análises mais freqüentes e ampliadas. Entretanto, ainda se verifica na prática docente, profissionais que tem uma leitura limitada do processo, assumindo-o apenas como avaliação do ensino-aprendizagem do aluno, em conformidade com os modelos tradicionais.

Verifica-se no discurso da gestão, que os mecanismos externos de avaliação são sentidos de forma mais contundente em relação à pós-graduação, cujos critérios e exigências de produtividade provocam mudanças no cotidiano do trabalho docente, de forma implacável. Na graduação contudo, os efeitos das avaliações realizadas são mais amenos e sutis, e interferem de forma branda no desempenho dos docentes.

“[...] é um processo realmente dinâmico, ele tem que ser utilizado como um instrumento de melhoria, de tomar como parâmetro, mas não classificatório [...] ela tem que ser compreendida em todas as suas dimensões do curso” (*Margaridas*).

“[...] que define o que você precisa fazer para você ter uma boa avaliação, que exige você, que se você foi avaliado com um a nota X, que você tem que caminhar mais isso, isso, isso, para depois você chegar a uma nota melhor [...] então existe uma pressão externa sobre a unidade, o que não existe em relação a graduação” (*Orquídea Lilás*).

Na perspectiva dos professores, as concepções sobre avaliação são expressas como julgamento, juízo de valor, no sentido de que o professor assume o papel de observador e avaliador dos alunos. A concepção de avaliação como atividade processual é também apresentada, de modo que vários aspectos são considerados e tomados como referência ao longo do

semestre. Além disso, é manifestado o entendimento de avaliação como processo individual, interacional, e marcado pela subjetividade de professores e alunos nele envolvidos.

Aparece claramente no discurso dos professores, a tentativa de tornar a avaliação o mais objetiva possível, apesar da compreensão expressa de que na avaliação estão presentes valores e subjetividade dos sujeitos envolvidos – professores e alunos. Fica evidente neste caso uma contradição. Por mais que os professores compreendam que a subjetividade é inerente ao processo avaliativo, há tentativas de eliminá-la, ou de evitar que ela prevaleça sobre os critérios objetivos.

Os professores assumem, em sua análise, que nas avaliações prevalece o olhar do avaliador. Por mais que sejam adotados critérios ou prognosticadores, a leitura que se faz destes, e a forma mesmo de adoção de cada instrumento é única, pessoal e marcada pela subjetividade do avaliador.

“[...] porque se não tiver isso muito claro, pontuando de uma forma bem aritmética mesmo, é o que eu disse, a questão da subjetividade ela vai preponderar” (*Lírio Branco*).

“O aluno tem essa ansiedade em função de alguém estar olhando para ele, julgando ele, porque a avaliação, eu acho que é um julgamento” (*Rosas Vermelhas 1*).

“O olhar do avaliador é que praticamente vai preponderar [...] a gente procura ter uma unanimidade, mas é complicado, você está trabalhando com valores pessoais, com subjetividade e histórias de vida de cada um que está avaliando [...]” (*Lírio Branco*).

“Avaliação é interação, essa troca, essa interação” (*Lírio Branco*).

Nas avaliações em geral, a tendência dos professores é se concentrar na enumeração de aspectos do desempenho do aluno diagnosticados negativamente. Há contudo, no discurso, a preocupação com a mudança desse foco, que deveria considerar em primeiro momento os aspectos avaliados positivamente, para depois enumerar aqueles nos quais se carece de melhorias. Usualmente, os alunos são avaliados com base em um perfil profissional adotado como padrão pelo professor, e nesse caso, não se considera as potencialidades individuais de cada aluno.

Há referências quanto ao fato de que o professor precisa antes se avaliar, para então poder avaliar o aluno. A auto-percepção e auto-crítica pelo professor evidenciariam as lacunas em termos de necessidades de aprendizagem e preparo para enfrentamento das situações, o que promoveria o movimento constante de busca pelo auto-desenvolvimento.

“Perfil você mede com a sua régua e não com a régua do outro, o outro ele vai nos dar elementos para nós avaliarmos, quando você vai com tudo, a partir do seu olhar, do seu mundo, não é avaliação, você só está querendo que ele encaixe na sua caixinha [...]” (*Lírio Branco*).
“Eu acho que nós temos que fazer ao contrário, reforçar os pontos positivos, e de repente pontuar algumas coisas, mas também nós temos que favorecer, como fazer que aquele ponto negativo, ele pudesse superar” (*Lírio Branco*).

Os professores assumem que as avaliações se constituem em momentos de *stress* para os alunos. Isso é atribuído à forma como essa atividade é realizada no ensino fundamental e médio, de maneira que o aluno já chega reativo aos modelos de avaliação predominantes. Há clareza de que esses modelos precisam ser revistos, e os alunos movidos a encarar de forma natural os processos avaliativos. Alguns professores fazem tentativas de amenização da ansiedade dos alunos em situações de avaliação – mudam a forma de aplicação ou a própria postura, e agem de forma mais descontraída. Nem sempre as tentativas são bem sucedidas, o que pode ser observado pela reação dos alunos. Em especial quando as falas dos professores, nesses momentos, volta-se para notas, pontos, média, ao invés de aliviar a ansiedade, acabam por acentuá-la.

“Toda avaliação é complicada, é um momento que eles se sentem estressados, ficam ansiosos [...]” (*Rosas Vermelhas 1*).
“Avaliação é aquele momento de stress; prova é momento de stress, [...] seja ela escrita ou prática, treme, dor de barriga, dor de cabeça, não dorme um dia antes, insônia” (*Flores do Campo*).
“[...] embora tenha esse stress, mas aí a gente tentou ser um pouquinho mais descontraído, conversar com eles, falar para eles que não é um bicho de sete cabeças, que eles têm sete momentos de avaliação, que tudo isso dilui, divide, dá o peso” (*Rosas Vermelhas 1*).

“Discutem o que será avaliado – a interação com o paciente, anotação, tudo conta ponto” (*Notas de Observação*).

Essa percepção dos professores é constatada na reação de alunos, em situações de avaliação observadas. Há alunos que ficam extremamente tensos, agitados, demonstram nervosismo, relatam insônia, diarreia, apresentam palidez cutânea, tremor, sorriem exageradamente, e fazem brincadeiras, sobre a situação, dentre outros sinais. De outro lado, há também alunos que se mantêm aparentemente calmos, e que relatam tranquilidade e auto-confiança.

O nervosismo está associado ao fato de saberem-se avaliados nessas situações, mas também porque alguns não se sentem à vontade de falar em público. Foi possível perceber que as reações às situações novas, ainda não vividas anteriormente, são enfrentadas pelos alunos, a partir das vivências anteriores de cada um.

“A professora fala – pode ficar calmo, somos todos seus colegas” (*Notas de Observação*).

“Bom, no meu grupo, para mim particularmente, foi tranquilo, muito tranquilo” (*Garça*).

“A uma aluna que já fez a prova, pergunto como foi, ela responde que estava muito nervosa. Fala: ‘meu pescoço está duro, dói tudo’” (*Notas de Observação*).

“Pergunto ao aluno que iria entrar (para fazer prova prática), ele diz que tranquilo, que estudou bastante, treinou. Realmente demonstrava tranquilidade” (*Notas de Observação*).

“Há um nervosismo pairando, o clima para os alunos é tenso, para as professoras, tranquilo, parece rotina. Professora tranquiliza os alunos – fiquem tranquilos, nós não queremos que essa prova seja para estressar, é para a gente saber como vocês estão” (*Notas de Observação*).

A avaliação, na percepção dos alunos, está sempre vinculada a uma nota, por ser uma exigência formal da instituição. A nota expressaria o desempenho do aluno, é um valor atribuído ao que ele aprendeu no processo. Os alunos em geral, ao longo do curso são presos à nota, em função de vários fatores - gostam de tirar boas notas, ficam felizes quando isso acontece, e o contrário, quando não conseguem, sofrem e ficam tristes. Tirar boas notas é

um processo incentivado na interação entre alunos, e também com os professores na faculdade, ou seja, pode-se deduzir que isso é parte da cultura dessa instituição. Na compreensão dos alunos, a nota é considerada em avaliações realizadas para seleção de bolsistas, e futuramente, na avaliação do histórico escolar para fins de contratação.

“[...] porque eu deixo bem claro para eles – eu quero que você tire nota boa, eu quero. [...] Então, se você sabe, você vai tirar uma nota boa, isso é uma prova para mim, de que você está saindo sabendo [...]” (*Rosas Vermelhas 1*).

“Tenho muito, muito, muito (referindo-se a preocupação com a nota), meu amigos me chamam de neurótica” (*Águia 3*).

Na percepção de alunos, a avaliação deve ser formativa. Explicam que o aluno deve ser avaliado de forma contínua, em processo, e não apenas em momentos específicos. Analisam também que os professores devem espreitar o que os alunos estão desenvolvendo, mas com a intenção de ajudá-los nas dificuldades e necessidades, e não somente para fazer um diagnóstico da situação. Nesse sentido, o que o aluno aprende depois de momentos de registro da avaliação, deve ser tomado em consideração.

Alguns professores consideram que a prova, como estratégia de avaliação, com dia e hora marcados, não é positiva para o processo do aluno. Talvez por experiência anteriores, essas situações de prova são geradoras de *stress* entre os alunos, e devido a isso, podem não expressar o aprendizado obtido. Há alunos entretanto, que referem preferir a prova, em função de ser uma avaliação objetiva – erra ou acerta a questão, pois queixam-se de avaliações subjetivas, nas quais sentem mais fortemente a influência do poder do professor.

Os professores procuram, na medida do possível resolver as questões relacionadas à avaliação com os alunos, e encaminham à coordenação apenas os casos nos quais os alunos não cumprem os acordos feitos, situações que fogem ao controle pessoal pelo professor.

Há professores que tentam tornar relativo, e dar uma leveza ao processo avaliativo no ensino-aprendizagem, e para tanto, justificam que a avaliação é inerente à vida – cotidianamente somos avaliados na família, na comunidade,

nos diversos papéis sociais que desempenhamos. Nem por isso a avaliação deixa de ser valorizada, ou perde importância para esses professores, mas antes acreditam que justamente por ser importante, conviver com ela torna-se mais fácil, quando assentada numa relação de confiança e na compreensão da vivência do outro. No ensino-aprendizagem a avaliação adquire especial importância, pois dela depende o futuro do aluno – para ir adiante ou permanecer onde está.

Objetivos da Avaliação

Cada avaliação realizada tem um objetivo. Fica explícito no discurso dos professores, que as estratégias de avaliação são simultaneamente estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, espera-se que o aluno adquira um novo conhecimento. Esse é o caso quando se adota, por exemplo, os seminários. Nas atividades práticas espera-se que o aluno consolide o conhecimento teórico, e que co-relacione teoria e prática.

“[...] a gente faz uma avaliação porque precisa avaliar esse desempenho, ou esse esforço que eles fazem, mas eu acho que o intuito é muito mais de aprendizado assim, de busca do aprendizado em cima dessa estratégia [...] para saber se houve uma apreensão daquele conteúdo” (*Rosas Vermelhas 2*).

De acordo com os relatos a prova teórica é realizada para se verificar o ponto a que o aluno chegou em termos de conhecimento teórico. O professor acredita que por meio da prova, consegue identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos, a fim de criar oportunidades a eles de satisfazê-las. Entretanto há provas que são realizadas quando o professor não mais disporá de tempo para intervir sobre os diagnósticos.

A prova avalia, na percepção de alunos e professores, algumas competências, como exemplo, atenção à saúde. A justificativa para tal é que a avaliação é estruturada para verificar competências nas quais o professor se sente também competente. Ou seja, o professor prioriza saberes que domina na elaboração da prova.

É relatado também que a prova, em especial aquela com questões objetivas, tem sido realizada para atender a uma exigência do mercado de trabalho. O aluno em sua vida profissional certamente irá se deparar com situações de prova em concursos ou seleções, e precisa estar preparado para tal. Além disso, a aplicação de provas, foi mencionada como forma de preparação para o antigo provão, ou seja, uma estratégia de melhorar o desempenho dos alunos nessa avaliação realizada pelo INEP.

“[...] desde quando a gente criou, a gente teve o cuidado de fazer o provão pensando assim em prepará-lo para o provão que ele ia ter que enfrentar logo depois [...]” (*Margaridas Brancas*).

“Bom, o objetivo da prova [...] que é saber a que ponto o aluno chegou em termos de conhecimento. Eu tenho crítica, nem é à prova, à realização da prova, é o que foi definido que ela seja aplicada no último dia [...] eu sempre fui contra isso [...] eu preciso ter tempo de rever o que o aluno não alcançou” (*Orquídea Roxinha*).

Percebe-se que os professores desejam conhecer a compreensão obtida pelos alunos, dos conceitos e conteúdos abordados. Essa é uma forma de avaliar os resultados das estratégias de ensino adotadas. De fato, fica a critério dos professores a definição de quais estratégias lançaria mão para avaliação, sendo algumas definidas nos momentos em que os problemas se apresentam.

“[...] a capacidade de compreensão das situações [...]” (*Bouganville*).

“[...] a prova avalia bastante coisa [...] o processo intelectual mesmo, o processo individual de cada um, é pela prova que você avalia” (*Lírio amarelo*).

A avaliação das práticas e estágios têm o objetivo de conhecer o desempenho do aluno nessas atividades. O desempenho aqui pode ser compreendido de forma ampla, o que inclui saberes, habilidades e atitudes do aluno nas atividades de cunho prático. Por ser uma avaliação mais aberta e subjetiva, ancora-se no poder e subjetividade do professor. Também nesta avaliação, há professores que consideram que agendar dia e horário para realizar a atividade, constitui fator gerador de ansiedade ou *stress* para os

alunos. Do contrário, avaliações realizadas no cotidiano da atividade prática, nas quais o professor expressa de forma simples, clara, diretamente ao aluno envolvido, como percebe sua atuação, têm um efeito mais eficaz e menos traumático.

Fica claro que também na prática e na avaliação que dela é feita, os professores priorizam a competência de atenção à saúde. A primeira explicação para tal opção, é o tempo – muito curto para desenvolver outras competências. Além disso, o desenvolvimento de competências depende do momento vivido pelo aluno, alguns, na percepção de professores, conseguiriam avançar no sentido de desenvolver as competências de gerenciamento e educação em saúde, outros não.

Os alunos são informados, em todos os semestres, desde o princípio sobre quais são as avaliações, os objetivos delas, e os prazos em que serão realizadas. Entretanto, essa informação repassada no começo, em muitos casos é esquecida pelos alunos, e precisa ser re-lembrada pelos professores.

“Desde, na primeira aula, as professoras já nos passaram um cronograma de tudo o que ía acontecer. Nós sabíamos tudo o que ía acontecer [...] foi bem certinho, bem definido” (*Águia 1*).

“Então lá no programa a gente colocou, no primeiro dia a gente já falou mais ou menos o que seria a disciplina, o conteúdo, como é que a gente iria estar avaliando. Só que dá a impressão que isso eles esquecem lá pelo segundo, terceiro dia de aula e daí toda vez a gente tem que estar lembrando eles” (*Lírio amarelo*).

Modalidades de Avaliação

A definição pela modalidade de avaliação é tomada no grupo de professores, mas a forma de sua aplicabilidade na prática, é uma decisão pessoal de cada professor. A prova, por mais que assuma versões e interpretações diferenciadas, é a estratégia de avaliação predominante no curso, do segundo ao nono semestres.

No primeiro semestre por considerarem as características dos alunos nesta fase do curso, e também pelo momento inicial de adaptação, as

avaliações são predominantemente grupais, e visam contribuir para a integração no curso e na instituição. Os controles estabelecidos são brandos. Não se busca conhecer ou lidar com características individuais dos alunos, mas com concepções trazidas, que precisem ser re-vistas ou re-elaboradas.

“[...] a avaliação dessa matéria é um pouco para tatear assim de como o aluno está se sentindo, porque ele está ali, qual a visão que ele precisa perder, que são os mitos [...] é nessa matéria que os mitos começam a ser desconstruídos, tira essa imagem de enfermeira só no hospital, só sexo feminino [...]” (*Águia 1*).

As provas assumem também as modalidades teórica e prática. As provas teóricas versam sobre conteúdos abordados em sala de aula, as práticas, além do conhecimento, medem a habilidade dos alunos na realização de procedimentos.

Na forma de operacionalização, as provas assumem 3 modalidades diferentes – provas presenciais, para resolver as questões no horário de sua aplicação; elaboração de condutas de enfermagem para a unidade de estágio, ou questões dissertativas para responder em casa, com prazo estipulado para entrega. As questões das provas, são elaboradas individualmente por cada docente responsável pela supervisão no campo, centradas na avaliação da competência atenção à saúde, e contém número variado de questões, algumas das quais são subdivididas em itens. As questões são do tipo múltipla escolha, e algumas abertas, descritivas.

O tempo de duração das provas é variável de acordo com o semestre. A correção das provas é feita pelos professores que participaram de sua elaboração, e de modo geral, os professores dão retorno aos alunos após correção.

Algumas provas são avaliadas pelos alunos como extremamente fáceis, porque abordam apenas conteúdos vivenciados na prática daquele campo, que já haviam sido discutidos em reuniões realizadas durante a atividade. Essas provas, na opinião dos alunos, ajudam a consolidar os saberes, e servem para orientar o professor sobre onde precisa intervir para ajudar o aluno na aquisição de conhecimentos. Outras são avaliadas como difíceis de resolver.

A avaliação assume duas modalidades predominantes na faculdade observada – grupal e individual. A modalidade grupal é realizada por meio da divisão de alunos em grupos, que em geral são responsabilizados pela preparação de um seminário, ou apresentação de uma atividade prática realizada, ou mesmo nos grupos de prática, para compartilhamento das percepções sobre o campo.

As avaliações individuais ocorrem diariamente, quando o professor aborda especificamente cada aluno, para tratar de questões de seu desempenho ou para verificar seu conhecimento; e ao final de práticas / estágio, quando se emite um parecer que resume como o professor percebeu o aluno durante aquele período de atividades.

As avaliações realizadas nos blocos observados também assumem caráter informal e formal. A avaliação informal é aquela realizada unilateralmente pelos professores, sem compartilhamento com os alunos. Em geral os professores fazem registros em um caderno, que assumem caráter informal, por não integrarem o conjunto de documentos formais da instituição. Os professores utilizam esse material na avaliação individual dos acadêmicos, e também como referência para novas atuações.

Alguns desses registros são objetivos, referindo-se a cumprimento de horários e frequência às atividades. Outros são de ordem subjetiva como participação em atividades propostas em sala de aula, dificuldades observadas, capacidade de compreensão das situações abordadas, e ainda sobre as metodologias, no sentido de fazer uma análise de quais são mais adequadas ou facilitadoras da aprendizagem dos alunos.

“Eu faço, é tipo um diário de bordo, entre aspas, até para eu estar vendo no final, se houve alguma dificuldade, ou se houve algum método que foi mais adequado, mais facilitador da aprendizagem deles, então é uma coisa que não é documentada no departamento, fica para mim, é uma coisa pessoal” (*Bouganville*).

“A participação nas aulas, discussões, os resumos dos textos que cada grupo ficou, ou individual. Eu registrava não só o conteúdo da aula e a frequência. A participação [...] mas eu sempre lá pelos tantos dias de aula, eu computava isso e alertava, olha, fulano está faltando

demais, está faltando apresentar [...] apresentação dos resumos, dos trabalhos” (*Lírio Amarelo*).

As atividades avaliativas realizadas no curso assumem duas modalidades típicas – a avaliação teórica e avaliação do desempenho do aluno na prática. As notas resultantes dessas avaliações são somadas e após divisão pelo número de avaliações, chega-se a um único valor numérico. A situação final de cada aluno era considerada conforme os parâmetros legais vigentes, ou seja, frequência mínima para aprovação de 75%, e média final igual ou acima de 5,0. Obtendo esses valores, o aluno está aprovado por média. Observa-se, tanto nos documentos como nos discursos das entrevistas, que os professores evitam usar o termo nota, e alguns usam nota e conceito como sinônimos.

Cabe destacar uma modalidade de avaliação pouco diferenciada, adotada no primeiro semestre do curso, denominada de ‘Diário’. Trata-se de um registro feito por cada aluno, das aulas e práticas, enfim, de todas as atividades desenvolvidas no semestre, que não deve ser descritivo, mas relatar como o aluno interage com aquele conteúdo, prática ou atividade realizada.

O diário deve ser recolhido periodicamente pelos professores, para leitura e análise, a fim de que possam intervir sobre as dificuldades identificadas nas vivências dos alunos na faculdade. Isso não ocorreu conforme planejado, em função das cargas do trabalho, e perdeu desse modo a finalidade para a qual havia sido pensado. Os diários na observação realizada foram recolhidos apenas no final do semestre, quando então se identificou alunos que não haviam entendido o que era para ser feito, alunos que trocaram informações do diário, realizaram cópias, e alunos que em parte conseguiram realizar a atividade conforme prevista.

“E esse diário de campo era para anotações a respeito da aula, o conteúdo dado, e o que aquilo tinha influenciado para a gente. Então dava para você fazer anotações sobre percepção de turma [...]” (*Águia 1*).

A análise sistemática do diário teria possibilitado inclusive aos professores, a intervenção nas dificuldades iniciais de formação de grupo e problemas decorrentes da interação entre os alunos. Conhecer esses detalhes

tão somente no último contato com os alunos, leva à realização de diagnósticos, e abstrai os professores do seu papel de intervenção sobre os processos diagnosticados.

Pelas observações realizadas, a avaliação é mais somativa que formativa. O processo avaliativo é descontínuo, como resultado da ausência de integração entre disciplinas, e mesmo da pouca integração dos professores de uma mesma disciplina. As modalidades e formas de operacionalização das avaliações carecem de sistematização, e a proposta de ensino por competências, não se efetiva no momento avaliativo. A avaliação configura-se ainda na vertente tecnicista e tradicional.

O que é Avaliado

Tendo em vista a autonomia que os docentes dispõem na realização da avaliação, observei que há predomínio de critérios ou priorização de aspectos diferenciados, a depender do professor que conduz.

Alguns critérios destacados foram – o conhecimento teórico do aluno, a postura, o relacionamento interpessoal com o paciente e com o professor, e o desempenho e desenvoltura pessoal. A assiduidade e pontualidade aparecem como critérios considerados quase que de forma invariável por todos os professores ouvidos. Para estes, a frequência serve para avaliar o compromisso do aluno com o seu próprio processo de aprendizagem, e com o campo de estágio. Considera-se também o interesse e a iniciativa dos alunos no processo, dentre outros critérios.

Na percepção de alunos, muda radicalmente o que cada professor avalia. Há professores que consideram o que o aluno conseguiu desenvolver ou aprender durante o processo. Alguns consideram o momento da avaliação formal – prova, desempenho da prática, como terminal. Outros contudo, tomam em conta o que o aluno aprendeu após a avaliação.

Há professores que avaliam por meio da quantificação de procedimentos realizados pelos alunos. Na verdade o que se explicita nesta situação é o raciocínio mecanicista, restritivo e altamente diretivo pelo professor. Os alunos a princípio tentam resistir, o que torna o clima tenso, mas depois que decidem

entrar no jogo, a avaliação prossegue em tom visível de deboche, expresso pelos risos, pelas trocas de olhares e gestos, e pelas conversas ao pé do ouvido entre os alunos.

Outros aspectos avaliados são: assiduidade e pontualidade; a técnica – se o aluno sabe ou não fazer; e o relacionamento – com o professor, com o usuário, com colegas e com integrantes da equipe de saúde do campo de estágio. Isso varia de acordo com o professor. Alguns acrescentam e outros suprimem itens, conforme suas decisões individuais. Como exemplo, há professores que avaliam a escrita dos alunos, outros não se prendem a isso.

Dentre os aspectos objetivos, a frequência é avaliada, o que não é realizado apenas por meio da computação de horas, mas são avaliadas as perdas provocadas pelas ausências, e ao considerar isso, os professores acreditam que não podem avaliar de forma igual, alunos que estão presentes e alunos que faltam às atividades.

“[...] no sentido de fazer eles entender que a gente não quer que eles reprovem, mas também não pode assim, para quem se empenhou, acompanhou toda a disciplina, foi às aulas, não pode ter a mesma avaliação de quem não foi [...]” (*Lírio amarelo*).

Os professores possibilitam aos alunos a recuperação de faltas, por meio de atividades extras, realizadas no final do semestre. É permitido re-fazer tarefas não concluídas ou concluídas de forma insuficiente, e ainda é realizada uma prova, com o objetivo de resgatar conteúdos perdidos por faltas. Alguns professores valorizam na avaliação, o que denominam do raciocínio clínico pelo aluno, que seria a capacidade de interdisciplinarizar os saberes envolvidos em uma situação real de prática. Na percepção de professores, esse raciocínio possibilita a ampliação da visão sobre o processo de trabalho do enfermeiro, pois a partir da análise da condição clínica do paciente, são feitas as relações com aspectos mais amplos, administrativos e organizacionais implicados no caso.

Ficou evidente entretanto, pelo discurso dos professores, que esse raciocínio não avança para aspectos culturais, sociais, geopolíticos e outros, presentes nas práticas de cuidado vivenciadas. Seria um exercício de reflexão

sobre a prática, limitado mais a aspectos predominantemente descritivos e instrumentais, que contextuais e globais.

É necessário destacar que nas observações e mesmo nos discursos de professores e alunos, verifica-se que as avaliações são centradas no que não foi bom no processo, ou seja, no que o aluno não aprendeu, no que ele não realizou, no fato de ter faltado ou se atrasado, na comunicação que não foi adequada, ou seja, aspectos avaliados negativamente nas experiências de ensino-aprendizagem.

Evidentemente que isso se justifica, uma vez que, baseados nesses diagnósticos, professores e alunos teriam a condição de programar ações de superação das dificuldades ou deficiências verificadas. Entretanto isso não acontece. A partir dos diagnósticos realizados, passa a ser responsabilidade do aluno buscar a superação necessária, quase sempre, sem a ajuda do professor, uma vez que os resultados são em geral informados no último dia da atividade, e não há comunicação e continuidade no trabalho de acompanhamento dos alunos, pelos professores.

Em algumas situações os alunos tiveram seu desempenho elogiado ou o reforço positivo de comportamentos e aprendizagens, mas em geral, não é essa a tônica dos discursos avaliativos. As avaliações são comunicadas, quase que invariavelmente, como juízos de valor, como julgamentos emitidos pelo professor.

O que então é avaliado? Aspectos puramente objetivos das atividades propostas – frequência, cumprimento de prazos e das tarefas, e também a participação dos alunos em todo o processo. Os professores conseguem identificar formas e estilos de participação dos alunos, e registram isso em suas anotações pessoais.

“A participação [...] em lembro assim, eu sei quem mais participou, porque sempre participa, e quem era mais afastado [...]” (*Lírio amarelo*).

“[...] eles em muita coisa para falar [...] eles falam o tempo inteiro, se deixar eles falam entre as panelinhas deles também. Mas assim, de uma maneira geral, eu vejo que não é uniforme, uns ficam mais num cantinho, outros ficam querendo que a gente não olhe muito para eles [...]” (*Lírio amarelo*).

Reprovações é evento pouco comum na faculdade estudada. Uma justificativa apresentada é que no curso integral, o acompanhamento dos alunos é mais próximo e medidas são tomadas ao longo do semestre, no sentido de auxiliar o aluno em suas dificuldades.

Os professores permitem aos alunos, a recuperação de atividades perdidas, tanto teóricas quanto práticas, mas isso fica a critério individual de cada professor, e não se configura como estratégia institucional.

“A prova na verdade, não estava previsto [...] 25% das faltas já dá para reprovar, aí teve alunos que extrapolou isso, então por conta disso a gente deu uma chance para eles, isso de estar repondo um pouco, anulando um pouco essas faltas se ele fizesse uma prova”
(Lírio amarelo).

Instrumentos de Avaliação

Pode-se dizer que predominaram dois instrumentos para avaliação. A prova, que para além de ser uma estratégia, gerou instrumentos, e a avaliação do desempenho na prática, em formulário próprio.

Para as provas teóricas e práticas realizadas, são adotados instrumentos diferenciados. As teóricas são compostas por questões, conforme já explicitado anteriormente. As provas práticas, contém critérios nos quais o aluno será avaliado pelo professor. Esses critérios compreendem o conhecimento sobre a atividade realizada, bem como as habilidades do aluno na realização dos procedimentos.

“Conhecimento sobre o medicamento: indicações, cuidados e efeitos colaterais. Abordagem do paciente: explicar o que vai fazer, efeitos e orientar para referir alterações durante o procedimento” (*Instrumento de Avaliação*).

O instrumento de avaliação do desempenho em estágio, contém local para identificação do aluno, e espaço para relatório pelo professor, com a seguinte inscrição acima: “Alcance das competências (avanços e aspectos que necessitam de apoio ou retomada)”. Em seguida, são listados os parâmetros

para avaliação do alcance das competências em cada área de atuação a saber: Centro Cirúrgico e Central de Esterilização de Materiais, Clínica Médica, Clínica Obstétrica, Urgência e Emergência, e Clínica Pediátrica, que embora listada, não tinha discriminados os parâmetros para avaliação.

O que foi denominado de parâmetros para avaliação, era na verdade, um rol de competências que deveriam ser alcançadas pelos alunos, relativas à atenção à saúde, gerenciamento clínico e educação em saúde. Conforme já abordado anteriormente, embora fossem listadas competências nessas três áreas, na prática verificou-se o foco na atenção à saúde.

Pode-se afirmar que o rol de competências eram pistas a serem seguidas pelos professores na condução da prática, no sentido de quais atividades deveriam ser oportunizadas aos alunos. Entretanto, não eram prognosticadores eficientes para orientar a avaliação do aluno. Assim, cada professor registrava no instrumento, e valorizava, os aspectos que considerava mais importantes. Houve relatos de professores que utilizavam instrumento adotado em outra disciplina, como suporte para conduzir a avaliação, ou seja, há a definição de critérios, mas o professor que deseja, utiliza outros instrumentos na sua avaliação individual dos alunos.

“Competências relacionadas à atenção à saúde – ações esperadas.
[...] Competências relacionadas ao gerenciamento clínico, tomada de decisões e liderança – ações esperadas. [...] Competências relacionadas ao campo da educação em saúde – ações esperadas”
(*Instrumento de Avaliação*).

Os alunos descrevem a avaliação de desempenho nas práticas como sendo mais subjetiva, e referem que os professores não se guiam pelo instrumento, e cada um realiza a avaliação de uma forma. Os alunos não compreendem de onde vêm os pontos que o professor atribui na nota derivada desta avaliação, pois isso não está claramente colocado no instrumento e nem é discutido com eles durante o estágio.

“É isso que eu falo, cada professor faz de um jeito, nenhum professor padroniza isso. [...] Só que não foi bem seguido à risca cada professor acabou avaliando de uma forma. Assim, a gente não sabe

de onde veio os pontos que eles deram para a gente, aqueles benditos pontos que a gente tem que ter” (*Beija-Flor 1*).

A vivência da avaliação pelo aluno

O clima da interação em situações de avaliação revelava tensão, nervosismo, demonstrações de ansiedade por parte dos alunos. Nem todos se comportavam assim, entretanto para alguns, momentos de avaliação se constituíam em verdadeiro sofrimento.

Em algumas situações de apresentação de tarefas, como exemplo, realização de uma entrevista, os encontros eram descontraídos, as apresentações tinham caráter informal, os alunos participavam ativamente, podiam se expressar livremente, e realizavam análises críticas e reflexões sobre as vivências nas práticas. Já em aulas expositivas, as participações eram mais restritas a momentos oportunizados pelo professor.

As apresentações de trabalhos eram permeadas por manifestações de ansiedade, nervosismo, agitação de grupos pequenos de alunos, e demonstração de calma e tranquilidade por parte de outros. O descontentamento foi um sentimento presente nas atividades de apresentação, em geral, associado aos aspectos de organização da atividade – atrasos no início, muitos grupos para apresentar trabalho num único dia, mudanças de última hora nas regras previamente acordadas.

“O clima é de barulho, agitação, conversa, ansiedade, descontentamento. Professora [...] fala da divisão dos grupos para apresentação em dois dias. Parece que inicialmente combinaram a apresentação em um único dia, mas são 12 grupos e pode não dar tempo. Alunos fazem expressão de descontentamento [...]” (*Notas de Observação*).

“O aluno que estava deitado na maca fala – eu estou morrendo aqui e não vamos apresentar? Eu vou embora (conversando com os colegas)” (*Notas de Observação*).

Impera uma pressa por parte dos alunos nas apresentações de trabalhos, o que se repetiu em algumas situações observadas. Essa pressa

pode ser explicada por dois motivos – o primeiro decorrente do fato das atividades não serem bem dimensionadas pelos professores, o que resulta em espaços muito curtos de apresentação para cada grupo; outro motivo seria o desejo dos alunos de terminar logo aquela atividade, de passar por aquilo, para se verem livres da ansiedade que acompanha a realização da tarefa. O código utilizado quando se deseja encerrar uma apresentação, é bater palmas. Em geral, após o término de cada apresentação, é aberto um tempo para debate, e percebi que após alguns segundos de silêncio, um grupo pequeno de alunos inicia a bater palmas, para finalizar a discussão.

“Alunos batem palmas e outro grupo começa. Fica nítido que os alunos têm pressa e apressam a professora. Ao final de nova apresentação, a professora comenta – vocês também conseguiram, aí com 3 minutinhos a mais. Grande parte dos alunos reage dizendo – deu certinho 15 minutos (eles controlam o tempo no celular). E uma aluna completa – é que quando você interrompe a gente pára de contar o tempo. Professora meio sem jeito fala – Ok, então foi o tempo certo” (*Notas de Observação*).

“Então eu sou muito assim, se aparecer alguma coisa para fazer, eu tenho que fazer agora, se eu ficar demorando muito, aquela ansiedade acaba prejudicando” (*Canarinho*).

As atividades avaliativas práticas, tanto no laboratório quanto nas instituições de saúde, em geral são geradoras de clima mais tenso e agitado. O ambiente onde se realiza a atividade prática contribui para a geração desse clima tenso, em função de deficiências. Como exemplo, no laboratório, os alunos estavam preocupados com materiais em falta, que poderiam comprometer a realização do procedimento. Em um dos campos de prática, o fato gerador de ansiedade, era não ter segurança de que haveria medicação para todos os alunos realizarem a prova prática.

“Alunos expressam seus medos e nervosismo. Falam sobre perda de sono, diarreia, brincam, dão risadas. Aluna pula, outra fala que acordou 5:00 h, outra que quer ser a primeira, quer começar para terminar logo” (*Notas de Observação*).

“Alunos têm preocupação com materiais em falta, pedem esparadrapo e a professora sai para providenciar” (*Notas de Observação*).

“Então o caso que a gente tinha lá, nós estávamos em seis, e a gente tem uma semana para fazer, às vezes não dava, não tinha medicação para todos fazerem. Será que eu vou ter medicação para fazer? Isso vai pesando também na hora da avaliação” (*Canarinho*).

Além disso, a insegurança dos alunos advinha do fato de que não haviam realizado todos os procedimentos, por falta de oportunidade formal para tal. Em aulas realizadas no laboratório, não havia tempo hábil para que todos fizessem os procedimentos ensinados, em especial aqueles mais demorados ou de maior complexidade técnica. Nas monitorias, segundo os alunos, também não ficava assegurado que todos conseguissem realizar o procedimento, e caso fosse possível, fariam por uma única vez.

Neste processo de aprendizagem, em particular, a repetição é absolutamente necessária ao aprendizado, em função de que os alunos precisam manusear vários instrumentos com os quais não estão familiarizados, o que significa que terão de desenvolver algumas competências e habilidades como – segurar o instrumental, lembrar-se dos passos da técnica e dos princípios teóricos que o regem, posicionar o seu corpo no ambiente, controlar a força que irá imprimir em cada movimento, comunicar-se adequadamente com o cliente / paciente, para citar algumas. Somente por meio da repetição, o aluno poderá adquirir segurança para tal empreendimento. Surpreende que esse grupo de alunos, mesmo com essa pequena oportunidade de repetição dos procedimentos, tenha sido considerado como privilegiado pela técnica de laboratório, conforme relato.

“Funcionária comenta comigo que ‘essa turma foi privilegiada’, porque tiveram monitoria, revisão e ainda a prova antes de ir para a prática” (*Notas de Observação*).

“O curto espaço de tempo [...] não dava para todos fazerem uma sonda vesical, uma sala de 24 alunos, a professora dividia, das 8:00 às 9:30 h nós vamos fazer teoria, depois até as 11:30 h, já tinha dado o intervalo, quando a gente retornar, faz prática. Então 4 bonecos, 4 professores, e ficam lá divididos em grupo, mas não são todos que tem a oportunidade de fazer, na monitoria também não, não é todo

“mundo que tem a oportunidade de fazer, devido o procedimento ser demorado” (*Canarinho*).

O clima da sala de aula, durante as apresentações, não denotava situação de aprendizagem, em função de que havia muita conversa paralela, alunos estavam agitados, alguns liam seu material, outros ensaiavam suas falas, muitos andavam, saíam e entravam na sala várias vezes. Poucos ficavam atentos ao grupo que apresentava. Em geral, não observei professores pedirem atenção aos alunos. Talvez a posição dos professores não permitisse essa observação de toda a sala, pois sempre se sentam na frente, e como ficam atentos ao grupo que apresenta, não têm a visão de toda a movimentação que acontece nos fundos da sala.

“Alunos entram e saem da sala, levantam-se para beber água, vão ao banheiro, saem para atender o celular” (*Notas de Observação*).

“O clima geral da sala é – alguns alunos prestam atenção, alguns conversam em duplas, se mexem, não param quietos, a maioria parece não prestar atenção. Uma aluna lê o conteúdo de sua apresentação, e parece não prestar atenção ao que acontece na sala” (*Notas de Observação*).

No final do semestre, em função do acúmulo de atividades, observei clima tenso e de embate entre professores e alunos. Em uma apresentação de trabalhos, em especial, houve muitas desavenças, que foram motivadas pela má condução da proposta ao longo do semestre. A atividade havia sido inicialmente prevista para ser entregue, sem apresentação oral. Os alunos foram surpreendidos, poucos dias antes com a notícia de que teriam de apresentar o trabalho, sendo dez minutos para apresentação e cinco minutos para discussão, pois eram em torno de doze grupos para um período de três horas – de 14:00 às 17:00 h. Os grupos se prepararam de última hora, o que representou uma carga a mais, dentre as inúmeras acumuladas para o final do semestre.

“Aí a gente chegou um dia ela falou assim – então, vocês estão prontos para apresentar? A gente falou – como assim professora, apresentar? Mas estava no calendário, mas vocês não lembram que

a gente falou aqui? Mas professora, ela já tinha falado que não ia apresentar, que era só entregar (o trabalho). Aí foi uma confusão [...]” (Águia 3).

No dia da apresentação, dois fatos provocaram uma quase revolta dos alunos. O primeiro, em função de que os professores queriam, no último dia de atividades, comentar delongadamente os trabalhos apresentados. Registrei o tempo desses comentários, após um trabalho, os professores ficaram vinte minutos comentando o que havia sido exposto. Os comentários denotavam a tentativa de recuperar conteúdos não assimilados ou mal compreendidos pelos alunos, o que era decorrente da falta de orientação, ou orientação divergente dos professores. Esse fato revela o débil acompanhamento da fase de desenvolvimento dos trabalhos. Verifiquei in loco que os alunos, por terem feito um esforço imenso para conseguir terminar a tarefa, somado ao *stress* de final de semestre, interpretaram as críticas como ofensas, o que levou alguns a abandonar a sala imediatamente após a apresentação, seguidos por colegas, que ao observar seu estado de tensão, também saíram para dar apoio.

“Professora diz – pessoal, isso é de interesse de todos, é bom prestarem atenção, só tiveram uma aula que foi pouco, devem aproveitar a oportunidade de discutir” (*Notas de Observação*).

“Professoras e alunos entram em embate. Professoras pedem opinião dos alunos, e uma aluna começa a se justificar dizendo – nós fomos desorientados, nós escrevemos duas metodologias. A professora diz – tudo bem, a gente não quer rotular, mas há incoerência na metodologia. [...] a professora desvia, não deixa a aluna tocar na questão da orientação, e argumenta – o que importa é a aprendizagem, entendeu?” (*Notas de Observação*).

Como já havia feito em outras situações, observei momentos de corredor, de espera da chamada para provas, e neste dia, decidi observar o clima lá fora. Os alunos estavam revoltados, falavam em voz alta, andavam de um lado para o outro, alguns choravam, e comentavam como haviam se sentido naquela situação. Colegas tentavam acalmá-los. Quando me viram, alguns pediram que ficasse registrada a vergonha que sentiram, por terem sido expostos pelos professores, após dois meses de trabalho e de orientações equivocadas.

“A senhora precisa deixar registrado isso, a vergonha que a gente passa de ficar dois meses fazendo um trabalho e chegar na hora da apresentação ouvir que está tudo errado, mas nós fomos orientados assim” (*Notas de Observação*).

Os professores perceberam a agitação, não compreenderam os motivos das ausências dos alunos da sala de aula, e em muitos momentos demonstraram que estavam tensos e descontentes com os resultados. Chegaram a propor aos alunos, a interrupção das apresentações, com o argumento que a avaliação seria do trabalho escrito, e já era perto de 17:00 h, quando teriam de se ausentar. Os alunos não aceitaram a proposta, em respeito aos colegas que haviam preparado, e disseram que caso os professores quisessem se retirar, os colegas assistiriam a apresentação dos grupos que ainda faltavam. Após algumas falas, as professoras permaneceram até o final das apresentações.

Interpreto que todos esses fatos poderiam ter sido evitados, por meio de um planejamento adequado, da integração entre os professores do bloco, e do adequado acompanhamento da atividade pelos professores responsáveis pela atividade / disciplina. Tudo isso ficou falho, e não poderia ser corrigido nas horas finais de encerramento da disciplina.

O aparato legal para a avaliação

As referências utilizadas à época da construção de documentos relativos à avaliação na faculdade são as DCN, o projeto pedagógico do curso, a Lei do Exercício profissional de Enfermagem, e Resoluções do Conselho Federal de Enfermagem – COFEn, e Resoluções da própria instituição, emanadas do Conselho de Ensino e Pesquisa – CONSEPE, a saber: Resolução 27/99 CONSEPE, que regulamenta o processo de avaliação da aprendizagem; Resolução 18/86 CONSEPE, que regulamenta os estágios nos Cursos da UFMT.

A partir desse referencial, foi elaborada uma Decisão nº. 02/2003, pelo Colegiado de Curso de graduação, regulamentando as atividades de avaliação do ensino-aprendizagem no Curso de graduação em Enfermagem, contendo

dentre outros: a concepção sobre avaliação e competências adotada na FAEN, os processos a serem considerados na avaliação formativa do aluno, os aspectos a considerar na avaliação formativa e somativa, e os critérios gerais de referência.

A proposta apresentada nesse documento, caso fosse implementada, representaria um avanço no desenvolvimento de atividades de avaliação no curso, e em especial, na regulação das interações estabelecidas entre professores e alunos. No entanto, na prática observada, a avaliação proposta não se efetiva, e os professores atuam conforme suas referências individuais.

A auto-avaliação

A auto-avaliação é uma atividade realizada ao final das práticas, quando o professor pede ao aluno que relate como se percebeu ou como se avaliou naquela experiência em conclusão.

Há diferentes conduções pelos professores também neste aspecto. Alguns possibilitam ao aluno falar, e colocam-se em posição de ouvintes, olham nos olhos dos alunos, assumem postura corporal de interesse (ligeiramente inclinados para a frente) e balançam a cabeça assertivamente durante a fala do aluno. Esse professor está, em geral, aberto a ouvir críticas dos alunos, e pede o *feedback* sobre sua forma de acompanhamento, sobre o relacionamento estabelecido, e sobre as estratégias adotadas. Percebe-se que a demonstração de interesse, e o colocar-se em posição de ouvinte pelo professor, faz diferença na interação estabelecida nesse momento.

Neste estilo de condução, quando é o professor que toma o turno da fala e se põe a expressar sua avaliação, ele o faz em tom de percepções, ou seja, o que observou, o que percebeu, e procura confirmar com o aluno se foi mesmo dessa forma. Em geral, os alunos concordam com as observações realizadas por esse professor, ou quando discordam, isso acontece em relação a aspectos pontuais.

Durante a atividade de auto-avaliação conduzida por professores com essa característica, observei não haver preocupação com o tempo dispensado a cada aluno, de modo que o processo tornava-se mais demorado. Houve uma

situação em que o professor foi alertado pelo colega, porque os alunos reclamavam a demora do atendimento feito por ele, pois em comparação aos demais, este professor se alongava nas avaliações. A observação permitiu compreender que a relativa demora era decorrente do fato de dar voz e ouvir as percepções do aluno sobre seu desempenho, sobre o campo, e em alguns casos, sobre a supervisão pelo professor.

“Desculpe interromper, mas o pessoal lá fora está reclamando, você está demorando muito (professor dirigindo-se ao colega)” (*Notas de Observação*).

“É por isso que eu demoro, eu leio um por um (referindo-se aos itens do instrumento de avaliação), não tem como, tem que explicar” (*Notas de Observação*).

Outro estilo de condução da auto-avaliação, é quando o professor é diretivo nas perguntas, e pede que o aluno se atribua um conceito, que na verdade é um valor numérico, uma nota. Neste caso, o professor olha esporadicamente para os olhos do aluno, fixa-se mais nos impressos que tem em mãos, e realiza perguntas seguidamente como no exemplo a seguir:

Ao término da etapa grupal, e ao dar início às avaliações individuais, o professor pergunta ao primeiro aluno que entra na sala, assim que ele se senta - “O que mais você quer colocar em relação ao seu aprendizado? Que auto-avaliação você faz? Que conceito você se dá?”, e depois de algumas frases proferidas pelo aluno, o professor pede: “E aí, qual nota que você chega?” (*Notas de Observação*).

Nesse padrão de condução, o professor não expressa sua avaliação em tom de percepções, mas de sentenças. O professor não diz ao aluno que ele se comportou ou age de determinada maneira, diz que ele é assim, dando a sensação de algo já cristalizado, e portanto, difícil de ser modificado. As sentenças proferidas por esses docentes, soam como verdades absolutas, porque revestidas da autoridade de professor, portanto, inquestionáveis, cabendo aos alunos ouví-las e acatá-las, passivamente.

“Você entendeu como que você é? Precisa ser mais flexível, é muito exigente com você e o professor, e na sua impetuosidade e liderança, atrapalha os outros [...] você fica

querendo direcionar tudo [...] você atrapalha os colegas e o professor e dificulta o relacionamento” (*Notas de Observação*).

“Você é uma pessoa que tem uma característica assim – você é mais lento para pensar, para fazer a ação, precisa estudar mais, precisa de mais tempo para as habilidades, coisas novas você precisa de tempo, você tem um jeito mais devagar do que os outros alunos” (*Notas de Observação*).

Observa-se que as sentenças, além de verdades absolutas, são duras, comparativas em relação a outros colegas, focadas nos aspectos negativos verificados no comportamento dos alunos, e poderia dizer que altamente desmotivadoras. Nessas situações de avaliação, o professor mantém a calculadora em mãos, e quando há concordância entre os valores numéricos atribuídos por professor e aluno, não é necessário realizar adição. Do contrário, as notas atribuídas respectivamente pelo professor e pelo aluno são somadas, e divididas por dois.

“Eu te dou um conceito 8,5. Concorda com 8,5 ou a gente pode chegar num acordo $9,0 + 8,5?$ ” (*Notas de Observação*).

Uma versão menos contundente deste último modo de condução apresentado, é aquela em que o professor lê os critérios de avaliação, item a item, dizendo qual o valor que ele atribuiu ao aluno. Isso cria uma situação em certa medida constrangedora para o aluno, pois precisa atribuir valores a cada tópico de um instrumento com o qual não tem familiaridade. Em algumas situações observadas, os alunos tomam conhecimento do instrumento dias antes da avaliação.

O Jogo na Avaliação

O jogo foi descrito por alunos e professores, de modo pouco diverso. Para o aluno o jogo são estratégias estabelecidas na interação com o professor, para sobreviver no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. São utilizadas para camuflar a realidade problemática vivenciada, como se ao

ignorar os problemas, eles deixassem de existir. O jogo resulta numa avaliação falsificada, irreal, não verdadeira.

O aluno procura observar o professor que o acompanha e identificar a maneira como este percebe e conduz a avaliação, no sentido de se adequar a esse formato, para obter uma boa nota. O aluno quer entender as concepções do professor, e como ele realiza a avaliação com o propósito de assegurar o seu sucesso na avaliação, mesmo que não concorde com os métodos ou estratégias do professor.

Para o aluno o jogo significa principalmente submeter-se e adequar-se às propostas de cada professor relativas à avaliação. É uma forma de desistência, é limitar-se ao que o professor quer avaliar, ouvir, fazer. Trata-se de não dizer o que pensa ou sente, mas mentir, falsear, falar somente o que acredita que o professor deseja ouvir.

Em geral, nas avaliações realizadas nas práticas, quando os alunos estão reunidos em grupo e o professor solicita avaliação da experiência, por pior que tenha sido na avaliação dos alunos, eles dizem que foi tudo bem, que foi ótimo, que aprenderam muito, ou seja, mascaram a realidade, para evitar desgastes com o professor. Em algumas situações, na percepção de alunos, é como se fosse um teatro – os alunos representam que gostaram e aprenderam com a experiência, e o professor representa que avaliou positivamente os alunos e a experiência. Há reciprocidade nessa boa avaliação realizada entre professor e alunos, e a questão se resolve de forma mais rápida, sem conflitos.

“[...] eu não podia deixar ela me dar uma nota baixa, então eu tinha que dizer que eu me importava, então a gente tá nesse jogo aí, que acontece. Você tem que entender o lado do professor, mas também não sair perdendo por causa disso. Então a gente acaba entrando nesse jogo deles, da forma como eles escolheram para avaliar. E aí você tenta sobreviver nesse processo” (*Curió*).

“[...] acontece que o aluno, ele comporta de um jeito com um professor, ele percebe perfeito como nós somos, e ele age da maneira como nós queremos. Ele se adapta. Ele já sabe, dos outros semestres, e culturalmente é passado [...]” (*Lírio Branco*).

Quando o aluno tenta ser honesto, dizer o que sentiu, percebeu, ele se expõe perante o professor e colegas, que nem sempre assumem a mesma

atitude, e se desgasta. Depois de certo tempo, aprende que precisa entrar no jogo, para não se expor, não se desgastar.

Faz parte do jogo, o aluno dizer ao professor que tem preocupação e se importa com a nota, muito embora essa não seja a verdade. O aluno tem clareza de que a nota, e até mesmo os comentários e percepções do professor, nem sempre correspondem ao que de fato aprendeu, portanto a nota, não representa o seu aprendizado. Entretanto, o aluno diz ter essa preocupação, como forma de assegurar uma boa avaliação.

“E daí ela perguntou: mas você é muito ligada com esse negócio de nota, você é muito ligada com esse número aí? Daí eu falei: sou, eu preciso de um número para dizer o que eu aprendi. Mas é claro que eu já sabia que não tinha, eu já tinha essa idéia de que não representava o que eu aprendi” (*Curió*).

Nesse jogo portanto, o aluno ouve o que o professor coloca, mas não toma isso em consideração. Mais importante para o aluno do que a nota e os comentários do professor, é a auto-avaliação que ele faz de si próprio. Dito de outra forma, o aluno realiza o exercício de se perceber, de se avaliar, e é isso que direciona suas ações durante o processo de formação. O aluno não confia na avaliação realizada pelo professor, mas não verbaliza isso.

No jogo, o que importa para o aluno é chegar o mais rápido possível a um resultado numérico, para se ver livre daquela experiência, da forma menos traumática possível. O aluno avalia a situação e considera as possibilidades – se falar a verdade – vai levar bronca, vai ter atrito com o professor, vai ser rotulado de chato, de querer mandar na disciplina; se não falar a verdade – não vai se estressar, vai manter um ‘bom’ relacionamento com o professor, vai ganhar uma nota razoável, terminar o semestre e entrar de férias. De posse desses dados, o aluno faz sua opção. E a partir do momento em que entram no jogo, passam a fazer uso de meias verdades, somente expõem problemas de menor importância, que não refletem a essência do que de fato acontece. Fica claro portanto, que os alunos analisam perdas e benefícios, e optam por se calar.

“[...] aí na hora da avaliação, aí entra o jogo que eu te falei, na hora da avaliação, todo mundo vira santo, o professor fica ótimo, os alunos então, cresceram tanto, que eu não sei de onde eles cresceram tanto [...]” (Curió).

Ao fazer essa opção, conforme relatos, os alunos deixam de pensar o coletivo, ou seja, de lutar para que as condições sejam melhores para as turmas que virão. Embora saibam que isso se reflete na formação profissional e que poderá trazer reflexos na prática, os alunos não tem motivação para pensar nessas conseqüências, talvez porque se sintam impotentes para mudar as práticas dos professores.

Não se pode afirmar que todos os alunos tenham maturidade para realizar sua auto-percepção e auto-avaliação. Entretanto, para alguns, essa é a forma como vivem e conduzem a interação com o professor no processo avaliativo, para salvaguardar seu histórico escolar, ter pouco desgaste emocional, e desenvolver a maturidade para auto-condução e auto-avaliação.

Na percepção de professores, o jogo acontece quando os alunos usam as diferenças de condução entre docentes, para se defender ou se proteger. Em outras palavras, como não há uma suficiente organização das atividades entre os professores, os alunos percebem essa fragilidade, comparam os professores, questionam as divergências identificadas, fazem críticas, e usam esse fato como escudo para se proteger na avaliação.

O jogo neste caso, serviria para ocultar déficits em conhecimentos pelo aluno, isto é, quando ele não sabe, não estudou determinado conteúdo ou procedimento, ele assume postura defensiva, e passa a expor as diferenças entre os professores, perguntando – como o senhor quer? O senhor quer o quê?

“O aluno mede, porque é conveniente para ele, ele mede, compara e critica. [...] Então ele faz o joguinho. Não, porque a outra professora faz assim, mas como a senhora quer? [...] É um mecanismo de negociação, eu não estudei, então ele fala como é que a senhora quer que eu pense?” (Margaridas Brancas).

Para alguns professores, essa postura dos alunos é causa de irritação. Alguns sentem-se ofendidos porque não se trata de saber como o professor

quer, mas sim de como o procedimento deve ser realizado, os princípios científicos e referenciais teóricos que embasam aquela prática.

O professor parece não perceber que, alguns alunos, adotam essa postura exatamente para apontar as divergências de condução, e também como uma forma de realizar uma crítica. Poderia dizer até que, no jogo, a pergunta – como o senhor quer? assume o caráter de provocação do professor pelo aluno. Este quer provocar no professor a reflexão conjunta, a abertura ao diálogo, a interação baseada em trocas, mas em geral se frustra por não conseguir seu objetivo.

(Des)Integração

O processo ensino-aprendizagem nos blocos foi descrito por professores e alunos como fragmentado, estruturado em disciplinas, sendo que em alguns casos, não há integração nem mesmo entre os responsáveis por uma mesma disciplina. Essa (des)integração se estende, portanto, para o conjunto das disciplinas do bloco, que apesar das tentativas de articulação, são operacionalizadas de forma isolada pelos professores responsáveis.

“Dentro da disciplina é desarticulado. [...] E infelizmente, dentro do currículo a gente sabe que cada um vai lá, dá aula, dá aula e não tem essa integração entre as disciplinas, infelizmente” (*Bouganville*).

“[...] mas nesse semestre eu não sei o que aconteceu, degingolou tudo de novo, desmantelou o trem [...] aí nesse semestre então, que ficou meio, meio não, totalmente desarticulado” (*Lírio Amarelo*).

“Eu acho que está muito pouco integrado” (*Rosas Vermelhas 1*).

“Olha, integração, relacionamento tem assim só próximos, mas assim uma atividade integrada, não existe” (*Flores do Campo*).

“Articulou pouco. [...] No começo teve integração. [...] Só que ficou muito no papel, sabe [...]” (*Canarinho*).

“[...] não achei que teve articulação entre as disciplinas [...] achei que cada professor se preocupou em dar a sua disciplina, e não relacionou uma coisa com a outra, não” (*Garça*).

“A impressão que eu tive, é que eu fazia matérias separadas, eu fazia um curso de (nome disciplina), um curso de (nome conteúdo da disciplina), um curso de (nome outra disciplina), um curso de (nome

outra disciplina). [...] Eles dão a matéria deles, como se a matéria deles fosse única, e não é [...]” (*Águia 2*).

“Poderia interagir uma com a outra [...]. Pouco articuladas, porque eu não posso falar que totalmente, mas pouco [...]” (*Águia 3*).

“[...] quer dizer, na verdade eu acho que não tem integração nenhuma, acho que a gente continua ainda trabalhando isoladamente os conteúdos [...]” (*Rosas Vermelhas 2*).

“[...] não vejo isso como proposta, fica claro exatamente o contrário, quanto mais individual melhor, cada um na sua área, disciplina, montando aí uma disciplina, no fundo são cinco bem separadas, bem divididas” (*Orquídea Roxinha*).

Essa colocação de uma sequência tão grande de falas que expressam a (des)integração foi proposital, para demonstrar o quanto isso é marcante, e não somente nos blocos estudados, pois houve referências a outros blocos. Poucas experiências são lembradas no discurso de alunos, em que há integração, e são isoladas no contexto do curso.

“O que você pergunta para uma, a outra sabe [...] as professoras falam a mesma língua em relação a forma de ensinar, a forma de avaliar, até os conceitos que elas tem, é igual, é coerente (referindo-se a uma única disciplina)” (*Curió*).

A fragmentação foi verificada tanto na operacionalização das atividades de sala de aula, como das práticas, nas quais, em geral, os alunos permanecem poucos dias em cada unidade de atenção, e as atividades são predominantemente concentradas em ambiente hospitalar. Além disso, há fragmentação dos processos de trabalho, com clara cisão entre teoria e prática, assistência e gerência. Em algumas disciplinas se consegue um pouco mais de interação e trocas profissionais, em outras, como isso não acontece, os professores acabam agindo solitariamente, tanto na etapa de planejamento, concepção da proposta da disciplina, como na execução da mesma.

Há também descontinuidades no processo de avaliação do aluno nas atividades práticas realizadas. Em alguns blocos o aluno não é avaliado após cada etapa de prática, somente ao final. Em outros, os professores não trocam percepções ou avaliações sobre os alunos, e o instrumento de avaliação utilizado, é insuficiente para assegurar a continuidade.

Paradoxalmente, o que os professores não conseguem efetivar na sua prática, têm a expectativa que os alunos realizem nas atividades previstas. Felizmente, alguns alunos conseguem ter essa clareza, e realizam certas pontes.

“Mas no campo o aluno consegue integrar esses conhecimentos, mas dentro das disciplinas não tem integração” (*Bouganville*).

“Só que com as outras disciplinas, não achei que teve interação, eu consegui relacionar algumas coisas [...]” (*Garça*).

“Da relação entre um conteúdo e outro, não teve, ficou muito do aluno que foi e tentou fazer essa relação [...]” (*Canarinho*).

As possíveis explicações para a (des)integração são abordadas pelos professores, e envolvem a formação dos docentes, as especializações a que pertencem, as cargas do trabalho que realizam, como também os aspectos mais individuais de características dos professores, compromisso e vontade de mudança. A fragmentação na forma de pensar e conceber os fenômenos foi mencionada, mostrando que é difícil a ruptura com o modelo da racionalidade, herança viva da modernidade.

“[...] mas eu acho que isso também é por conta de uma falta de [...] eu não vou dizer que compromisso, que fica muito pesado, mas uma falta de, de [...] tempo mesmo, para se dedicar aquilo, porque são professores fora [...] são pessoas que estão lá fora, também estão cumprindo outras cargas horárias, vêm aqui, tem uma ou duas horas de reunião [...] e volta a repensar quando ele sai da reunião, com a cabeça de lá, do outro bloco. Então é muito fragmentado [...]” (*Bouganville*).

“E nós ainda trabalhamos de forma muito fragmentada, [...] a nossa forma de pensar e de agir ainda é fragmentada” (*Flores do Campo*).

A comunicação entre os professores aparece como um fator que impede ou dificulta a integração. Seriam os ruídos de comunicação, causas ou efeitos da (des)integração? Muito provavelmente são eventos que se co-determinam.

As informações fornecidas pelos professores de uma mesma disciplina divergiam, a ponto de provocar falha no cumprimento do calendário. As divergências nas informações foram referidas pelos alunos, e por meio das

entrevistas, percebi que alguns professores chegaram ao final do semestre sem se dar conta delas.

“[...] as informações divergem a respeito de um mesmo assunto, são várias, você não sabe a qual você corre. [...] aí falava que tinha avisado, mas a informação não chegava” (*Águia 1*).

“[...] só sei que a comunicação entre eles é péssima. Teve um dia que o (nome professor) falou para a gente [...] nós não teremos aula nas próximas duas semanas. Ficamos sabendo que o (outro professor) apareceu aqui e depois ligou para o líder da nossa sala e falou ‘olha, eu fui dar aula e não tinha um aluno lá’” (*Águia 2*).

“[...] duas aulas foram remarcadas, os alunos não apareceram, esqueceram, então parece que não houve muito até interesse também dos alunos [...]” (*Flores do Campo*).

Essas interferências verificadas a partir de uma comunicação ineficiente levavam os professores a deixar de participar de atividades com o grupo de colegas, por não serem avisados da programação.

“[...] eu acho que é meio difícil a comunicação entre eles. Teve um caso que a gente estava lá no campo, e o professor foi para o campo, sendo que os outros professores estavam todos aqui, e não tinham avisado para ele que ia ter reunião de bloco. [...] o professor ficou muito chateado por não terem comunicado ele” (*Canarinho*).

Outro fato evidente é que a (des)integração gera sobrecarga para os alunos, pois como não há diálogo entre os professores das diversas disciplinas, aliado ao fato de adotarem avaliação somativa, em geral, ficam acumuladas no final do semestre diversas atividades, de diferentes disciplinas, o que gera stress pelo trabalho concentrado nas duas últimas semanas do semestre.

“Esse questionário foi muito complicado [...] a gente tinha que correr atrás, e era muito extenso [...] ela deu para fazer em duas semanas” (*Canarinho*).

“Ele pediu um trabalho sobre os medicamentos do carrinho de emergência [...] só que nós tínhamos questões de (nome disciplina) para fazer, quilométricas, coisas de outro mundo, nós tínhamos

relatório de prática para fazer, tínhamos projeto de pesquisa para fazer [...]” (Águia 2).

“[...] e a gente ficou muito corrida porque no final assim, acho que três semanas para acabar, acumulou muita coisa, muito trabalho, seminário, prova, aí a gente ficou meio maluco porque não tinha nem tempo de nada” (Águia 3).

“[...] porque a gente fica extremamente sobrecarregada, está todo mundo, tem gente gripada, tem tudo quanto é doença que você pensar nessa sala, está todo mundo com imunidade baixa, ultra estressado” (Águia 2).

Os alunos se ressentem disso, e atribuem aos professores a responsabilidade por essa sobrecarga, que é causa de sofrimento para todos. Evidentemente que a forma como isso é vivido por cada aluno é peculiar, mas é uma experiência recorrente nos discursos destes. O fato é que, no planejamento inicial, os professores das diversas disciplinas não discutem detalhes da operacionalização, e como muitas atividades são remarcadas ao longo do semestre, resulta em acúmulos para o final, sendo que os alunos têm uma leitura clara dessa vivência. Já entre os professores, alguns têm essa leitura da realidade e a expressaram, outros ou não percebem, ou não quiseram expor esses fatos.

“Eu acho que eles não tiveram o capricho de sentar e pensar que nós alunos não podemos fazer trabalhos [...] apresenta trabalho em um dia, dois trabalhos num dia, dois trabalhos em outro dia, gente, nós não somos robôs, eles não pararam nem para ver isso, as datas de entrega de trabalho, fica tudo acumulado” (Águia 2).

“[...] mas tem que ter um mínimo para garantir que a disciplina vai ser conduzida de maneira satisfatória para os alunos, e a gente percebe que influencia muito, influencia negativamente” (Curió).

“Como a disciplina está mal elaborada, mal conduzida, não sei se é mal elaborada não foi planejada corretamente, a condução é divergente [...]” (Margaridas Brancas).

Embora não haja discordância entre os professores acerca da importância e necessidade da integração, da realização de práticas interdisciplinares, e mesmo com as tentativas da gestão e aquelas realizadas individualmente pelos professores, essa integração não acontece.

Curiosamente, sem combinarem previamente durante a etapa de planejamento, e sem que haja diálogo durante o semestre, há a expectativa de alguns professores de uma disciplina, sobre a condução de atividades por parte de professores de outra disciplina. Dito de outro modo, os professores acreditam que uma combinação feita em um determinado semestre seria mantida nos semestres subseqüentes, a despeito das mudanças de professores responsáveis pelas disciplinas.

Verifica-se aqui uma falha na gestão do processo de integração nos blocos. Há espaços de reuniões instituídos, mas caso o grupo de professores interrompa as reuniões durante o semestre por algum motivo, a gestão sequer toma conhecimento do fato, ou acompanha o processo. Como há disciplinas ofertadas por diversas faculdades, é necessário que haja uma gestão pela faculdade de enfermagem, que em última instância, é responsável pela implementação da proposta curricular.

“[...] e aí no semestre passado tinha dado certo [...] eu peguei esses dias e levei para o hospital [...] só que nesse semestre não deu certo [...] imaginávamos que nesse semestre também o pessoal de (nome disciplina) iria acompanhar como foi no semestre passado [...]” (*Lírio Amarelo*).

“Assim, entre as disciplinas do bloco, no começo teve acho que 2 ou 3 reuniões de bloco, alguns professores foram, depois não teve mais, não sei qual o motivo [...]” (*Canarinho*).

Como não há integração no grupo, e dada a relativa autonomia do professor, o aluno precisa adaptar-se ao modo de conceber e operacionalizar a proposta por parte de cada docente, ou seja, o aluno precisa se flexibilizar e adaptar ao ritmo imposto, para ser bem sucedido na sua avaliação.

É enfatizado pelos professores, que a ocorrência ou não da integração, está na dependência da vontade pessoal dos envolvidos em realizá-la. Manifestam o interesse pela integração, mas sua operacionalização exigiria um investimento adicional dos professores, que talvez eles não estejam em condições de assumir, ou simplesmente não queiram assumir.

“[...] por mais que haja um movimento na tentativa de integração, depende muito da pessoa querer integrar ou não, então às vezes infelizmente as coisas não acontecem porque não tem essa empatia [...]” (*Bouganville*).

“[...] acho que foi por conta, não sei, acho que das pessoas que estiveram com os alunos neste semestre, não foram os mesmos professores do semestre passado [...]” (*Lírio Amarelo*).

“[...] o professor lá no dia-a-dia dele, ele também não faz porque não quer fazer, porque não quer o trabalho que aquilo gera, ele não quer o desgaste que aquilo gera” (*Orquídea Lilás*).

É clara a intenção da Coordenação de Ensino do Curso, na realização de práticas compartilhadas nos diversos blocos, e há estímulo e valorização desse processo. Esse objetivo é do conhecimento dos professores, embora haja discordâncias na forma de conceber a proposta.

Tentativas de integração tem sido conduzidas pela gestão, entretanto pelos relatos obtidos, é possível perceber que os mecanismos utilizados até o momento pela gestão, tem sido ineficientes para operar mudanças nas práticas individuais ou mesmo grupais, neste caso específico.

Um dos fatores para esse insucesso, talvez esteja relacionado ao preparo dos professores para atividades integradas, que tem ocorrido principalmente por meio de reuniões com a Coordenação de Ensino, das quais nem sempre todos que deveriam se envolver participam, e ainda há dificuldades em congregar profissionais de outros institutos e faculdades, tanto devido às cargas do trabalho docente, como também pela visão muito especializada desses profissionais que, tendo domínio de suas áreas de atuação, apresentam dificuldades de conhecer e compreender a área da saúde e a profissão de enfermagem.

“[...] porque tem um professor de sociologia, que é sociólogo, um professor de filosofia, que é filósofo, tem eu, e uma psicóloga” (*Bouganville*).

“[...] ele não tem essa visão de saúde [...]” (*Bouganville*).

“[...] a falta de compreensão da própria enfermagem por parte desses professores [...]” (*Margaridas*).

Essas reuniões, não se mostram suficientes para mudar a prática das docentes, nem tampouco para o convencimento e adesão à proposta. A

fragilidade identificada no planejamento de atividades de integração, em certa medida explica a não aderência dos professores, bem como o seu relativo insucesso. Se os professores não tomam parte ativamente na concepção, elaboração de estratégias de implementação e avaliação, não fica assegurado que irão concordar e realizar a atividade conforme pensada.

Em outros termos, os professores, na sua prática cotidiana, podem modificar, conceber, discordar do planejado, e tem autonomia para atuar conforme suas crenças, concepções teóricas e de práticas, sem que haja o acompanhamento pela Coordenação de Ensino dessa operacionalização.

Em decorrência disso, é necessário que a gestão do processo, adote mecanismos de acompanhamento e de facilitação do diálogo entre professores, bem como a formação dos mesmos para as mudanças almejadas. Os próprios professores destacam que uma atuação diferenciada requer o domínio teórico e prático de técnicas de ensino, num processo contínuo de atualização e formação para a prática docente.

“[...] eu acho que existe uma necessidade urgente, de prepararem os professores [...] a discussão dessa mudança, de como fazer diferente [...] porque é muito difícil a gente fazer diferente, é muito difícil a gente mudar [...] então todas essas possibilidades metodológicas geralmente são muito complexas, todo dia aparece alguma coisa diferente” (*Bouganville*).

Ou seja, para que mudanças aconteçam, com vistas à integração, é necessário um conjunto de elementos – a concepção favorável e o preparo dos professores para a operacionalização, a participação dos envolvidos em todas as etapas – elaboração do plano, operacionalização e avaliação, estabelecimento de diálogo e relação de troca e compartilhamento de vivências entre os professores, além da gestão do processo pela faculdade.

(Des)Organização

A organização, aqui concebida no sentido comum do termo, ou seja, planejar atividades, dispor conforme as funções, associar com objetivos definidos, deixa a desejar e é percebida e descrita pelos alunos e professores.

Na realidade, o processo de (des)organização das disciplinas, tem relação com a (des)integração apresentada, e com aspectos externos e internos. As influências externas são provenientes, por vezes, da própria coordenação de ensino, que introduz atividades não previstas no início do semestre, e que levam a alteração do cronograma elaborado. Ocorre que o planejamento, quando não adequadamente conduzido, permite fragilidades e os fatores externos tornam-se mais potentes para provocar alterações.

Internamente há pouca organização das atividades, como resultado de um planejamento frágil e realizado predominantemente para distribuição de atividades nos dias e horários disponíveis. As mudanças de calendário inicialmente elaborado e apresentado aos alunos são muitas. Esse fato resulta também do relacionamento estabelecido entre os professores. Uma vez que a comunicação não acontece de forma eficiente, e como não há uma proposta consensual do grupo, a condução individualizada por cada professor, expressa pouca organização grupal.

Houve referência a disciplinas / blocos pouco organizados, na percepção dos alunos, ocorridos em semestres anteriores, ao longo do curso, ou seja, a (des)organização é recorrente na vivência dos alunos na faculdade. É importante esclarecer que, na percepção dos alunos, alterações no planejamento e atividades previstas e não realizadas, indicam falta de organização dos processos de trabalho.

“É lógico que a avaliação dela ficou muito falha, muito falha, porque não tinha muita organização [...]” (Águia 1).

“Olha, a desorganização é geral, é desorganizado!” (*Águia 2*).

“Até no 7º semestre [...] porque nas práticas a gente não estava aprendendo nada [...] aquele processo todo assim desorganizado mesmo, a gente teve que chamar os professores e expor assim o que a gente estava sentindo” (*Curió*).

“E aí teve também essas outras intercorrências, o prazo é muito pequeno e aí insere outra atividade no meio [...] o que eu acho assim é que a coordenação de ensino não deveria ter incluído isso, depois que o semestre já foi conduzido (planejado)” (*Margaridas Brancas*).

“[...] a gente ficava indignado, a gente falava, meu Deus, se eles não conseguem gerenciar essa disciplina, como é que eles vão ensinar pra gente?” (*Curió*).

Constata-se a fragilidade no planejamento, tanto aquele que tem lugar nas disciplinas e blocos, como também o conduzido pela gestão. Os alunos reclamam das freqüentes mudanças e em alguns blocos, da falta de referência de coordenação - houve mudança de coordenador e este não é encontrado pelos alunos quando necessário. Houve também alterações de grupos de prática durante o semestre, não previstas inicialmente.

Por outro lado, os alunos se reportam a algumas experiências avaliadas como organizadas, cujo componente essencial que favorecia tal processo, era a adequada integração entre os professores envolvidos na disciplina. Essa adequada integração é interpretada como organização, e repercute também, desta vez positivamente, na aprendizagem do aluno.

“[...] justamente porque eles têm coerência entre eles, eles conseguem assim, transmitir isso. [...] Então isso me marcou assim no 6º semestre, porque eu consegui aprender muito, eu tinha motivação para estudar” (*Curió*).

Ocorreram algumas falhas de comunicação entre os professores, que se refletem na interação com os alunos – informações divergentes, resultantes da não integração entre as disciplinas, ou mesmo de opiniões divergentes acerca de um mesmo processo em andamento.

Essas divergências de informação, ou mesmo a comunicação incompleta ou insuficiente, gera dúvidas nos alunos, e a sensação de estarem “perdidos” acerca de determinadas atividades. Além disso, as conseqüências

dessa comunicação ineficaz normalmente são interpretadas, pelos alunos, como falta de organização do processo.

“E essa falta de informação entre professor e aluno, o que ocasionou – primeiro foi passado que seria apenas um debate sobre o que nós vimos, e ontem os alunos encontraram uma das professoras e a professora já deu outra informação, falando que nós temos que entregar um trabalho escrito. Então as informações divergem a respeito de um mesmo assunto [...] é meio complicado” (*Águia 1*).

Uma tentativa conduzida Coordenação de Ensino de Enfermagem, em conjunto com os professores integrantes do colegiado de curso, foi a elaboração de um Manual do Aluno de Enfermagem, com o objetivo de facilitar a adaptação dos calouros à estrutura e funcionamento da instituição, e organizar o processo de adaptação dos ingressantes.

O Manual é informativo, e aborda aspectos da estrutura organizacional da FAEN; da Representação Estudantil na faculdade e universidade; das unidades à disposição dos alunos - biblioteca, serviço médico e conjunto esportivo; de programas e bolsas; informações sobre o curso de enfermagem - organização curricular, titulação dos docentes; e trás cópias na íntegra de normas acadêmicas de interesse do aluno – regulamento de matrícula, regulamento de atividades práticas e de estágios no curso, regulamento do processo de avaliação na UFMT e na FAEN.

O colegiado de curso, com a intenção de promover a integração dos alunos à FAEN, inicia em 2007, um Programa de Orientação para a Carreira, que consiste num esquema tutorial de acompanhamento, realizado por 3 professores, que acompanham 27 alunos (relação de 1 professora para cada 9 alunas) durante todo o período do curso, por meio de aplicação de questionários sócio-econômico e de qualidade de vida, e encontros quinzenais nos quais se busca dar uma atenção mais individualizada.

O objetivo do programa é de acompanhar o aluno de forma integral, realizar a orientação para a carreira profissional, ajudar os alunos a lidarem com problemas pessoais e/ou familiares que possam interferir no seu desempenho acadêmico, realizar os encaminhamentos necessários, ou seja, melhorar o acolhimento e ampliar o olhar para outras dimensões do ser do

aluno. Esse programa surge sem o respaldo institucional, uma vez que não há na UFMT uma estrutura de suporte ao acadêmico, e os casos em que houver necessidade, serão obtidos os atendimentos, de maneira informal. Talvez por esse motivo, esse programa teve curta duração, e já em 2008 deixou de ser realizado.

“[...] e também a gente quer acolher e acompanhar esse aluno com esse programa de acompanhamento, de orientação para a carreira”
(Margaridas).

“Aí a gente providenciou então uma [...] marcamos uma psicóloga lá no (HU) para atendê-lo” (Margaridas).

4.3 Estratégias de (Sobre)Vivência

“Sobreviver! Não importa como. Somente a sobrevivência conta! Ou Não há sentido na sobrevivência!” (Bettelheim, 1989, p. 258).

A (Sobre)Vivência de Alunos

A (sobre)vivência dos alunos na faculdade, refere-se às estratégias desenvolvidas ao longo do curso, para mitigar os sofrimentos, dúvidas e incertezas decorrentes do ser acadêmico de enfermagem nessa cultura.

As dúvidas e (in)certezas atravessam a vivência dos alunos na faculdade. Foi recorrente nos discursos a vontade de desistir do curso, experimentada ao longo do mesmo. A cada bloco os alunos fazem a opção de continuar, de não desistir, porque querem terminar a faculdade. Para alguns, cada semestre consiste numa experiência pior que a anterior, o que leva a desenvolver mecanismos de sobrevivência durante a faculdade.

“E assim, eu durante o curso, todo semestre eu ia desistir da faculdade. Cada semestre eu tinha um período que eu ficava assim triste e que eu falava: não gente, eu vou desistir desse negócio, eu escolhi a profissão errada, não é isso que eu quero fazer” (Curió).

“Chorei muito. Pensei em desistir do curso, porque não era aquilo que eu pensava, e não era aquilo que eu estava querendo para mim [...]” (Águia 3).

Uma questão marcante e recorrente na vivência dos alunos na faculdade, refere-se à escolha profissional. Para alguns, a Enfermagem não foi a profissão escolhida, ou não foi a primeira escolha. Isso trás reflexos na construção diária da identidade de enfermeiro. Cotidianamente os alunos vivem a (in)certeza da opção por continuar ou não no curso. A relação com a profissão é de gostar / não gostar, identificar-se ou não se identificar, sentir-se

ou não enfermeiro. Soma-se a isso o momento de vida de alguns alunos, que se encontram na adolescência, fase em que afloram sentimentos e conflitos internos, com os quais precisa lidar cotidianamente.

“[...] então eu não sei se isso era das aulas, do curso, ou a minha pessoa mesmo, que estava em conflito, eu estou sempre em conflito”
(Águia 3).

Mesmo para os alunos que escolheram fazer enfermagem, a vivência é de incertezas e vontade de desistir, em função da interação com os professores e da forma como, a partir do vivido, constroem a percepção sobre a profissão de enfermagem.

Os alunos vivem um processo de construção da identidade com a profissão, e nesse sentido, há aqueles que tentam encontrar situações ou locais de atuação do enfermeiro, onde acreditam que poderiam ou gostariam de exercer a profissão, pois já tem clareza do que não querem ser ou fazer em enfermagem. Chama a atenção entretanto, que há alunos no final do curso que referem não ter identidade com a profissão de enfermagem.

Para além das (in)certezas sobre a profissão, há o relacionamento com os professores, que tem se constituído em fator marcante na experiência na faculdade. Os alunos tem suas expectativas frustradas em relação ao trabalho docente, tanto no que se refere ao preparo das atividades – aulas e práticas, como em relação à organização e integração de atividades entre disciplinas e os blocos de ensino, já abordados.

“Porque elas poderiam se empenhar mais, algumas professoras não tem um empenho de ministrar aula mais produtiva, que o aluno possa entender e tenha curiosidade em ir buscar”
(Águia 3).

“[...] então gerava uma certa indignação [...] ficava meio incoerente, o que o professor oferecia, e a disciplina, porque às vezes não é só um professor, o que a disciplina oferecia, e o que ela queria de exigência [...]” (Curió).

“[...] para mim, eu não queria vir para a faculdade, eu preferia ficar em casa estudando, porque eu percebia que às vezes, que muitas vezes que eu vim para a faculdade, eu perdi várias horas do meu dia que eu podia ter estudado sozinha” (Curió).

Em relação a essa questão, o aluno que deseja prosseguir no curso, faz a opção de se submeter e subjugar-se ao professor, com vistas a atingir sua meta principal – terminar a faculdade. Para muitos, embora seja essa a meta, não está claro se irão atuar na área de enfermagem ou não.

Durante o tempo do curso, muitos sentimentos permeiam a vivência dos alunos. Há relatos de que não têm vontade de ir para a faculdade, alguns referem que preferem ficar em casa estudando, pois acreditam ser perda de tempo ir para a faculdade. Isso está relacionado às estratégias de aulas e práticas, que são avaliadas como desanimadoras e desestimulantes.

O aluno não se sente cuidado, não se sente orientado nem motivado pelos professores, e essa interação estabelecida, resulta na criação de uma independência pelo aluno, que passa a buscar sozinho, o atendimento de suas necessidades de aprendizagem e formação profissional. Alguns alunos referem ter necessidade de contato mais próximo com o professor, e mesmo esses, precisam desenvolver essa independência, por considerar que se ficarem presos ao que o professor exige, seu aprendizado será insuficiente. Esse processo é descrito como gerador de sofrimento na vida acadêmica do aluno.

Para além do relacionamento com os professores, e das experiências avaliadas como negativas nessa interação, que vão se somando ao longo do curso, os alunos referem-se à desorganização como algo que desestimula no cotidiano do processo de formação. Assim, a cada semestre o aluno se frustra e cria novas expectativas para os semestres futuros, como forma de persistir e não desistir.

“Foi o pior semestre para mim da faculdade, as meninas falam – todo semestre você fala que é o pior [...]” (*Curió*).

“Porque elas não tem organização, isso me irrita, falta de organização numa universidade federal [...]” (*Águia 3*).

A vivência na faculdade, na percepção de alunos, leva ao amadurecimento como pessoa e como futuro profissional. O aluno que se descreve como tímido, que tinha dúvidas e não perguntava, ao longo do curso passa a interagir mais com os professores, e a sanar suas dúvidas com perguntas em sala de aula ou nos campos de prática.

Em relação à avaliação do ensino-aprendizagem, muda a forma de conceber a nota. Ao ingressar na faculdade, o aluno valoriza a nota, acredita que ela retrata seu aprendizado, deseja tirar boas notas, e sofre quando isso não acontece. Com o passar do tempo, e as experiências vividas, percebe que a nota não retrata seu aprendizado, que o valor numérico não expressa o que efetivamente adquiriu de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A partir dessa constatação, o aluno mantém a preocupação com a nota, em função do histórico escolar, para fins de manter-se competitivo no mercado, de modo a assegurar sua empregabilidade. Além disso, a preocupação com a nota ocorre em função dos processos seletivos dentro da própria faculdade, que são feitos com base na análise do histórico escolar dos alunos interessados. Nesse sentido, a nota tem sua validade, seu valor.

Já na relação nota X aprendizagem, a primeira perde, na percepção dos alunos a capacidade de expressar o aprendizado, a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes pelo aluno. Nesse aspecto, a nota não é considerada pelo aluno, que muda a forma de significar a avaliação. No processo avaliativo, passa a ter maior importância a relação aprendizagem X avaliação.

Essa compreensão obtida pelos alunos ao longo do curso faz com que eles desejem ouvir dos professores, o que precisam melhorar no seu desempenho, no seu saber, no seu comportamento e nas atitudes. Para os alunos, não basta os professores atribuírem uma nota, e justificarem o porquê daquele valor, mas antes, querem receber um *feedback* de como são percebidos pelos docentes, no desenvolvimento de competências.

Em consequência dessa nova concepção sobre avaliação, muda o comportamento individual do aluno com relação a estudos e leituras. Antes, quando se deparava com resultado positivo (nota) na avaliação, dava-se por satisfeito e deixava de estudar. Hoje, ao receber os resultados, fica estimulado a estudar mais, para recuperar o que não conseguiu atingir.

Fica claro, no discurso dos alunos, que a partir dessa mudança na forma de conceber a avaliação, altera-se a forma de relacionamento com os professores, que passam a ser vistos como pessoas que estão ali para orientar, mostrar o caminho, e não como simplesmente os avaliadores malvados.

A (Sobre)Vivência de Professores

A (sobre)vivência de professores pode ser explicada por meio das defesas e adaptações individualmente criadas, para enfrentar os sofrimentos provocados pelas interações estabelecidas com os pares no ambiente de trabalho. A interação entre os professores é causa de sofrimentos constantes, e individualmente os docentes passam a criar estratégias de defesa e adaptação.

Uma defesa adotada pelos professores é manter relacionamento profissional, denominado por alguns como social, ou seja, faz-se um esforço para que nenhum traço pessoal seja colocado na interação. Nessa postura, importa falar o mínimo possível de aspectos da vida pessoal e familiar. Há professores que evitam agir espontaneamente, e utilizam o artifício de analisar a cada momento o que podem ou não comunicar com os colegas.

“Porque às vezes eu falo meu Deus do céu, e olha que eu acho que eu falo pouco aqui, mas o pouco que eu falo, assim, eu faço um exercício tremendo para isso, porque de vez em quando eu ainda me vejo falando demais, entendeu, aí meu Deus do céu, porque eu morro de medo de falar aqui” (*Rosas Vermelhas 2*).

Outra defesa adotada é se calar. Os professores procuram, em especial em situações de reuniões, falar o mínimo possível, há alguns inclusive que revelam o medo de falar, em função das respostas e revides, que normalmente são agressivos e ofensivos à pessoa do interlocutor. Essa estratégia de defesa resulta na omissão de professores em situações por vezes importantes, e a postura adotada é de se calar, e aguardar no papel de expectador, o desenrolar das situações.

Isso foi verificado inclusive nas entrevistas realizadas, nas quais os professores demonstraram grande dificuldade de abordar a interação com colegas, ou mesmo se furtavam a falar a esse respeito, desviavam o assunto, a despeito da insistência da pesquisadora. Alguns somente abordaram a temática da interação, quando eu desligava o gravador.

“Eu não tenho muitas intimidades. Eu comecei a pensar que aqui era só o meu espaço de trabalho, e que nesse espaço de trabalho era tão ruim, que eu tinha que realmente assim, me defender das pessoas, e que me defender, como eu não tenho uma característica de ataque, então me defender era ficar na minha. Ficar na minha, era ficar quieta, vendo as coisas acontecerem” (*Rosas Vermelhas 2*).

Os professores tentam se moldar a esse relacionamento interpessoal que provoca tanto sofrimento, adaptando-se às situações, da forma que melhor consegue, e fazem o exercício individual de mudança de perspectiva e de comportamentos.

Como exemplo, há professores que fazem o exercício de analisar cada colega, de forma a compreender as ações e reações que têm nas diversas situações vivenciadas, ou seja, fazer o exercício de aceitar as pessoas como elas são. Isso ajudaria a compreender porque há posições tão agressivas e desrespeitosas nesse relacionamento, embora não amenize o sofrimento e as feridas abertas por tal processo.

“E outra coisa que eu fiz foi começar a estudar as pessoas, e eu acho que eu tenho uma boa noção de quem é quem aqui, nesses anos todos, e perceber que [...] dependendo dos interesses pessoais e atuais [...] as pessoas são capazes de determinadas coisas [...]” (*Rosas Vermelhas 2*).

O fato é que com esse exercício, os professores conseguem distinguir e separar os colegas em grupos, e neutralizam em certa medida o incômodo provocado por alguns, que passam a ser menos considerados / valorizados, ainda que continuem a sofrer em função de ações / reações de outros, mais considerados / valorizados.

“O outro exercício que eu busquei fazer foi não me importar com o que as pessoas pensam de mim [...] ainda me machuca, ainda me incomoda, mas não incomoda mais como já incomodou, eu já consigo neutralizar. Dependendo de quem faz o comentário, eu ainda fico balançada, eu fico mal, mas eu já não adoço mais por isso, porque eu já tive momentos que eu adoecia [...] tento não mais adoecer, mas ainda sofro [...]” (*Rosas Vermelhas 2*).

O exercício da compreensão não ameniza os sofrimentos provocados pela interação estabelecida. Compreender que por trás de uma pessoa agressiva há por vezes, uma dura história de vida, ou ainda, que há pessoas que estão vivendo desequilíbrios emocionais, ou que estão literalmente doentes, não elimina a dor e sofrimento provocado pelos relacionamentos.

“Outra eu tive que, é assim, que fazer um exercício muito forte comigo mesmo, de aceitar as pessoas como elas são, entendeu, isso me doeu muito, mas eu acho que eu consegui fazer isso” (*Rosas Vermelhas 2*).

Os professores aprendem precocemente que devem ter baixa expectativa no que se refere aos relacionamentos estabelecidos naquele ambiente de trabalho, e levantar o máximo possível as expectativas positivas e negativas sobre os colegas, como forma de não se surpreender com as reações que surjam. À medida que o professor passa a ter baixa expectativa, ele se frustra menos, e também sofre menos.

“Nesses anos, eu aprendi a não me surpreender com elas, eu aprendi que as pessoas são capazes de quase tudo [...] então eu não crio falsas expectativas [...] mas eu levanto o máximo de expectativas possíveis, negativas e positivas das pessoas, e essa é uma forma que eu encontrei [...]” (*Rosas Vermelhas 2*).

Há professores que adotam a estratégia de refletir sobre o que acontece no dia-a-dia do trabalho na faculdade, realizam interpretações e leituras da realidade. Isso permite compreender o processo, e clarear as formas de enfrentamento que dever adotar em cada situação particular.

O trabalho solitário e o isolamento são estratégias de defesa criadas, para não se envolver ou se machucar nas interações estabelecidas. Não se pode esperar cooperação, colaboração, compreensão ou solidariedade entre os colegas professores. Poucas exceções foram verificadas, em especial, quando há relacionamento de amizade, fora do ambiente da faculdade. Há professores que desejam estar o mínimo possível em evidência, e fazem esforço para serem despercebidos no contexto do trabalho.

“[...] o grande grupo de professores, a gente não valoriza, a gente não se preocupa muito com essa coisa do respeito, [...] que essa relação ela tem que ser solidária, e ela tem que ser respeitosa e que isso pode acontecer sem muita intimidade” (*Rosas Vermelhas 2*).

O ataque, ou melhor, a própria agressividade, falta de cortesia e respeito nas interações, também podem ser consideradas estratégias de sobrevivência. Talvez professores tenham aprendido na convivência, que conseguem obter os resultados que aspiram, ou a realização de seus interesses e vontades, quando adotam comportamentos que constroem e fazem calar outros colegas. Certamente que esse não é um padrão de comportamento aprendido no ambiente profissional. Professores com comportamento agressivo, pouco cortês, eticamente questionável e com nenhuma capacidade de negociação, seguramente trazem essas referências da vida pessoal, familiar e social, historicamente construídos.

“[...] aí você percebe realmente que a pessoa [...] depois de um tempo trabalhando junto, você vê que ela realmente tem momento de loucura mesmo, de surtar, ela tem momentos que não, que ela falou, ou ela gritou, ou ela esbravejou, mas ela fez isso em função da pressão que ela recebeu naquele momento, e fez isso porque é a única forma da pessoa ser olhada, ser vista, ser percebida [...]” (*Rosas Vermelhas 2*).

Fica evidente pelo exposto que a (sobre)vivência refere-se às estratégias adotadas para o enfrentamento de relações adoecidas, que em uma primeira análise requerem intervenção profissional. O trabalho docente, conforme já apresentado, apresenta de per si, características e peculiaridades que representam duras cargas – físicas e emocionais, sobre os atores sociais nele envolvidos. Podemos também considerar que esse trabalho, na área de saúde, implica em cargas extras relacionadas à lida diária com situações limites de vida / morte, alegria / tristeza, cura / sofrimento, dentre outras. Esses fatores já são suficientemente fortes para provocar sofrimentos e estresse no trabalho. Chama a atenção que um grupo de profissionais da saúde, ao invés de buscar estratégias de amenização dessas cargas, agregue novos elementos estressores e causadores de sofrimento.

Alguns professores referiram o desejo de se afastar desse ambiente de trabalho, e inclusive caso tivessem essa condição, de se demitir da universidade, em função dessa interação. Entretanto, em função da necessidade de manutenção financeira das famílias, e das dificuldades em obter outro vínculo, permanecem e adotam as estratégias aqui descritas.

“Eu acho que isso, os anos vão mostrando alguma direção, porque é uma questão de sobrevivência” (*Rosas Vermelhas 2*).

Não se pode dizer que o adoecimento é uma estratégia adotada pelos professores. Nenhum professor deseja adoecer, ou manifestar no corpo biológico o efeito de tamanha carga emocional e social. Mas o adoecimento é verificado e explicado como resultante das vivências do trabalho, que somadas às cargas pessoais, familiares e sociais, resultam em doenças físicas e emocionais. Houve referências à importância das relações humanas nos processos familiares, de trabalho, sociais, e da própria humanidade.

“Ou você encontra uma forma de você viver e conviver com isso, ou então acontece como com muitos de nós aqui, enlouquece, estressam, ficam doentes mesmo, doentes emocionalmente falando, eu também já fiquei [...] eu acho que eu superei isso, tem muita gente ficando doente aqui, é a maturidade e eu acho que é essa coisa de precisar sobreviver. [...] Ou a gente enlouquece ou a gente se isola do grupo” (*Rosas Vermelhas 2*).

“[...] eu acho que as relações humanas ainda é o grande desafio, o grande obstáculo que a gente tem que vencer, e acho que isso é o desafio da humanidade” (*Rosas Vermelhas 2*).

“E eu acho assim Deus colocou a gente aqui para isso, para viver, porque o maior desafio é viver em comunhão com alguém e amar a Deus sobre todas as coisas! Porque é muito difícil! Amar o próximo como a ti mesmo é uma pauleira, entendeu, então eu acho que essas coisas das relações, isso é até bíblico” (*Rosas Vermelhas 2*).

5 A ESPIRAL COMPLEXA - O VISLUMBRAR DE CAMINHOS

“Mudar a nossa maneira de pensar é transformar a nossa maneira de agir. O saber é poder, poder de vida ou de morte, poder de libertação ou de escravidão. A escolha do paradigma é crucial. Já não é possível recuar diante da alternativa que Morin tão bem soube enunciar: simplificar ou complexificar” (Fortin, 2005, p. 244)

Este capítulo final foca a discussão da interação professor – aluno, na perspectiva da complexidade, e para tanto são utilizados os princípios desse pensamento, na re-construção da experiência estudada.

Que fiquem claras as imperfeições e o processo inacabado em que esta proposta se constitui. Não há pretensão de esgotar os aspectos apresentados nos capítulos anteriores, até porque essa seria uma difícil missão, em função da riqueza de feições que emergiram das vivências observadas e descritas por professores e alunos. A intencionalidade presente neste capítulo é de resgatar aspectos já explorados, priorizados pela autora, no sentido de promover reflexões e discussões, que possam primeiramente possibilitar maior compreensão do fenômeno, e também, quiçá, apontar caminhos, pistas a seguir, para que na leitura pelos atores sociais, possa se constituir em elementos de problematização, e impulsionadores de uma possível transformação dessas práticas.

O capítulo foi construído em dois tópicos, que abordam as categorias empíricas - resultantes da análise dos dados coletados e as categorias analíticas / operadores da complexidade.

5.1 O CALEIDOSCÓPIO EDUCACIONAL – ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DA INTERAÇÃO PROFESSOR–ALUNO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

“É necessário transdisciplinarizar. Transdisciplinarizar é a prática do que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento” (Almeida, Petraglia, 2006, p. 20).

A idéia de caleidoscópio será aqui utilizada para mostrar que a prática pedagógica, e neste caso em especial, as interações que nela tem lugar, pode assumir sentidos, significados, formas, versões, interpretações e ações diversificadas, a depender do movimento que se imprime a elas, quer seja movimento impulsionado por fatores externos, institucionais, sociais, econômicos, culturais e políticos, ou mesmo derivado da subjetividade dos atores sociais – professores e alunos, com suas idéias, significados e sentidos atribuídos às experiências vividas, assim como os valores, crenças, intuições, pensamentos.

A analogia ao caleidoscópio nos auxilia a analisar o fenômeno educacional, a tomar em consideração a complexidade do real, e acima de tudo considerar que “nada se explica isoladamente: tudo é resultado de múltiplas relações”. De cada ângulo que se observe e analise o fenômeno, pode-se encontrar diferentes compreensões e novos questionamentos. Esse é o exercício que será aqui empreendido. (Almeida, Petraglia, 2006, p. 19).

A leitura hologramática da interação professor–aluno

O princípio hologramático referenda que não apenas as partes estão no todo, mas o todo está contido nas partes. Está presente no mundo biológico – na relação entre células e o corpo, como também no mundo social – na relação indivíduo / sociedade. “A idéia, pois do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo”. (Morin, 2005a, p. 74).

Aplicado à prática educativa, esse princípio remete à necessidade de considerar cada professor e aluno em sua individualidade, e em contexto, ou seja, buscar a compreensão de comportamentos das pessoas, remetendo ao contexto educacional, familiar, comunitário, social no qual vivem. Não se pode reduzir um termo ao outro, uma vez que o “circuito é polirrelacional”. (Morin, 2005b, p. 159).

Trata-se de adotar a compreensão em lugar da explicação, pois esta fragmenta e aniquila o todo pelas partes, ou as partes pelo todo – holismo e reducionismo. Tomar o ser humano – professor e aluno, sem compreender o contexto onde se insere, ou tomar o contexto, sem compreender o ser humano nele envolvido, é exercício simplificador e reducionista.

A compreensão complexa incita ao que “Pascal já dizia: ‘Só posso compreender um todo se conheço, especificamente as partes, mas só posso compreender as partes se conheço o todo’”. (Almeida, Petraglia, 2006, p.16).

Docência – profissão de interação

Fica evidente nos resultados apresentados em capítulos anteriores, que a interação, enquanto fenômeno social permeia o cotidiano do trabalho, em especial do trabalho na educação, que assim como o trabalho na saúde possui a característica de estar assentado nas relações que se estabelecem entre o profissional e o cliente dos serviços prestados. O trabalho docente é mediado pelas interações individuais e coletivas estabelecidas pelos atores no espaço acadêmico.

Partindo dessa constatação, não se pode desconsiderar as interações sociais no trabalho em educação, uma vez que elas permeiam, interferindo, em todos os processos realizados, nos diversos níveis de atuação – institucional, gerencial, pedagógico, administrativo.

Mais que considerar as interações sociais no trabalho educativo no ensino superior defendo aqui a tese de que esta assume uma centralidade na formação docente, uma vez que grande parte da atividade do professor, consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa com os alunos, por meio de interações. (Tardif, Lessard, 2005).

Reconhecer a docência como trabalho interativo, leva-nos a considerar igualmente as múltiplas dimensões presentes e que compõem a interação entre pessoas - cargas hereditárias, culturais, sociais e históricas inscritas em cada indivíduo, que o fazem agir e reagir de modos diferenciados quando da vivência de uma mesma situação.

Nesse sentido, o professor precisa desenvolver competências para interagir com grupos, nos diferentes cenários do ensino-aprendizagem na saúde – sala de aula, laboratórios, campos de práticas e estágios, e até mesmo nos corredores, espaços de convivência nos quais estabelece contato com alunos. Para lidar com contradições presentes na contemporaneidade, e ter como meta o desenvolvimento de competências e cidadania do aluno, o professor necessita desenvolver uma prática reflexiva sobre sua própria atuação, analisar eticamente suas posturas, motivos e atitudes adotados, de forma permanente, e ter a disposição interna para mudar aspectos de sua conduta que possam interferir negativamente na interação estabelecida com os alunos.

Como se aprende a ser professor universitário na nossa realidade? Pode-se afirmar que quase invariavelmente, o autodidatismo tem sido a principal condição para a formação docente universitária em nosso meio, associado a aspectos intuitivos e culturais que perpassam o convívio com colegas de trabalho. Não há instituída, uma formação específica para a prática docente no ensino superior, de modo que profissionais de diversas áreas, e neste caso particular, enfermeiros de distintas especialidades encontram-se inseridos em uma instituição, com a missão de formar novos profissionais para atuar em diferentes cenários e regiões com características acentuadamente divergentes. (Pimenta, Anastasiou, 2005, p. 36).

Alguns docentes, por iniciativa própria, ou mesmo por prescrição institucional (estágios probatórios) passam por cursos preparatórios para a docência, de pequena duração, ou ainda há aqueles que concluem cursos de especialização em didática do ensino superior ou pedagogia universitária. Mas, essa não tem sido uma condição para assumir a atividade docente nesse âmbito, pois

há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, 'quem sabe faz' e 'quem não sabe ensina' (Pimenta, Anastasiou, 2005, página 36).

Cabe, portanto questionar se o autodidatismo tem sido condição suficiente para o desenvolvimento das competências necessárias à docência no ensino superior. Como se constrói a identidade do docente no ensino superior? E ainda, quais competências são necessárias à atuação como professor universitário, no mundo globalizado?

Na realidade observada, foi possível apreender que há conhecimentos e formação docente no que se refere aos processos didáticos e pedagógicos, que dão certa direcionalidade ao trabalho realizado. A busca individual por formação docente, associada às múltiplas atualizações e capacitações pedagógicas ofertadas pela faculdade ao longo dos anos, não tem se mostrado eficiente para interferir nos processos interativos, que se estruturam de forma pouco cordial e amistosa no grupo observado. Poder-se-ia destacar que a formação dos professores é, "sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais". (Perrenoud, Thurler, 2002, p. 17).

Alguns estudos começam a se delinear nesse campo, na instituição investigada, mas muito ainda precisa ser realizado, no sentido de conhecer de forma sistemática, as interações e práticas que têm lugar no ambiente da faculdade, e suas repercussões nos espaços da atuação docente. "É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la". (Pimenta, Anastasiou, 2005, p. 77).

Aqui repousa talvez, o foco sobre o qual deveríamos concentrar esforços na formação docente – no desenvolvimento de competências relativas à interação social estabelecida nesse cenário de atuação. Assumir a postura de eternos aprendizes, com humildade para reflexão e auto-ajuste cotidiano de nossas atitudes e processos na interação com o outro, constitui-se em

importante ferramenta no desenvolvimento dessa competência, tão fundamental e determinante em nossa realidade contemporânea.

Para a compreensão da interação como prática social, aqui referendada, e análise das situações de ensino-aprendizagem como situações sociais que “repousam em práticas coletivas institucionalizadas, portanto sociais”, é imprescindível o desenvolvimento da capacidade de agir, orientados por objetivos comuns, assim como interpretar, compreender, apreender “as significações e intenções dos parceiros da ação”. (Tardif, Lessard, 2005, p. 169, 170).

Dito de outro modo torna-se necessário à docência, como profissão de interação, o desenvolvimento e adoção cotidiana da auto-reflexão, auto-crítica e assunção de novas práticas e estilos de interação, bem como a ampliação do olhar para os demais atores sociais envolvidos no processo, no sentido de compreender os significados que atribui às vivências, os objetivos, motivos, intenções que movem suas ações e reações.

Movimentos sociais como o sindicalismo docente e as associações profissionais, levaram a transformação da concepção de docência como vocação para ofício, pela defesa da qualificação e reconhecimento do professor como trabalhador. Já as políticas mais recentes da área de educação, concebem a docência como profissão. Essa evolução nas concepções sobre o trabalho docente – vocação, ofício, profissão, não são muito diferentes daquelas que permearam a trajetória histórico-social da enfermagem na sociedade brasileira. Desse modo, pode-se considerar que no exercício da docência por enfermeiros, torna-se necessário romper duplamente com determinantes históricos, no sentido de reafirmar a docência e a enfermagem como profissões, no processo de conformação da identidade profissional. (Tardif, Lessard, 2008).

Quando chegam ao magistério superior, os profissionais enfermeiros trazem consigo diversificadas experiências com e sobre o ser professor, vivenciadas ao longo de sua vida como estudantes. Muitos estilos e modelos de ser professor, com os quais tiveram contato ao longo da vida escolar, e as avaliações positivas ou negativas acerca deles, podem ser tomados como referências, ou para reproduzir, ou para negar. O enfermeiro, professor de enfermagem no ensino superior, convive com a dupla face da identidade

profissional – de um lado, a identidade de enfermeiro, que constitui sua formação básica com a qual participa na construção da identidade de futuros profissionais; e a identidade de professor universitário, necessária à assunção do papel de educador.

A identidade desse profissional da educação, não se constrói apenas por transmissão histórica, ou mesmo cultural, ou por meio de cursos, atualizações, acúmulo de conhecimentos da didática ou pedagogia. Não se nega a importância desses saberes pedagógicos e didáticos na formação da identidade docente, mas defende-se que não são os únicos requisitos necessários.

“A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A identidade da profissão de professor se constrói

com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...] Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias (Pimenta, Anastasiou, 2005, p. 76, 77).

A identidade pessoal, e a profissional por consequência, é inscrita em nós, com “referência à nossa cidade, nosso estado, nossa nação, nossa religião”. Hábitos, comportamentos, linguagem e formas de encarar e lidar com a vida são registrados em nós “por mimetismo em relação a nossos parentes próximos. Nossos ascendentes estão incluídos em nossa identidade”. A identidade, portanto, é social. (Morin, 2005f, p. 87 e 170).

A identidade também se constrói a partir da subjetividade de cada ator social integrante do processo, por meio dos sentidos e significados atribuídos à docência, assim como pelos valores, concepções, histórias de vida, saberes, experiências do ser professor. Por último, considera-se que a identidade também se constrói por meio da teia de interações estabelecidas pelos professores, com os alunos, com seus pares, com a instituição onde se insere,

com entidades profissionais, movimentos sindicais, dentre outros. (Pimenta, Anastasiou, 2005).

Pode-se considerar, portanto, que a identidade docente é simultaneamente epistemológica e profissional. A epistemológica ancora-se em um campo de conhecimentos específicos, que Pimenta e Anastasiou classificam como sendo

- 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (Pimenta, Anastasiou, 2005, p. 166).

Qual identidade? Ser Enfermeiro? Ser Professor? Ser pesquisador?

Conforme já discorrido anteriormente, no processo de trabalho docente, apreende-se que o professor universitário, na prática contemporânea, é solicitado a assumir diferentes papéis sociais, que requerem competências diferenciadas e complexas.

A organização do trabalho, e a opção pelo programa ao invés da estratégia, dificultam ao professor o contato estreito e prolongado com a atividade prática da profissão, levando por vezes à perda de identidade com a mesma, uma vez que esta se constrói no processo de ser / estar enfermeiro. O docente perde a identidade com a profissão pelo afastamento, ou busca o afastamento por ter perdido a identidade? Parecem ser processos que se co-determinam.

No grupo de professores do estudo, após assumir a docência, vale lembrar que muitos precisaram aprender primeiro a ser enfermeiros. Em função do distanciamento dos grandes centros urbanos do país, e da pouca oferta de cursos de pós-graduação, era evento raro encontrar pessoas com experiência e formação para assumir a docência. Geralmente os recém-

formados na própria faculdade eram os admitidos para o quadro de professores, e no ritual de passagem, precisavam primeiro aprender a serem enfermeiros, o que acontecia por meio da permanência no hospital universitário, em atividade puramente assistencial. (Ribeiro, 1995).

Com as mudanças na estrutura e organização da faculdade, nova demanda surgiu em termos de papel social do docente – ser pesquisador, e também professor da pós-graduação. Não seria o caso de “somar” os papéis a desempenhar – o todo é mais que a simples soma das partes. Também não se trata de fazer a opção por um dos papéis, em detrimento do outro. Há que se encontrar estratégias para conciliar o ser enfermeiro, ser educador e ser pesquisador, num processo contínuo e constante de desenvolvimento de identidade com esses processos de trabalho docente.

Transpor-se do papel de professor para o de educador, requer a prática da compreensão complexa, que além de ser tão somente racional, cognitiva, explicativa, é humana, sensível e poética.

Assumir o papel de pesquisador incita à postura crítico-reflexiva, questionadora da realidade, mas que não só questiona e investiga, mas aponta caminhos e intervém, contribuindo efetivamente para a transformação de práticas, de modo a não se tornar prisioneiro de saberes excludentes.

Como dar conta de tamanho desafio? Podemos nos apoiar nas especialidades para as quais fomos formados, desde que as apliquemos em contexto, e na atuação que considera a integralidade e equidade, princípios doutrinários já incorporados na prática em saúde. Seriam necessárias também a ruptura com defesas e adaptações criadas / adotadas, sair do lugar da reação, para a ação estratégica.

Mas, sobretudo, seria necessário assumir nosso estado poético, por vezes ofuscado pelos nevoeiros de discórdia e incompreensão. O estado poético é aquele da emoção, da afetividade, um estado de espírito, uma opção de ser, que só pode ser alcançado na interação com o outro. O *Homo Complexus* é bipolarizado entre *demens* e *sapiens*, numa relação dialógica em que um contém o outro.

Uma vida sem a racionalidade seria impossível. “É a racionalidade que nos permite objetivar o mundo externo e opera uma relação cognitiva prática e técnica”. Uma vida sem o estado poético seria demente. O trabalho e a vida no

trabalho comportam poesia, afetividade, felicidade, emoção e encantamento. O estado poético pode ser alcançado por diversos caminhos, mas todos eles passam pela viela do ser / estar / conviver com o outro. (Morin, 2005f, p. 141).

Quem construiu as relações entre os professores da forma como estão, foram os próprios professores, cada qual teve seu protagonismo nesse processo, quer seja pela ação, ou pela omissão. A quem caberá a transformação? Cada docente precisa se responsabilizar pela construção de relações mais solidárias e fraternas, e tomar como missão da docência – libertar o humano de toda forma de dominação que o mantém preso e o impede de ser sujeito de sua própria história.

A (in)compreensão

Compreensão e incompreensão são faces de um processo que ocorre na instituição estudada, conforme foi apresentado nos resultados, e torna as interações entre os atores sociais motivo ora de frustração, sofrimento e estresse pessoal dos envolvidos, ora de satisfação, prazer e realização profissional.

A compreensão humana “sempre necessita de uma disposição subjetiva”. Ou seja, não basta a comunicação ou mesmo o conhecimento objetivo para que a compreensão se estabeleça. É preciso disposição subjetiva, que no caso do grupo estudado haveria de ser grupal, uma disposição do grupo de professores, subjetiva, simultaneamente individual e coletiva, para assumir a postura de compreensão. (Morin, 2005g, p. 110).

A compreensão intelectual, que utiliza a explicação e a inteligibilidade, ou seja, a aplicação de meios objetivos de conhecimento, em certa medida está presente no ambiente acadêmico observado, em especial na interação entre professores e alunos. Na interação entre os pares, vemos traços de incompreensão, pois até mesmo as discussões teóricas travadas entre os intelectuais, estão entremeadas do “mal pensar”, que corrói a ética nas suas raízes: solidariedade / responsabilidade. (Fortin, 2005, p. 203).

Alguns traços de compreensão objetiva podem ser encontrados no grupo de professores, mas são individuais, isoladas e não assumem caráter

coletivo. A tônica das interações entre professores e entre professores e alunos é a incompreensão. Paradoxalmente em profissão que preconiza a humanização, a integralidade do ser humano, e o cuidado, verificam-se práticas de interação que contradizem o discurso corrente. O que explicaria tal fato?

Há obstáculos externos à compreensão intelectual ou objetiva, com os quais nos deparamos cotidianamente. No grupo estudado observei que a incompreensão é resultante de múltiplos obstáculos, como o “mal-entendido ou o não entendido”, a compreensão em sentido diverso do que é dito, a ignorância dos “ritos de cortesia” do outro, ou mesmo decorrente da incompreensão de imperativos éticos, idéias ou estrutura mental de outrem. (Morin, 2004b, p. 95, 96).

Parece-me, entretanto que a principal explicação para a incompreensão verificada recai no egocentrismo, que – “cultiva a *sef-deception*, tapeação de si próprio, provocada pela autojustificação, pela autoglorificação e pela tendência a jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a causa de todos os males”. (Morin, 2004b, p. 96).

O processo de intelectualização dos professores, pela via da capacitação, ao invés de resultar em melhoria das relações estabelecidas, têm agravado os efeitos nocivos do egocentrismo. As diferentes visões de mundo, de ciência, de saúde e de enfermagem, as concepções paradigmáticas diversas, ao invés de ser motor que impulsiona o diálogo, as trocas e o desenvolvimento grupal, são causa de exclusão. Verifica-se na interação entre professores, que há a tendência a selecionar aspectos pejorativos ou desfavoráveis na conduta e conhecimento do outro. Trata-se de ao mascarar as próprias carências, tornar-se implacável “com as carências e fraquezas dos outros”. A incompreensão de si gera a incompreensão do outro. (Morin, 2004b, p. 97).

Há dificuldade em reconhecer a afetividade como integrante da condição de sujeito; há confusão ao perceber a subjetividade como manifestação menos importante, secundária, subsidiária de argumentos frágeis, sem sustentação científica e, portanto, descartáveis. Parece haver consenso de que as idéias e paradigmas científicos devem nortear as decisões e práticas dos docentes. Ressalta-se, entretanto, que “o século XX mostrou que as idéias têm

potencialidades exterminadoras iguais às dos deuses mais cruéis”. (Morin, 2005f, p. 45).

Essa talvez seja a descrição mais precisa – professores são implacáveis no julgamento e condenação de outros, tanto colegas quanto alunos, o que se revela sob a forma de “calúnias, agressões, homicídios psíquicos (desejos de morte)”. Reitero neste ponto que “o mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e de glória”. (Morin, 2004b, p. 97).

A incompreensão produz o embrutecimento das interações, a falta de cortesia, a dureza de expressões e palavras, e a auto-outorga de poder para recusar-se a analisar o que acontece com o outro.

A pouca tolerância observada nas interações seria resultante da redução que se faz do outro, ao seu “crime” ou “erro”. Passa-se a interagir com o outro com base no rótulo instituído a partir de julgamentos realizados. Como em geral, a tônica é ressaltar os aspectos negativos da personalidade, os rótulos tendem a ser pejorativo, e a desqualificar o ser do outro. A lei de talião (olho por olho, dente por dente) mostra-se presente em alguns processos, e os reflexos disso na formação de alunos escapam à nossa previsibilidade. Cabe neste ponto utilizar o conceito de moralina, “que consiste em reduzir o outro aos seus erros, ou ao que ele tem de mais baixo ou de mais abjecto. [...] Pela sua recusa em analisar e compreender, a moralina recusa o diálogo”, e o substitui pela acusação, denúncia e indignação. (Fortin, 2005, p. 214).

A ética da compreensão pressupõe a “necessidade fundamental para cada sujeito humano de ser reconhecido, no sentido hegeliano do termo, ou seja, reconhecido como sujeito humano por um outro sujeito humano”. (Morin, 2005g, p. 105).

A compreensão humana comporta, igualmente a compreensão de contextos – “as condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações”. É importante ressaltar que compreender o outro, não significa não avaliá-lo (no caso do aluno) ou não corrigi-lo, mas conhecer o subterrâneo das causas, motivos, significados que o levam a agir / ser como é. Compreender também não significa justificar ou acusar, mas favorecer a complexificação do julgamento. Igualmente não significa negar o conflito nas interações. No conflito

de idéias pode-se “argumentar, refutar, em lugar de excomungar e de lançar anátemas”. (Morin, 2005g, p. 115, 123).

Em geral os significados conferidos aos conflitos, têm uma conotação negativa, destrutiva, e estão estreitamente vinculados aos componentes emocionais nele implicados. Acredita-se, entretanto, que

tentar decodificar o conflito nos seus componentes emocionais e racionais, buscar diferentes modos de abordá-lo, bem como entender o próprio fenômeno do conflito no contexto onde ocorre, podem ter um efeito construtivo ou destrutivo dependendo da maneira como é administrado (Ciampone, Kurcgant, 2005, p. 56).

Mais importante talvez do que a vivência do conflito seja “a forma como a realidade nos força a resolvê-los”, e o quanto podem ser destrutivos para a auto-estima dos envolvidos. Seria necessário adotar soluções integrativas para os problemas, nas quais os envolvidos são ouvidos, e compreendidos em suas necessidades. A confiança torna-se um elemento fundamental à boa relação com os outros. (Bettheleim, 1989, p. 298).

A ética complexa pressupõe a religação, requer a autonomia e sentido de responsabilidade, é uma ética altruísta, dotada de compreensão, que preserva a identidade individual, ao mesmo tempo em que adota um sentimento comum de pertencimento e de partilha solidária. Comporta a auto-ética, a sócioética e a antropeética. Não tem a arrogância da moral e não propõe a soberania da razão. Não pode impedir a existência do mal, mas pode neutralizar o seu triunfo. Não se trata de uma ética idílica ou angélica, que subsume as contradições, mas adota a compreensão que permite alargar e complexificar nossa visão.

A ética é uma construção constante, simultaneamente individual e coletiva, e regenera-se continuamente. Talvez possa se constituir em um ponto de partida ao grupo estudado - o conhecer-se a si mesmo, a atitude reflexiva, crítica e analítica que tome em consideração o próprio ser, são elementos importantes na (re)construção da interação com o outro.

A leitura dialógica da interação professor-aluno

A dialógica pressupõe a união de termos antagônicos, contraditórios, de modo que se complementem. Assume que de modo inseparável, termos antagônicos se complementam, estão entrelaçados, e são, portanto, complexos. “O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”. (Morin, 2005a, p. 74)

Algumas contradições, antagonismos e paradoxos identificados nas práticas são abordados neste tópico. A dialógica tem um papel importante na educação e nas interações estabelecidas no meio pedagógico, pois ela assegura acolher a diversidade, desenvolver pessoas em meio ao conflito. Trata-se de negar a pedagogia do consenso, da acomodação e do conformismo. O consenso que faz calar os sujeitos e tão somente estabelece uma ordem aparente não é desejável nem tampouco saudável. Almeja-se disposição para o diálogo, o respeito às diferenças, a escuta entre opostos e antagônicos, ou seja, é a partir do

debate saudável que surge a complementaridade das práticas e teorias, que na geração do conflito faz emergir o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem no afã da criação e novos pensamentos, caminhos e paradigmas. É desse diálogo respeitoso que emergem a solidariedade das qualidades próprias, do outro e de grupos, a partir das divergências. (Almeida, Petraglia, 2006, p. 29)

No grupo estudado, não observei nem derivas ao consenso, nem disposição ao diálogo ou encontros com a solidariedade. É construtivo o fato de não haver acomodação ou apaziguamento da crítica no grupo, entretanto, é destrutiva a opção pelo não diálogo, pela carência de respeito e solidariedade.

A análise documental realizada, bem como aquela relativa às entrevistas e observações, permite afirmar que há contradições entre o que consta nos textos institucionais, o discurso oral dos professores e a prática por estes concretizada.

O discurso presente nos documentos institucionais avança na incorporação de novos conceitos, metodologias e propostas de intervenção

pedagógicas, e absorve terminologias correntes nesse meio, como interdisciplinaridade, novas práticas, aprendizagem significativa, metodologias ativas, integração e competências, dentre outros. Entretanto, essa incorporação não atinge o espaço das práticas, que se mostram reiterativas em muitos sentidos.

O texto do projeto pedagógico do curso estudado, embora tenha sido elaborado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em enfermagem, assim como os documentos institucionais analisados, posteriores às referidas diretrizes, incorporam os referenciais propostos. Desse modo, verifica-se que o cenário da educação nacional interfere no cotidiano do trabalho docente, determina as reformulações do projeto pedagógico, incita a incorporação do discurso corrente, ou até de certo modo imposto, sob pena de se configurar como um “atraso” da faculdade em acompanhar as novas tendências. Soma-se a isso, a pressão da avaliação, que confirma, por meio de suas comissões de checagem, a incorporação ou não, ao menos no discurso, dessas novas propostas / concepções, presentes nos textos legais.

Entretanto, no cotidiano do trabalho docente observado, as incorporações são parciais, provisórias, dependentes da decisão individual dos professores envolvidos. Como exemplo, ao invés de práticas interdisciplinares, observou-se desintegração interna às disciplinas, e entre as disciplinas de um mesmo bloco (semestre). No lugar de metodologias ativas, verificou-se a utilização de estratégias pedagógicas tradicionais, muito embora algumas revestidas de novas roupagens; os textos dos programas de disciplinas referem-se a ensino por competências, e na prática, não se trabalha e nem se avalia por competências. As práticas de humanização, cuidado, acolhimento e vínculo, revelam-se presentes apenas no discurso oral dos professores, e não se concretizam nas interações estabelecidas entre os pares, ou mesmo com os alunos.

Um aspecto importante observado, é que a simples adoção de novas estratégias de ensino, a incorporação de novas metodologias, não resulta em mudanças efetivas, especialmente porque o modo de condução das interações não muda, ou pouco avança do tradicional.

O ensino continua focado no conteúdo, e o professor assume a posição de transmissão de conhecimentos; ainda estão presentes as relações autoritárias, e o processo não é construído coletivamente, com a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, mesmo em estratégias de ensino nas quais se busca integração entre disciplinas, predominam interações conflituosas entre professores, que se repercutem na interação com alunos. Além disso, as tomadas de decisão em geral, são feitas unilateralmente pelos professores, sem possibilitar o desenvolvimento dessa competência por parte dos alunos.

Apesar de ousarem inovar, aplicar novas metodologias, a interação estabelecida é reiterativa de velhos e conhecidos comportamentos, que tentam ou conseguem levar o aluno à passividade, a se calar, a deixar de reagir, a se acomodar às situações impostas, conforme elas se apresentam – seria isso o que se reflete no mercado de trabalho, no que se refere à sujeição do profissional? O que se deseja – cabeças bem cheias ou cabeças bem feitas?

A adoção de novas práticas pedagógicas, em especial as de cunho interdisciplinar, demanda articulação, discussão e combinação entre os professores, acerca das concepções que as envolvem. Nos processos observados, há pouca articulação, falhas, lacunas, e carência de adequado planejamento, o que resulta em *stress* para os alunos, em função da desorganização, da sobrecarga de atividades, em geral para o final do período, e também pela falta de suporte adequado, e acompanhamento pelos professores, das atividades por eles propostas.

Apesar de incorporar o discurso inovador e progressista, os docentes têm dificuldade de transformar suas práticas, em especial no que se refere às interações estabelecidas – tanto entre professor e aluno, como entre professor e professor. Parece haver um padrão de comportamento nacionalmente adotado, que se constitui no “ritual da docência, que consiste em apresentar os conteúdos, controlar os alunos, avaliar a aprendizagem e disciplinar”. Esse padrão cultural e historicamente construído parece ainda predominar no ambiente acadêmico estudado, o que impede o desenvolvimento da autonomia do aluno, institui a sujeição como condição de progressão no curso, e esconde a criticidade sobre a própria vivência.

Há necessidade de investir na formação docente de forma global. Além da necessária formação em saberes e práticas pedagógicas, torna-se

imprescindível o investimento na formação para o viver com, para a retomada da sensibilidade, e para a “tecitura” de malhas de cordialidade. De nada adiantaria a formação de competências técnico-científicas ligadas ao ser professor / educador, sem tocar no desenvolvimento das competências para interação, em especial no que se refere à sensibilidade e afetividade nela implicadas.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, o discurso docente também se mostra progressista, em especial por meio da adoção da auto-avaliação, da utilização de estratégias inovadoras, tais como diário de campo, tutoria, dentre outras. Embora cercada de novas estratégias, a avaliação mostra-se centrada no conteúdo técnico, e operacionaliza-se de forma unilateral – os alunos são avaliados, mas os professores não se colocam como objeto de avaliação; e centrada na obtenção de nota, que visa a finalidades diversas – progressão no curso, e manutenção de histórico escolar competitivo.

As concepções que orientam as práticas pedagógicas dos professores são conflitantes em vários aspectos, tanto ligados à profissão de enfermeiros, como em relação à prática docente no ensino superior.

Não parece haver consenso acerca de qual visão de enfermagem e enfermeiro se quer construir junto aos futuros profissionais. Análises da conjuntura histórico-social da profissão e suas repercussões no cotidiano do trabalho, se feitas, não tem se mostrado suficiente para orientar de forma coerente, a prática docente ao longo do curso.

As heranças históricas da profissão – irmã de caridade / anjo de branco; prostituta / amante de médico; e o não reconhecimento do enfermeiro, em geral confundido com outras categorias da enfermagem, não é debatido no sentido de se preparar os futuros profissionais para os enfrentamentos necessários e para a transformação dessas representações. Desse modo, fica a cargo dos alunos a compreensão, análise crítica e articulação de estratégias para lidar com esses atributos histórico-culturais. (Júnior, Esther, 2001).

O cuidar constitui um paradoxo no grupo estudado. Compreendido como a essência da profissão, e tomado como o objeto do trabalho do enfermeiro, aquele que dá corpo à profissão, por meio dos conhecimentos já produzidos e divulgados sobre a temática, o cuidar / cuidado está presente tão somente nos discursos de sala de aula.

Não se pratica o cuidar / cuidado na interação entre professores, nem na interação entre professores e alunos, e conforme algumas avaliações realizadas, nem na interação com clientes e familiares.

Esse paradoxo do cuidado como discurso interfere no aprendizado do aluno, que fica sem referências ou modelos a serem imitados. Nem o professor, salvo algumas exceções, nem o enfermeiro são exemplos de conduta profissional voltada para o cuidado. De forma recorrente os alunos reportam-se ao fato de que não sabem o que o enfermeiro faz, ou como ele trabalha, justamente pela falta de referências nos campos de prática.

A fragmentação das práticas resulta de vários aspectos, dentre eles a especialização. O professor sente-se seguro dentro de um campo específico de conhecimentos, a responsabilidade dilui-se, a solidariedade fica ofuscada, e o professor mantém-se dentro de certo limite de competências, fechado e restrito.

Além disso, não há clareza sobre o que deve orientar a prática dos professores no acompanhamento dos alunos. Prevalece a autonomia e o espaço de liberdade do professor na priorização de experiências, metodologias, conceitos e conteúdos que considera mais importantes e adequados à fase em que o aluno se encontra. Isso resulta na diversidade de estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, o que em primeira instância é positivo. Entretanto, em função da carência de diálogo entre os professores, há divergências no modo de aplicar uma mesma estratégia, como exemplo a prova, de forma que os alunos de um mesmo bloco precisam se adaptar à compreensão e decisão de cada professor.

Embora as contradições possam ser mola propulsora para mudanças, o que precisa ser transformado nesse grupo são as formas como elas são enfrentadas, que precisariam estar ancoradas na ética do “pensar bem”. (Morin, 2005f, p. 89).

Torna-se necessário ressaltar que a ética “não se impõe imperativamente nem universalmente a cada cidadão, cada um terá de escolher por si mesmo os seus valores e ideais, isto é, praticar a auto-ética”. (Carvalho, Almeida, Fiedler-Ferrara, Coelho, Morin, 1998, p.67).

A leitura recursiva da interação professor-aluno

A noção de recursividade perpassa e clarifica o modo complexo de pensar, fornecendo subsídios para análise de fenômenos, uma vez que, com ela “Morin encontrou uma solução para a armadilha da disjunção e da redução, associando termos isolados ou reduzidos pelo método da simplificação”. (Fortin, 2005, p. 29).

Trata-se de romper com a “idéia linear de causa / efeito, de produto / produtor, de estrutura / superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz, num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”. (Morin, 2005a, p. 74).

A recursividade pode ser aplicada à relação entre o indivíduo, a espécie, e a reprodução, na qual o indivíduo é simultaneamente produto de um processo de reprodução, que lhe é anterior, e produtor desse mesmo processo, que permite a continuidade da espécie. “Essa idéia é válida também sociologicamente. A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produzem.” (Morin, 2005a, p. 74).

Na análise de fenômenos organizacionais, a idéia de recursão, representa o enfrentamento de aspectos aparentemente dispersos, separados, compreendendo-os num processo de regeneração e reorganização permanente.

Na organização investigada, a recursividade permite compreender que os sujeitos envolvidos são produtos das múltiplas interferências e determinações externas, tanto da própria universidade, como das políticas de saúde e educação, que em grande parte, funcionam como uma bússola que confere a direção a ser seguida. Não podem ser desconsiderados nesse particular, os determinantes histórico-sociais da profissão de enfermagem, que sutilmente invadem esse cotidiano, e promovem a reprodução / manutenção de concepções e comportamentos historicamente consolidados, ou mesmo a sua re-significação.

De outro lado os indivíduos / atores sociais das interações estabelecidas no ensino de graduação em enfermagem, são simultaneamente produtores desse processo histórico em construção. Professores e alunos estabelecem

regras de convivência, reproduzem ou não as tradições da profissão de enfermagem, transformam ou não suas práticas.

O professor como produto e produtor do seu cotidiano

Ao analisar o processo sócio histórico da faculdade estudada, constatei que num espaço de menos de uma década, ocorreram mudanças que podem ser descritas como intensas no processo de trabalho, que resultaram numa nova configuração da estrutura, organização, e funcionamento da unidade em questão, com repercussões no ser / fazer dos docentes. Houve não somente uma ampliação quantitativa de atividades e atribuições assumidas pelos professores, mas principalmente uma complexificação do trabalho realizado. Aliada a uma desconstrução do status da profissão docente, processo em curso em todos os níveis do magistério, o trabalhador da educação se vê impelido a assumir novos papéis, de pesquisador e coordenador de grandes projetos de pesquisa e extensão, de escritor, de professor e orientador em programa de pós-graduação *stricto sensu*, de avaliador em bancas de defesas, de conferencista em grandes eventos, para citar alguns.

Esse processo, por maior vinculação que tenha com atitudes individuais e de pequenos grupos, ocorreu em um contexto externo que estava a exigir mudanças, inovações, profissionalização da docência realizada, e especialmente aumento da produtividade. Nesse sentido, a evolução histórica não se constitui de forma linear. Ela resulta necessariamente de um complexo de ordem, de desordem e de organização, que ocorrem em meio a interações.

Nessa vivência, foi possível compreender que há uma preocupação em acompanhar os processos nacionais que dizem respeito à profissão, via entidades de classe, como a Associação Brasileira de Enfermagem e o Conselho Federal de Enfermagem, como também, aqueles relativos às políticas de saúde e educação, que possam ter repercussões no trabalho realizado. Aliada à informação e atualização, existe a busca de subsídio teórico, que na grande maioria dos casos, fica dependente da iniciativa e investimento pessoal do próprio docente ou gestor, dada a escassez de recursos para universidades públicas.

As políticas nacionais dirigidas à educação superior e à área de saúde permeiam o cotidiano do trabalho do docente enfermeiro, indicam possibilidades, novas metodologias, e principalmente instituem o discurso corrente no meio acadêmico. Verifiquei a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de graduação em Enfermagem, presente nos textos pedagógicos institucionais – projeto político do curso, planos de ensino, relatórios e outros documentos elaborados por professores, que assumem o modelo de ensino por competências. O discurso dos docentes incorpora terminologias e conceitos propostos nas DCN, e as reuniões pedagógicas versam sobre essas temáticas, no sentido de fornecer subsídios teóricos e desenvolver competências necessárias à atuação sob novas perspectivas.

A cultura da profissão de enfermagem, impregnada pelos determinantes histórico-sociais da profissão, permeiam as interações entre professores e alunos, na medida em que os professores preservam crenças, valores, comportamentos, percepções sobre o ser enfermeiro, adquiridas culturalmente na vivência da profissão. Certamente que a dinamicidade social e global, tem provocado interferências nessas formas de conceber a profissão e a atuação profissional do enfermeiro, mas muitos traços culturais persistem, e são reproduzidos cotidianamente no discurso e na prática docente.

Os traços que ainda persistem, para abordar alguns, são a ênfase no fazer, as dicotomias teoria/prática, pesquisar/ensinar, saber/fazer. Embora o discurso avance, as práticas revelam a persistência desses traços culturais. Muitas rupturas foram feitas ao longo da história. No grupo estudado, não observei traços de benevolência, prática caritativa, submissa ou subserviente. Pelo contrário, há uma crescente preocupação com a formação ético-política, de modo a subsidiar e impulsionar avanços no campo profissional de enfermagem, na realidade estudada.

A política de Educação Permanente em Saúde, assim como aquelas relacionadas à Humanização do atendimento são utilizadas como referências teóricas na construção de programas e projetos, e se constituem tanto em fonte de inspiração para novas práticas, como em ancoragem teórica a ser abordada com alunos.

As interações estabelecidas nos campos de prática, em especial aquelas que têm lugar no hospital universitário, são determinantes na postura

profissional adotada pelos professores nas atividades práticas. Os professores interpretam, atribuem sentidos e significados às experiências vividas no HU, e passam a atuar com base nessas interpretações, e na análise do poder de governabilidade que têm, para interferir ou não nos processos de trabalho da enfermagem naquela instituição.

Essas interpretações e posicionamentos subseqüentes, por vezes são coletivos – analisados e discutidos em pequenos grupos de professores, e por vezes são resultantes de análises e posicionamentos individuais.

No micro espaço da interação com alunos, verifica-se que o professor responde e acompanha o crescente processo de autonomização e independência do sujeito em formação, e possibilita voz e direito à manifestação livre de suas opiniões, percepções e análises. A prática crítico reflexiva é estimulada no cotidiano das interações, embora ocorram variações na forma, freqüência e níveis de participação possibilitados, que dependem do estilo adotado pelo professor.

Nesse sentido, ainda que para cumprir “determinações” colocadas pelos textos científicos e pelas políticas emanadas do Estado, o professor imprime sua marca pessoal, e tem liberdade para estabelecer estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação da aprendizagem que lhes pareçam mais adequadas a cada momento do curso.

Os professores têm autonomia para mudar as estratégias, conteúdos e conceitos, durante a operacionalização das atividades, mediante a sua compreensão individual sobre como deve conduzir a disciplina. Observa-se que essa autonomia do professor ultrapassa as atividades de planejamento, aqui compreendido como os momentos de pensar, operacionalizar e avaliar as atividades propostas, manifestando-se também, na intencionalidade ou não de integração entre disciplinas, ou mesmo integração de atividades dentro de uma mesma disciplina.

Especificamente na avaliação da aprendizagem, os professores definem livremente as estratégias, instrumentos, critérios de avaliação a serem adotados, e também quais aspectos irá valorar. Outra situação em que o professor decide e atua de forma autônoma, é na supervisão dos alunos em campo de prática. O estilo de acompanhamento, se mais próximo ou mais distante do aluno, embora seja discutido e por vezes definido em reuniões de

professores, é realizado conforme estilos, preferências e decisão pessoal de cada docente.

A interação entre professores e alunos, é em grande parte determinada pelas opções individuais do professor acerca do clima que deseja imprimir, do nível de respeito desejado, da presença ou não de diálogo, fatores esses inter-relacionados à autonomia do professor nesse micro-espço de interação. O professor goza de liberdade para optar pelo estilo de interação que deseja manter com os alunos, decisão essa em grande parte decorrente das experiências e características pessoais dos professores, e que em geral, não são monitoradas ou tomadas em consideração pela gestão, até porque essa seria uma difícil tarefa a ser realizada.

A interação estabelecida entre os professores determina em grande medida, o ser e o fazer do docente nas situações cotidianas de trabalho. Quando o professor identifica nos pares, possibilidade de encontro e trocas, até mesmo as cargas do trabalho tornam-se mais amenas. De outro lado, quando as interações não possibilitam trocas e compartilhamento entre os professores, a atitude passa a ser de auto-exclusão e de defesa, como forma de garantir a sobrevivência no contexto.

Desse modo, o professor tanto é produzido pelas políticas, pelas normas institucionais, pelos padrões de comportamento adotados pela faculdade, como também ele próprio produz e reproduz a cultura local, por meio da linguagem, tornando-se também definidor de ações no micro espaço da interação com colegas e alunos.

O aluno como produto e produtor do seu cotidiano

O aluno, assim como o professor, é produzido pelas políticas nacionais de avaliação e de ensino, pelas normas emanadas dos conselhos deliberativos da instituição, pelas regras e padrões internos da faculdade, e ainda pelas decisões individuais dos professores, em cada semestre, disciplina ou atividade realizada, restando-lhe por vezes, tão somente se adaptar a cada nova situação, no sentido de obter uma avaliação que lhe permita progredir no curso.

O planejamento de atividades de cada disciplina não conta com a participação de alunos. Em geral, no primeiro dia de atividades, os professores responsáveis apresentam o planejamento por eles realizado, e oportunizam discussões sobre o mesmo, entretanto não observei que houvesse flexibilidade para mudanças na estrutura proposta.

Um exemplo marcante é a avaliação da aprendizagem, que por determinação institucional, precisa ser realizada por meio de atribuição de valores numéricos, ou seja, uma nota. Mesmo que os professores utilizem estratégias inovadoras e diversificadas para avaliar a aprendizagem, ainda que adotem conceitos ou outros critérios, o resultado final deverá ser expresso por meio de uma nota. Os alunos aprendem, precocemente no curso, que necessitam da nota para aprovação, e para manterem um histórico escolar 'adequado', no sentido de concorrer a bolsas de iniciação científica e de extensão, e também por acreditarem que no mercado de trabalho, o histórico escolar será considerado pelos empregadores.

No decorrer do curso, entretanto, os alunos também aprendem que a nota não expressa sua aprendizagem, e a partir daí preocupam-se em manter 'níveis adequados de notas', mas passam a desenvolver uma crescente independência para estudos e leituras, tornam-se autônomos na busca do conhecimento, em especial quando esse apoio não é oferecido pelos professores.

Assim como acontece com os professores, os alunos são produtores das interações, das regras, padrões de comportamento e mudanças no curso, principalmente aquelas que têm lugar no micro-espço da interação com colegas e professores.

Nas vivências em que há divergências na condução pelos professores, como nos campos de prática, por exemplo, os alunos, por mais que critiquem ou reclamem dessas ocorrências, adaptam-se ao estilo imposto por cada professor, como forma de sobreviver nesse processo. Observei que os alunos com maior competência comunicativa, e de reflexão crítica sobre a realidade, são os que mais tempo resistem a imposições, decisões ou mesmo à condução autoritária pelo professor.

No grupo de alunos, as regras e padrões de comportamento nas situações de interação são precocemente acordados, já no primeiro semestre

do curso. Em alguma medida, os alunos pactuam, mesmo que silenciosamente, as relações no próprio grupo, com os professores, com a coordenação de ensino e com a instituição. Observei a existência de uma rede de apoio entre alunos de uma mesma turma, e alunos de turmas diversas, no sentido de fazer algo para melhorar as condições e qualidade do ensino-aprendizagem na faculdade, para os que vierem depois.

As dúvidas e (in)certezas atravessam a vivência dos alunos na faculdade, que a cada semestre, fazem ou não a opção de continuar, de não desistir, porque querem terminar o curso. Há incertezas e dúvidas relativas à identidade com a profissão de enfermagem, como também decorrentes do enfrentamento de situações de saúde-doença que provocam sentimentos e emoções por vezes contraditórios, e que, em alguma medida, são experimentados como sofrimento. Neste particular, muitos alunos são determinados pela família e pela sociedade, no que se refere à escolha pela enfermagem. Entretanto a opção por continuar e terminar o curso, apesar das pressões familiares, é pessoal, e assumida individualmente.

Para além das (in)certezas sobre a profissão, há o relacionamento com os professores, que tem se constituído em fator marcante na experiência na faculdade. Os alunos tem suas expectativas frustradas em relação ao trabalho docente, tanto no que se refere ao preparo das atividades – aulas e práticas, como em relação à organização e integração de atividades entre disciplinas e os blocos de ensino. Os alunos percebem e convivem com a fragmentação de conhecimentos e práticas, decorrente da (des)integração presente no curso, e cabe a eles, em muitas situações, e de forma solitária, estabelecer essas relações no processo de cuidar.

O modelo disciplinar adotado, dificulta a comunicação e integração, o que, de certa forma, desorganiza o processo, torna-o mais vulnerável às implicações pessoais, tanto por parte de professores, quanto de alunos. Nesse cenário, os alunos são produtores do seu cotidiano - ao assumirem questionar os professores e as regras instituídas, buscar modificá-las, ou ao desistirem de controverter a ordem estabelecida, e adotarem comportamentos de adaptação passiva e sujeição.

5.2 ESTRATÉGIAS DE (SOBRE)VIVÊNCIA – DEFESAS E ADAPTAÇÕES PARA SUPORTAR O SOFRIMENTO

“O tempo de uma vida humana pode ser totalmente submetido à necessidade de sobreviver para viver, ou seja, sofrer com o trabalho sem ter a garantia de gozar a vida, a não ser em flashes... Assim, em lugar de sobreviver para viver, vive-se para sobreviver” (Morin, 2005f, p. 154).

As estratégias de (sobre)vivência, consistem em sistemas de defesa e adaptação, utilizados por professores e alunos, para mitigar sofrimentos, incertezas e ansiedades gerados pelo ser docente e acadêmico de um curso de graduação em enfermagem.

O psicanalista Bruno Bettelheim vítima do nazismo, viveu em campos de concentração, nos quais analisou as situações limite a que os seres humanos são expostos nessa condição. Descreveu com detalhes acerca da sobrevivência nesse contexto, o que na sua percepção

consiste de duas questões intimamente relacionadas, mas separadas. Na primeira, está o trauma original [...] o impacto desintegrador da personalidade de ser aprisionado em um campo de concentração alemão, que destruiu completamente nossa existência social, privando-nos de todos os sistemas de apoio anteriores, tais como família, amigos, posição de vida, enquanto, ao mesmo tempo, sujeitando-nos ao completo terror e degradação através dos maltratos mais severos e da ameaça onipresente, inevitável, imediata à nossa vida. Na segunda, existem os efeitos posteriores perpétuos de tal trauma, que parecem exigir formas muito especiais de domínio se não quisermos sucumbir a eles (Bettelheim, 1989, p. 34).

As reações ao trauma, observadas nos sobreviventes em campos de concentração, podem ser resumidas em: permitir que a experiência os destruísse; negar o impacto e tentar viver a vida como antes; e estabelecer luta perpétua para continuar consciente e tentar enfrentar a situação. Na experiência de professores e alunos estudados, verifica-se em maior ou menor grau a ocorrência desses mecanismos. (Bettelheim, 1989, p. 37).

Certamente que não há como comparar ou fazer analogias à experiência em campos de concentração, entretanto não se pode descartar a possibilidade e riqueza de utilizar esse material para fazer pontes com a vida social contemporânea, e neste caso em especial, com o cotidiano da interação entre professores e alunos. O próprio autor defende que o

reconhecimento desse paralelo serviu muito para reforçar minha preocupação com vários aspectos do problema de como a autonomia pessoal, auto-estima, integração e boas relações com os outros podiam se tornar mais disponíveis através da melhoria das condições tanto na esfera social como privada (Bettelheim, 1989, p. 107, 108).

A sobrevivência em campos de concentração implicava no desenvolvimento de estratégias de defesa, adaptação, reintegração, e outras que a vivência em situações extremas apresentava. Na realidade estudada, verificamos que por motivos diversos, professores e alunos são colocados frente a situações extremas, e passam a reagir por meio da adoção do que denominei de estratégias de (sobre)vivência.

Por que (sobre)vivência? A intencionalidade é apresentar a experiência, e ressaltar o fato de que ela se constitui dialogicamente de forma antagônica e complementar, ou seja, trata-se simultaneamente da vivência e da sobrevivência imbricadas em um único fenômeno. A vivência naturalmente pressupõe a interação consigo próprio, com o(s) outro(s) - as instituições, a sociedade, o ambiente e o cosmo, de maneira autêntica, livre, autônoma e responsável. A sobrevivência, entretanto, pressupõe resistir, criar ou adotar estratégias para enfrentamento de situações nas quais a interação consigo ou com o(s) outro(s) se vê abalada em alguma medida, quer seja na dimensão social, ética, estética. Sobreviver implica reagir, resistir, e em muitas situações,

perda de autonomia, de liberdade de expressão e de ação, em necessidade de re-adaptação e re-integração para continuar vivendo.

O conceito de mecanismos de defesa do ego, mecanismos de defesa contra a ansiedade e outros similares, já descritos (Menzies, 1974; Amaral, 1995; Laplane, 2000), demonstram que se trata de algo já estudado, conhecido, desvelado em situações diversas da vida, e constituem-se em

estratégias utilizadas pela pessoa para manutenção do equilíbrio intrapsíquico, através da eliminação de uma fonte de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade. [...] Mas vale ressaltar, como o faz Bleger, que de uma ou de outra forma a conduta defensiva – em sua vigência – conduz a uma restrição do eu ou até mesmo a uma limitação funcional da personalidade. A isso tenho acrescentado: a uma limitação na dinâmica interpessoal (Amaral, 1995, p. 114).

Cada pessoa vive de forma diferente ou reage diferentemente a uma mesma situação. Isso se confirma nos dados apresentados, por meio dos quais se constata que as experiências pessoais de vida repercutem na atribuição de sentidos e significados. O papel social ocupado, ou o lugar do qual se vive a experiência, também interfere nesse processo. Desse modo, a (sobre)vivência de professores e alunos é diversa, embora apresente similaridades. Cada (sobre)vivente elege livremente a(s) estratégia(s), e “tem o direito de escolher sua própria forma de enfrentamento”. (Bettelheim, 1989, p. 42).

As defesas são mecanismos tanto individuais quanto institucionais, portanto sociais. As defesas pessoais “são, e só podem ser operadas pelos indivíduos. Seu comportamento é o elo entre suas defesas psíquicas e a instituição”. As defesas institucionais, sociais, são culturalmente construídas e preservadas. Se a “discrepância entre o sistema de defesa social e o individual é muito grande, um certo enfraquecimento da relação do indivíduo com a instituição é inevitável”. (Menzies, s/d, p. 42).

As interações adoecidas mantidas entre os pares provocam em professores, a destruição interior, tão evidente em alguns discursos, e resultante das agressões, conflitos e julgamentos que tocam o pessoal dos envolvidos. Na cultura estudada, os professores recebem rótulos, são julgados pelos colegas, e curiosamente, são rotulações definitivas, que duram o tempo

de uma vida. A reação pode ser de assumir o rótulo atribuído, e passar a agir da maneira que se espera, ou tomar para si a obrigação de ter que provar que não é o que pensam, que pode mudar, que seres humanos mudam e se transformam permanentemente.

De forma similar os alunos vivem essa reação, quando ao serem avaliados – em geral são julgados pelos professores, sentem que foram mal percebidos ou compreendidos pelo avaliador. Ter que provar que não merece uma avaliação, ou ter que acatar uma avaliação por vezes inconsistente e mal conduzida, é tarefa difícil em especial porque a comunicação de resultados é feita ao término das atividades, quando já não há mais tempo para mudanças ou mesmo para convivência com o avaliador.

Existe uma verdade na afirmação de que “as pessoas agem objetivamente dentro dos papéis psicológicos atribuídos a elas”. Isso se verifica desde a infância, mas é algo que persiste na convivência em fases posteriores da vida. Agir conforme o papel atribuído pelo grupo constitui-se em realidade para muitos na cultura estudada. O professor que recebe o rótulo de “bom, responsável, comprometido”, assim como aquele que recebe o rótulo de “irresponsável e descompromissado”, são forçados a conviver com a cristalização desses títulos, uma vez que eles se perpetuam ao longo da carreira. A tendência, portanto, é de que passem a agir conforme o rótulo recebido. (Menzies, s/d, p. 22).

A despersonalização verificada no processo de atribuir rótulos às pessoas leva-as a sentirem-se “feridas e ressentidas pela falta de importância atribuída à sua contribuição pessoal ao trabalho” ou atividade em curso. A focalização no erro ou no componente negativo do outro, leva à privação do direito de ser. O outro se transforma e é tomado absurdamente, como somente “o sem iniciativa”, “o chato”, “o questionador”, “o responsável”, “o desorganizado”, dentre tantos outros termos utilizados. As pessoas não são consideradas como seres complexos e integrais. A estratégia de defesa neste caso é o ataque, que consiste no enfrentamento pela destruição do “inimigo”. (Menzies, s/d, p. 40).

A culpa permeia as vivências de professores e alunos, que precisam fazer o exercício de auto-análise e auto-conhecimento, tanto para negar os rótulos imputados, como para assumi-los e cumpri-los. O professor que não

consegue ser sempre bom e responsável; o que não se vê como irresponsável e descompromissado, o aluno que é crítico e questionador, e aquele que se submete, experimentam culpas decorrentes do processo de (sobre)vivência. Esse é um aspecto das interações que carece de desvelamento futuro.

Uma reação verificada no grupo estudado é de tentar se afastar do local de trabalho / estudo, como forma de esquecer as vivências ou sofrimentos que esse contexto provoca – trata-se da fuga. Os alunos utilizam os períodos de férias para se refazer e tentar esquecer o vivido. Em geral criam novas expectativas com relação ao semestre seguinte, geralmente se frustram, novamente passam a reagir, até que novas férias cheguem e possam de novo se refazer.

A liberação proporcionada pelas férias não compensa a profunda frustração sentida no trabalho. Na verdade, quem quiser que as férias desempenhem essa função quase sempre acaba estragando-as, ao esperar demais, obtém menos do que pensava do período de descanso. Só uma vida emocionalmente satisfatória, ainda que cheia de trabalho, é enriquecida por férias que, embora de forma diferente, são também satisfatórias (Bettelheim, 1985, p. 85).

O professor, além dos períodos de férias, utiliza-se de diversos recursos para se afastar do convívio no trabalho – outros compromissos, tanto pessoais quanto profissionais, problemas pessoais e familiares, e o próprio adoecimento, que tem raízes nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Ressalta-se que a busca não é somente por afastamentos prolongados – vários dias ou semanas, mas por períodos e atividades. Ter motivos para não participar de uma reunião, por exemplo, é comemorado pelo professor, por significar que ficará livre de situações constrangedoras, agressivas e que geram ansiedade e adoecimento.

As situações de adoecimento resultam das ansiedades geradas pela (sobre)vivência no ambiente de trabalho, em especial no caso dos professores, a depressão aparece como produto do ser docente naquela cultura. Morin advoga o embricamento das dimensões humanas, que se constituem em verdadeira “solda epistemológica”, que neste caso ajuda a explicar a reação descrita. Em todo “comportamento humano”, assim como toda “atividade

mental”, e toda “parcela de práxis”, há “um componente genético, um componente cerebral, um componente mental, um componente subjetivo, um componente cultural, um componente social”. (Morin, 2005f, p. 53).

As doenças corporais não são apenas corporais. As doenças psíquicas não são apenas psíquicas. Têm todas três entradas: a somática, tratada por médicos com medicamentos e intervenções cirúrgicas; a psíquica, tratada por feiticeiros e xamãs, depois por professores e gurus, hoje por psicoterapeutas e psicanalistas; a ecológica e/ou social, penetrada pelas perturbações do meio, urbano, por exemplo, que deveriam ser tratadas por uma política de civilização. É possível curar através de uma dessas entradas, atingir o psíquico pelo químico, atingir o bioquímico pelo psíquico e, às vezes, atingir um e outro mudando as condições de vida (Morin, 2005f, p. 53).

Para (sobre)viver, professores e alunos precisam estabelecer um objetivo, que justifique a permanência em ambiente provocador de sofrimento. Para os alunos, o objetivo é se formar, ser um enfermeiro. Em alguns casos, não porque se identifique com a profissão, mas por pressões externas, de família e mesmo de condições sócio-econômicas, que levam a continuar e não desistir do curso. Já os professores, permanecem na faculdade, em geral porque dependem do emprego para sustento da família, e no mercado local, ser professor universitário em universidade pública, além de ser emprego do qual não se é facilmente demitido, assegura condições básicas para uma vida digna. Ocorre aqui a acomodação. Não se pode deixar de mencionar que a identidade com a docência é também motivo de permanência. Apesar do sofrimento, permanecer pode significar a realização de um sonho. (Bettelheim, 1989, p. 274).

Os (sobre)viventes, precisam ajudar uns aos outros para se manter no processo. Os alunos buscam ajuda nos pares, em geral se constituem em pequenos grupos, de dois ou três colegas, com os quais escolhem conviver cotidianamente, e compartilhar sentimentos, ansiedades e frustrações. Os professores por sua vez, utilizam-se de estratégias diversificadas – também adotam a prática de se reunir em duplas ou trios, que por vezes estabelecem

relações sociais fora do local de trabalho; trocam de pares freqüentemente, ou o que é mais comum isolam-se. (Bettelheim, 1989, p. 268).

O isolamento é uma estratégia de (sobre)vivência bastante adotada por professores, que por meio do trabalho solitário, asseguram a fuga das situações que geram ansiedade. Isolar-se significa simultânea e contraditoriamente excluir-se do contato com os outros, apesar de continuar a conviver, a fim de manter a identidade pessoal, muitas vezes arranhada pelos conflitos. Seria uma forma de negar a importância dos relacionamentos e sentimentos, o que por vezes mais fere que protege.

Outras estratégias de (sobre)vivência observadas foram a submissão e a resistência, que são simultaneamente antagônicas e complementares. Alunos aparentemente mais críticos e de certa forma com pouca tolerância, apresentavam atitudes de enfrentamento, por vezes embate com os professores. Seriam os “espíritos livres que ousam resistência e insubmissão”. Agem assim durante algum tempo, na busca de serem ouvidos e considerados pelos professores, e como em geral não conseguem, e percebem que essa atitude pode prejudicá-los nas avaliações, subjugam-se, submetem-se. (Morin, 2005f, p. 274).

Na verdade esses alunos se adaptam às situações colocadas pelo professor, e apenas aparentemente se submetem, como estratégia do jogo para conseguir aprovação e progressão no curso. Há alunos que escolhem não resistir desde o princípio, e fazem a opção de deixarem-se conduzir, e aqueles que apenas aparentemente não resistem, entretanto travam internamente uma luta para se adaptar às situações. Desse modo a vivência da insubmissão / submissão, ou da resistência / subjugação, são complementares, embora antagônicas, portanto complexa.

Ser submetido não significa ser dominado de fora, como um prisioneiro ou um escravo; significa que uma potência subjetiva mais forte impõe-se no centro do programa egocêntrico e, literalmente subjugando o indivíduo, que acaba possuído dentro de si mesmo (Morin, 2005f, p. 79).

Em alguns casos, a “fraqueza e a submissão [...] contém maior carga de agressão do que o revide”. Uma defesa importante no processo de

(sobre)vivência, é manter-se informado, ou compreender o que se passa no próprio eu, ou seja, quais sentimentos se experimenta, porque se age de uma ou outra forma nas situações, examinar o próprio comportamento. Compreender as próprias razões e motivos, evita a ilusão, permite reconhecer a auto-destruição embutida no processo, e gerar novas situações de adaptação. (Bettelheim, 1985, p. 196).

A (sobre)vivência também depende da preservação de áreas de ação independente, de que o ator social consiga manter o controle de alguns aspectos do programa e da própria conduta pessoal. Na experiência de professores, isso se revela por meio da autonomia outorgada pela gestão, inclusive para descumprir o planejado. Na experiência de alunos, a resistência, que muitas vezes é velada, consiste na forma de preservação de um espaço de autonomia e controle sobre aspectos pessoais, já que os acadêmicos, em muitas situações, fugiam ao controle.

Se na tentativa de resistir, a pessoa mantém suas defesas individuais, seu comportamento pode se tornar intolerável e poderá ser julgada como inadaptada e difícil de lidar. Caso se comporte conforme o esperado, o que em muitos casos significa submeter-se, subjugar-se, “sua ansiedade pode aumentar e pode achar impossível permanecer afiliado”. (Menzies, s/d, p. 43).

A negação, como estratégia de defesa ou sobrevivência, ou mesmo a atenuação dos fatos, foram observadas no discurso de alunos, como também no “evitar falar” dos professores.

O sofrimento aparece como um componente das vivências de professores e alunos, e conforme estudos de Dejours não se pode afirmar que existam tipos distintos de sofrimento. “Existe uma vivência global cuja decifração leva à descoberta de vários aspectos”. Isso decorre do fato de que “o essencial da significação do trabalho é subjetivo”, e só pode ser desvelada por meio das manifestações passíveis de observação. (Dejours, 1992, p. 48, 50, 51).

A vivência subjetiva do trabalho é tanto individual quanto coletiva, e discordando de Dejours afirmamos que o trabalho produz o sofrimento, que produz o trabalho, ou seja, há uma relação recursiva entre trabalho e sofrimento, em que ambos são produtos e produtores. Podemos afirmar, portanto, que as cargas do trabalho docente, são simultaneamente físicas,

cognitivas, e psíquicas. A insatisfação e a ansiedade provocadas pelas relações de trabalho constituem carga psíquica que provoca sofrimento. (Dejours, 1992, p. 103),

A ansiedade se apresenta de várias formas, mas seus componentes fundamentais podem ser assim explicitados:

- a) Ansiedade relativa à degradação do funcionamento mental e do equilíbrio psico-afetivo [...] resulta da desestruturação das relações psico-afetivas espontâneas com os colegas de trabalho, de seu envenenamento pela discriminação e suspeita, ou de sua implicação forçada nas relações de violência e de agressividade com a hierarquia. A desorganização dos investimentos afetivos provocada pela organização do trabalho pode colocar em perigo o equilíbrio mental dos trabalhadores. [...] A necessidade de descarregar a agressividade provoca a contaminação das relações [...] em particular, das relações familiares.
- b) Ansiedade relativa à degradação do organismo [...] nas condições de trabalho é o corpo que recebe o impacto, enquanto que na organização do trabalho o alvo é o funcionamento mental. [...] A ansiedade é a seqüela psíquica do risco que a nocividade das condições de trabalho impõe ao corpo.
- c) Ansiedade gerada pela “disciplina da fome” – apesar do sofrimento mental que não pode mais ser ignorado, os trabalhadores continuam em seus postos de trabalho expondo seu equilíbrio e seu funcionamento mental à ameaça contida no trabalho, para enfrentar uma exigência mais imperiosa: sobreviver (Dejours, 1992, p. 77, 78).

Obviamente que os estudos realizados com trabalhadores em situações diversas guardam especificidades que precisam ser consideradas. Mas as contribuições acima se aplicam também ao trabalho docente na cultura estudada, e apresentam elementos importantes à compreensão do sofrimento derivado das interações no trabalho.

(Sobre)viver em um meio adverso e manter as convicções, a auto-estima e a liberdade, certamente trará conseqüências futuras. Por que me refiro a meio adverso? Por ser um meio, uma cultura institucional criada pelo grupo de professores, que reforça componentes destrutivos do outro nas interações –

ressalta defeitos, fere a auto-estima, usa de meios agressivos e violentos (violência velada), e é carente de respeito, cooperação, compreensão e solidariedade. Os conflitos em geral resultam em destruição e não em construção de novas possibilidades de ser.

Seria, entretanto reducionista a explicação de que os professores escolhem viver / sobreviver dessa maneira, a despeito de um contexto político social. Constata-se que os trabalhadores da educação, e da saúde neste particular, sofrem os impactos das políticas, da organização do trabalho, das exigências por produtividade, do individualismo, que redundam em conflitos, no desenvolvimento de processos defensivos, que promovem “o individualismo em detrimento da solidariedade e complementaridade de papéis entre os grupos e diferentes equipes”.

Torna-se necessário, então, adotar mecanismos de defesa para assegurarem a própria sobrevivência individual e institucional que, por sua vez, consomem um montante imenso de energia psíquica, que mantida de modo permanente acaba gerando maior sofrimento.

O que fazer? Como corrigir ou alterar a ecologia da ação?

A Ecologia da Ação indica-nos que toda a ação escapa cada vez mais, à vontade do seu autor à medida que ela entre no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém.

Nesse sentido, “a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza”. A ecologia da ação introduz a incerteza e a contradição na ética. A incerteza e imprevisibilidade estão relacionadas à impossibilidade de calcular os efeitos em longo prazo das ações empreendidas. Certamente podemos prever os efeitos em curto prazo, mas os de longo prazo são imprevisíveis. A contradição no fato de não podermos prever a totalidade dos efeitos de nossas ações, e as inter-retro-ações que provocará. A contradição está em que nossas ações podem assumir efeitos não previstos ou desejados inicialmente, e sobre os quais muitas vezes não temos controle ou intervenção. (Morin, 2004b, p. 86).

Ao remeter à prática docente e acadêmica do meio estudado, poderíamos questionar: Quais as conseqüências de interações que em princípio negam o outro, o convívio harmonioso e solidário, e ressaltam a agressividade, a elaboração de defesas e adaptações ao constrangimento?

Quais as conseqüências da compartimentação de conhecimentos, da (des)integração e da (des)organização? Quais as conseqüências da frágil construção da identidade com a profissão? Quais os efeitos do abafamento da criticidade, e da colocação de pessoas em posição de submissão e subjugação? Quais os efeitos em longo prazo da (sobre)vivência em ambiente agressivo e lesivo à auto-estima? Quais os efeitos do isolamento?

Poderia enumerar outros questionamentos, mas importa destacar em especial, o fato de que mesmo ações pautadas em boas intenções e ancoradas num jeito de “pensar bem” a prática pedagógica, podem se desviar do rumo pretendido, e levar a resultados desastrosos. Isso leva a considerar que intenção – ação – conseqüências da ação, são processos que precisam ser acompanhados em seu desenvolvimento.

“A ecologia da ação convida-nos, porém, não à inação, mas ao desafio que reconhece seus riscos e à estratégia que permite modificar, até mesmo anular, a ação empreendida”, o que requer o acompanhamento da ação, e elaboração de estratégias que superem a simples execução de um programa. A noção de estratégia deve prevalecer, e significa analisar o cenário onde as ações se desenvolvem, examinar certezas e imprevisibilidades, e operar mudanças, transformações. A estratégia leva em consideração a complexidade do contexto, “e assim como o conhecimento continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. (Morin, 2004b, p. 90, 91).

A noção de estratégia se opõe à de programa. A estratégia surge como a possibilidade de superação de práticas inflexíveis e assentadas na certeza e previsibilidade. “A estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início ela se prepara, se há o novo ou o inesperado, para integrá-lo, para modificar ou enriquecer sua ação”. (Morin, 2005a, p. 90).

Sem a pretensão de simplificar ou concluir, resta recomendar que o grupo de gestores, docentes e alunos discutam a importância e viabilidade de implementação de estratégias voltadas para o cuidado institucional, grupal e pessoal, pois estes se encontram nitidamente adoecidos.

Fortalecer sujeitos e grupos implica em percorrer o difícil processo de elaboração acerca da complexidade dos fenômenos sem ter a pretensão idealizada de resolvê-los por completo, mas sim de compreendê-los para poder

superá-los. Contudo, esse não é um caminho fácil, nem tampouco rápido mas, certamente é o mais efetivo pois, sem processo de elaboração, apoiado por profissional externo, competente no campo da análise institucional, a repetição será fato.

Entre o coração informado e razão sensível – a aposta recai na capacidade do resgate e fortalecimento da ética, da boa convivência, da cordialidade, solidariedade e afetividade, indispensáveis não apenas na avaliação educacional mas, ao trabalho e à vida.

REFERÊNCIAS¹¹

Almeida C, Petraglia I. (organizadoras) Estudos de complexidade. São Paulo: Xamã; 2006.

Almeida MC, Carvalho EA (organizadores). Edgar Morin Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 2007.

Almeida MCP, Rocha JSY. O saber de enfermagem e sua dimensão prática. São Paulo: Cortez; 1986.

Amaral LA. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Probel Editorial; 1995.

André MEDA. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília (DF) : Liberlivros, 2005.

Araújo LZS. Aspectos éticos da pesquisa científica. Pesqui. Odontol. Bras. 2003;17(supl.1):57-63.

Ayres JRCM. Sujeito, subjetividade e práticas de saúde. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro (RJ), 7(1):63-72, 2001.

Azevedo RCS. Modos de conhecer e intervir – a constituição do corpo no cuidado hospitalar. [tese]. Florianópolis (SC): Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

Banywesize EM. Le complexe - Contribution à l'avènement de l'organisation chez Edgar Morin. Paris, L'Harmattan, 2007

Beck CLC, Budó MLD, Terra MG, Camponogara S, Padoin SMM, Blois JM. Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):405-408, 2003.

¹¹ De acordo com o estilo Vancouver.

Behrens MA. Paradigma da Complexidade – metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes; 2006.

Bettelheim B. O coração informado – autonomia na era da massificação. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1985.

Bettelheim B. Sobrevivência e outros estudos. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas; 1989.

Bonetti OP, Kruse MHL. A formação que temos e a que queremos: um olhar sobre os discursos. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), maio/jun; 57(3):371-79, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br> [Acesso em 14/08/2006].

Cajal IB. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas por alunos? In: Cox MIP, Assis-Peterson AA (organizadores). Cenas de sala de aula. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2001, p. 125-159.

Campos GWS. Subjetividade e administração de pessoal: considerações sobre modos de gerenciar o trabalho em equipes de saúde. In: Merhy EE, Onocko R. (Org.) Agir em saúde – um desafio para o público. São Paulo: Hucitec; 1997. p. 229-266.

Caravantes GR. Teoria Geral da Administração. 3ª ed. esp. Porto Alegre: AGE / EdUNIC; 1999.

Carvalho EA, Almeida MC, Fiedler-Ferrara N, Coelho NN, Morin E. Ética solidariedade e complexidade. São Paulo: Palas Athena; 1998.

Charon JM. Symbolic Interactionism. 2ª ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall; 1985.

Chauí M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática; 1994.

Ciampone MHT. Grupo Operativo – construindo as bases para o ensino e a prática na Enfermagem. [tese – Livre-Docência]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1998.

Ciampone MHT, Kurcgant P. Gerenciamento de conflitos e negociação. In: Kurcgant P. Gerenciamento em Enfermagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2005, p. 54-65.

Correia LM, Henriques RLM, Nogueira MFH, Pacheco AS, Romano RT. Construção do Projeto Pedagógico: experiência da Faculdade de Enfermagem da UERJ. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), nov/dez; 57(6):649-53, 2004.

Cunha MD. Subjetividade e constituição de professores. In: Rey, FG. (organização). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2005. p. 191-213.

Dejours C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5ª ed. ampliada. São Paulo: Cortez; 1992.

Delors J. Educação: um tesouro a descobrir. 10ª ed. São Paulo: Cortez ; Brasília (DF): MEC: UNESCO ; 2006.

Demo P. Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas (SP): Papirus; 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Demo P. Complexidade e aprendizagem. A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas; 2002.

Dorileo BP. Ensino Superior em Mato Grosso. Campinas, SP: Komedi; 2005.

Egry EY. Saúde coletiva : construindo um novo método em enfermagem. São Paulo (SP) : Ícone, 1996.

Faustino RLH, Moraes MJB, Oliveira MAC, Egry EY. Caminhos da formação de enfermagem: continuidade ou ruptura? Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):343-347, 2003.

Fernandes JD, Ferreira SL, La Torre MPS, Rosa DOS, Costa HOG. Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):392-395, 2003.

Feuerwerker L, Almeida M. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):351-352, 2003.

Filho AV. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. *Educ. Soc.*, Campinas. São Paulo, 28(98):97-110, 2007.

Fortes, PAC. As pesquisas em seres humanos e o princípio da justiça. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Capacitação para Comitês de Ética em Pesquisa. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Volume 2, p. 121-122.

Fortin R. Compreender a complexidade – Introdução a O método de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget; 2005.

Freitas MC, Guedes MVC, Silva LF. Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará – a história e o projeto político-pedagógico atual. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):385-387, 2003.

Geovanini T, Moreira A, Schoeller SD. História da Enfermagem: versões e Interpretações. Rio de Janeiro: Revinter; 2002.

Germano RM. Educação e ideologia de enfermagem no Brasil. São Paulo: Cortez; 1983.

Germano RM. A ética e o ensino de ética na enfermagem do Brasil. São Paulo: Cortez; 1993.

Gomes R, Souza ER, Minayo MCS, Malaquias JV, Silva CFR. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER (Orgs.). Avaliação por triangulação de

métodos – abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

Junges JR. Ética e consentimento informado. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Capacitação para Comitês de Ética em Pesquisa. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Volume 2, p. 211-214.

Júnior JHVL, Esther AB. Transições, poder e dor no trabalho de enfermagem. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo (SP), jul/set; 41(3):20-30, 2001.

Lakatos EM, Marconi MA. Sociologia Geral. 7ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Atlas; 1999.

Laplane ALF. Interação e silêncio na sala de aula. Ijuí (RS): Editora UNIJUÍ; 2000.

Ludke M, André MEDA. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

Luz MT. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. PHYSIS, Rev. Saúde Coletiva. Rio de Janeiro; 15(1):39-57, 2005.

Maffesoli M. No fundo das aparências. 2ª ed. Tradução de Bertha Halpen Guvoritz. Petrópolis – RJ: Vozes; 1996.

Mandú ENT, Figueiredo BTT, Santo ERE, Gaíva MAM, Reiners, AAO. Política e projetos de trabalho da FAEN. Junho de 2004 / Fevereiro de 2005. Mimeo.

Mandú ENT. Diretrizes curriculares e a potencialização de condições para mudanças na formação de enfermeiros. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):348-350, 2003.

Marin MJS, Vilela EM, Cardoso CP, Braccialli LAD, Pavelqueires S, Dadalti MRM. Fazendo e aprendendo: uma experiência de ensino/aprendizagem. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jan/fev; 57(1):75-8, 2004.

Martínez AM. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: Rey, FG. (organizador). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2005. p. 1 - 25.

Meneghel SM, Robl F, Silva TTF. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. Educ. Rev., Curitiba (PR), jul/dez; s/v(28):89-106, 2006.

Menzies IEP, Jaques E. Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad. 2ª ed. Versión castellana Aníbal Leal. Buenos Aires : Ediciones Hormé SAE, 1974.

Menzies I. O funcionamento das organizações como sistemas sociais de defesa contra a ansiedade. Tradução Arackcy Martins Rodrigues. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. (mimeo) sem data.

Merhy EE. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: Merhy EE, Onocko R. (organizadores). Agir em saúde: um desafio para o público. São Paulo: HUCITEC; 1997. p. 71-112.

Meyer DE, Kruse MHL. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):335-339, 2003.

Minayo, MCS (org.) Pesquisa social – teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes; 1994.

Minayo MCS, Assis SG, Souza ER. Avaliação por triangulação de métodos – abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. Revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006.

Morin E. A cabeça bem feita – repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil; 2004a.

Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO; 2004b.

Morin E. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina; 2005a.

Morin E. O método 1 – A natureza da natureza. Tradução de Ilana Heineberg. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005b.

Morin E. O método 2 – A vida da vida. Tradução de Marina Lobo. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005c.

Morin E. O método 3 – O conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005d.

Morin E. O método 4 – As idéias – habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005e.

Morin E. O método 5 – A humanidade da humanidade – a identidade humana. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005f.

Morin E. O método 6 – Ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005g.

Neto DL, Teixeira E, Vale EG, Cunha FS, Xavier IM, Fernandes JD, et al. Um olhar sobre as avaliações de Cursos de Graduação em Enfermagem. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jan/fev; 61(1):46-53, 2008.

Oliveira BRG, Schneider JF, Rizzotto MLF, Rodrigues RM. Avaliação e construção de um projeto político pedagógico para a graduação em enfermagem. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):369-373, 2003.

Perrenoud P. Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Perrenoud P, Thurler MG. Macedo L, Machado NJ, Allessandrini CD. As competências para ensinar no século XXI. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Pimenta SG, Anastasiou LGC. Docência no ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em formação: ensino superior).

Pitta A. Hospital dor e morte como ofício. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 1991.
Polidori MM, Marinho-Araújo CM, Barreyro GB. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro (RJ), out./dez; 14(53):425-36, 2006.

Provenzano ME, Moulin NM. Proposta pedagógica: avaliando a ação. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2000. 90 p. (Formação Pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem, módulo 8).

Ramos FRS. Obra e manifesto: o desafio estético do trabalhador da saúde. Série Teses em Enfermagem. Pelotas - RS: Ed. Universitária / EFPEL; Florianópolis – SC: Programa de Pós-Graduação em Enfermagem / UFSC; 1996.

Ramos FRS. Acerca de diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: um início de reflexão – Comentários ao texto. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):340-342, 2003.

Reibnitz KS, Prado ML. Inovação e Educação em Enfermagem. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.

Rey FG (organizador). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo (SP): Pioneira Thomson Learning, 2005a.

Rey FG. Pesquisa qualitativa e subjetividade – os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2005b.

Ribeiro MRR. Vivência da (In)Certeza – a prática ritualística de professoras de enfermagem pediátrica [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1995.

Santos SSC. Currículos de Enfermagem do Brasil e as diretrizes – novas perspectivas. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):361-364, 2003.

Shatzman L., Strauss A. Field research. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1973.

Silva MJ, Araújo MFM, Leitão GCM. A construção do projeto pedagógico: uma experiência coletiva. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):374-377, 2003.

Silva NC, Gonçalves MJF, Neto DL. Enfermagem em Saúde Indígena: aplicando as Diretrizes Curriculares. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF), jul/ago; 56(4):388-391, 2003.

Spink MJ, organizadora. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2004.

Tacca MC. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: Rey, FG. (organização). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2005. p. 214-239.

Tardif M, Lessard C. O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes; 2005.

Tardif M. Lessard C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais (organizadores). Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

Trojan RM. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (SP), mai/ago; 34(122):425-43, 2004.

Vasconcelos EM. Complexidade e pesquisa interdisciplinar. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

Vasconcellos MMM. Avaliação e ética. Londrina – PR: Ed. UEL; 2002.

Vasquez AS. Ética. 6ª ed. Tradução de Joel Dell’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1983.

Yin RK. Estudo de caso – planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2005

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Quadros 3, 4 e 5 - Demonstrativos dos Documentos Analisados na Investigação

Quadro 3 - Listagem de documentos elaborados na Faculdade de Enfermagem / Universidade Federal de Mato Grosso, analisados na investigação, ano de 2007

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
GRUPO 1 – DOCUMENTOS REFERENTES AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO	
NOME DOCUMENTO	Nº. Páginas
Projeto Político Pedagógico - versão ano 1996	27
Projeto Político Pedagógico – versão outubro 2003	26
Relatório da Oficina de Avaliação Curricular 2001	23
Referências para Avaliação Curricular do Curso de Enfermagem - 2003	20
Sub-total	96
GRUPO 2 – PROGRAMAS DE DISCIPLINAS MINISTRADAS POR DOCENTES ENFERMEIROS	
BLOCO I – SAÚDE E CIDADANIA ENFERMAGEM E CIDADANIA I A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA	3 2 3 5
BLOCO IV – O PROCESSO DE CUIDAR: FUNDAMENTAÇÃO E PRÁTICA INTRODUÇÃO AO GERENCIAMENTO EM SAÚDE INTRODUÇÃO À PESQUISA EM SAÚDE	7 4 8
BLOCO V – ENFERMAGEM EM SAÚDE DO ADULTO FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE	16
BLOCO VI – SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO HUMANA ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL	5 7
BLOCO VII – ENFERMAGEM EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ENFERMAGEM E CIDADANIA II GERENCIAMENTO INSTITUCIONAL EM SAÚDE E ENFERMAGEM	9 3 5
BLOCO VIII – ESTÁGIO CURRICULAR I	15
BLOCO IX – ESTÁGIO CURRICULAR II TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO	4 3
Sub-total	99

Continuação**Quadro 3** - Listagem de documentos elaborados na Faculdade de Enfermagem

GRUPO 4 – DOCUMENTOS DA DIRETORIA DE ENFERMAGEM	
Perfil do Trabalho docente na FAEN – ANO 2006/2007	14
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2005 - 2010	15
Política e Projetos de Trabalho da FAEN – Junho de 2004 / Fevereiro de 2005	104
Política e Projetos de Trabalho da FAEN – 2006 – 2010	11
Sub- Total	144
GRUPO 4 – DOCUMENTOS DA COORDENAÇÃO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	
Plano de Trabalho da Coordenação de Ensino de Graduação em Enfermagem – ano letivo 2002	18
Proposta de Trabalho – 2006/2007	14
Sub-total	32
Relatório Anual da Coordenação de Ensino de Graduação em Enfermagem - 2001	9
Relatório Ano Letivo 2002	86
Relatório Anual - 2003	36
Relatório Anual - 2004	?
Relatório Atividades Acadêmicas períodos letivos 2005/2 e 2006/1	25
Sub-total	156
GRUPO 5 – PROJETOS DE PESQUISA	
Formação de Enfermeiras(os) na UFMT: construindo competências	14
Sub-total	14
GRUPO 6 – APARATO LEGAL - PORTARIAS, DECISÕES, RESOLUÇÕES	
Decisão 23/2002 – Colegiado de Curso de Enfermagem – Aprova o Regulamento das atividades práticas e de estágio do Curso de Graduação em Enfermagem	7
Decisão 24/2002 – Colegiado de Curso de Enfermagem – Aprova a Regulamentação de modalidades de atividades práticas, tipo de supervisão e número de sub-turmas nas atividades práticas e de estágio curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem	10
Decisão 02/2003 – Aprova a Regulamentação da Avaliação do Ensino-Aprendizagem no Curso de Graduação em Enfermagem	10
Sub-total	27
Total páginas analisadas	568

Quadro 4 - Listagem de documentos nacionais analisados na investigação, ano de 2007

DOCUMENTOS NACIONAIS	
GRUPO 1 – POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
NOME DOCUMENTO	Nº. Páginas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996	20
DCN – Cursos de Graduação em Enfermagem – 2001	06
Manual de Avaliação de Cursos de Graduação – Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	90
Sub-Total	116

Quadro 5 - Listagem de documentos relacionados à prática profissional de enfermeiros, analisados na investigação, ano de 2007

DOCUMENTOS PROFISSÃO	
GRUPO 1 – APARATO LEGAL – CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM	
NOME DOCUMENTO	Nº. Páginas
Lei nº. 7.498, de 25 de junho de 1986 – Dispõe sobre a regulamentação do Exercício da Enfermagem no Brasil	03
Decreto nº. 94.406, de 08 de junho de 1987 – Regulamenta a Lei nº. 7.498 de 25 de junho de 1986.	04
Resolução COFEN nº. 311/2007 – Aprova a Reformulação do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem	10
Sub-Total	17
Total páginas analisadas	133

APÊNDICE 2 – Caracterização dos Informantes do Estudo

Quadro 6 - Caracterização dos Informantes do estudo segundo sexo, idade, e dados relativos à inserção na faculdade, Cuiabá – MT, ano 2007

Nº. Entrevista	Data Entrevista	Código	Descrição	Idade	Sexo	Titulação	Tempo Formado	Tempo Trabalho UFMT	Tempo Atuação Cargo / Semestre	Ano Ingresso UFMT (aluno)	Nº. Páginas	Tempo duração
1	05/06/2007	Orquídea	Chefe Depto.	49 a	Feminino	Doutora	26a	23a	2a	-----	15	53:33
2	06/07/2007	Margaridas	CEE	49a	Feminino	Doutora	24a	23a	1a 7m	-----	29	1:41:10
3	17/07/2007	Orquídea Lilás	Diretora	47a	Feminino	Doutora	28a	27a	3a	-----	35	1:49:44
4	27/11/2008	Orquídea Roxinha	Prof. Bloco VIII	51a	Feminino	Mestre	28a	20a	1a	-----	10	22:56
5	30/11/2007	Margaridas Brancas	Prof. Bloco VIII	47a	Feminino	Mestre	24a	22a	11a	-----	25	1:05:57
6	19/02/2008	Beija-Flor 1	Aluno Bloco VIII	22a	Masculino	-----	-----	-----	-----	2004	14	3:55 + 16:20 + 16:21
7	20/02/2008	Curió	Aluno Bloco VIII	21a	Feminino	-----	-----	-----	-----	2004	22	1:10:30
8	26/02/2008	Águia	Aluno Bloco I	20a	Feminino	-----	-----	-----	-----	2007	13	31:59
9	26/02/2008	Beija-Flor 2	Aluno Bloco VIII	32a	Masculino	-----	-----	-----	-----	2004	15	2:17 + 36:57
10	28/02/2008	Águia 1 (Altos vôos)	Aluno Bloco IV	22a	Feminino	-----	-----	-----	-----	2006/2	29	1:10:46
11	29/02/2008	Águia 2	Aluno Bloco IV	20a	Feminino	-----	-----	-----	-----	2006	16	50:40

12	04/03/2008	Lírio Branco	Prof. Bloco IV	47a	Feminino	Mestre	25a	12a	1a	-----	35	2:08:01
13	04/04/2008	Lírio Amarelo	Prof. Bloco I	48a	Feminino	Doutora	27a	18a	2a	-----	22	1:02:43
14	05/03/2008	Rosas Vermelhas 1	Prof. Bloco IV	46a	Feminino	Doutora	24a	11a	11a	-----	18	59:02
15	05/03/2008	Canarinho	Aluno Bloco IV	22a	Masculino	-----	-----	-----	-----	2006	16	40:43
16	10/03/2008	Garça	Aluno Bloco IV	21a	Feminino	-----	-----	-----	-----	2006	19	46:06
17	11/03/2008	Flores do Campo	Prof. Bloco IV	45a	Feminino	Doutora	24a	13a	13a	-----	19	54:51
18	12/03/2008	Bouganville	Prof. Bloco I	42a	Feminino	Doutora	20a	2a	2a	-----	13	37:34
19	12/03/2008	Rosas Vermelhas 2	Prof. Bloco IV	45a	Feminino	Mestre	22a	17a	17a	-----	33	1:47:37
Total de 19 entrevis- tas	Realização: Período entre Junho de 2007 e março de 2008	<u>Flores:</u> Orquídea, Orquídea Lilás, Orquídea roxinha, Margaridas, Margaridas Branças, Rosas Vermelhas, Bouganville, Flores do Campo, Lírio Branco e Lírio Amarelo. <u>Pássaros:</u> Beija Flor, Águia, Garça, Canarinho e Curió.	Equipe de Gestão – 3; Professores – 8; Alunos – 8.	Faixa Etária: Professores – entre 42 e 51 anos; Alunos – entre 20 e 32 anos.	Sexo dos Participantes: Professores – 11 feminino; Alunos – 3 masculino e 5 feminino.	Titulação de Professores – 4 mestres e 7 doutoras	Tempo de Formado: Entre 22 e 28 anos. Todos enfermeiros	Tempo trabalho na UFMT: Entre 2 e 27 anos	Tempo de atuação na disciplina: Entre 1 e 17 anos	Ingresso na UFMT: entre 2004 e 2007	Total de paginas analisadas: 398	Total de Horas de Entrevistas: 19:49:42

APÊNDICE 3 - Modelos de Roteiros para Entrevistas – Alunos e Professores

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada - Alunos

DATA: ____/____/2008 **Bloco de Ensino:** _____

Horário Início: _____ h **Horário Término:** _____ h

Local de Realização: _____

Código (Nome de pássaro de sua preferência): _____

PARTE GERAL:

Sexo do informante: _____ Idade: _____

Ano de ingresso na UFMT: _____

PARTE ESPECÍFICA¹:

- Poderia descrever as estratégias utilizadas para avaliação da aprendizagem no Bloco, e quais seus objetivos?

- Você conhecia o instrumento pelo qual seria avaliado? Quando tomou conhecimento e como?

- Quais sentimentos, emoções, pensamentos e ações o envolveram durante as avaliações realizadas no bloco?

- Como percebe a auto-avaliação pelo aluno?

- Como você sentiu, pensou e agiu a interação aluno professor durante a atividade de estágio neste bloco?

- Como descreve sua interação com os professores, durante as avaliações realizadas no bloco?

- Como descreve sua interação com os professores na atividade prática desenvolvida?

- Como descreve sua interação com os professores, durante as avaliações realizadas na prática? Quais foram as avaliações realizadas durante a atividade prática?

- Pode me descrever como foi a prova de medicamentos no campo?

- Como descreve o relacionamento entre os professores do Bloco?

¹ Essas questões eram diferenciadas para cada Bloco, em função das experiências vivenciadas pelos alunos, e da análise dos dados de observação. Aqui apresento um modelo de como as entrevistas com alunos foram conduzidas.

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada - Professores

DATA: ____/____/2008 **Bloco de Ensino:** _____

Horário Início: _____ h **Horário Término:** _____ h

Local de Realização: _____

Código (Nome de flor de sua preferência): _____

PARTE GERAL:

Sexo do informante: _____ Idade: _____

Tempo de formado: _____

Tempo de vínculo com a instituição: _____

Tempo de exercício no Bloco VIII: _____

Titulação: _____

PARTE ESPECÍFICA²:

- Como é realizado o planejamento de atividades do estágio com cada grupo de alunos? Poderia descrever as estratégias utilizadas para avaliação da aprendizagem no Bloco?

- Quais os objetivos da prova realizada ao final de cada etapa? Considerando as competências previstas no plano de ensino – atenção à saúde, gerenciamento clínico e educação em saúde - como justifica a prova centrada na avaliação somente da primeira competência?

- Como descreve sua interação com os alunos na atividade prática desenvolvida? Como descreve sua interação com os alunos no processo de avaliação da aprendizagem?

- Como avalia o alcance das competências previstas no plano de ensino? Há prognosticadores? Como decide o que destacar no instrumento de avaliação acerca do alcance de competências? É feita a anotação da frequência dos alunos. Qual o peso disso na avaliação da aprendizagem em campo de prática?

- Como descreve o relacionamento entre os professores do Bloco?

² Essas questões eram diferenciadas para cada Bloco, em função das observações realizadas dos professores. Aqui apresento um modelo de como as entrevistas foram conduzidas.

APÊNDICE 4 – Grade Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem

Quadro 11 - Grade Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem, por Blocos de Aprendizagem, com respectivas disciplinas e cargas horárias, Faculdade de Enfermagem, Cuiabá – MT, ano de 2007.

BLOCO I	
NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: SAÚDE, SOCIEDADE E O TRABALHO DA ENFERMAGEM	
SAÚDE E CIDADANIA	120 horas
ENFERMAGEM E CIDADANIA I	60 horas
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE	90 horas
TEORIA DO CONHECIMENTO	60 horas
PSICOLOGIA GERAL	60 horas
INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA	30 horas
BLOCO II	
NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS BIOLÓGICOS HUMANOS I	
BIOLOGIA E GENÉTICA HUMANA	45 horas
EMBRIOLOGIA HUMANA	45 horas
HISTOLOGIA HUMANA	60 horas
ANATOMIA HUMANA	150 horas
FISIOLOGIA HUMANA	150 horas
BLOCO III	
NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS BIOLÓGICOS HUMANOS II	
PROCESSOS BIOQUÍMICOS HUMANOS	75 horas
MICROBIOLOGIA E IMUNOLOGIA	60 horas
PARASITOLOGIA HUMANA	60 horas
PROCESSOS PATOLÓGICOS HUMANOS	60 horas
FARMACOLOGIA HUMANA	105 horas
NUTRIÇÃO HUMANA	30 horas
INFORMÁTICA APLICADA À SAÚDE	30 horas
BLOCO IV	
NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: INTRODUÇÃO AO PROCESSO DE CUIDAR E GERENCIAR EM SAÚDE E ENFERMAGEM	
O PROCESSO DE CUIDAR: FUNDAMENTAÇÃO E PRÁTICA	270 horas
INTRODUÇÃO AO GERENCIAMENTO EM SAÚDE	60 horas

EPIDEMIOLOGIA PARA O GERENCIAMENTO EM SAÚDE	60 horas
INTRODUÇÃO À PESQUISA EM SAÚDE	60 horas
BLOCO V NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE CUIDAR E GERENCIAR EM SAÚDE DO ADULTO I	
ENFERMAGEM EM SAÚDE DO ADULTO	360 horas
FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE	45 horas
FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA PARA A PRÁTICA DE ENFERMAGEM	45 horas
BLOCO VI NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE CUIDAR E GERENCIAR EM SAÚDE DO ADULTO II	
SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO HUMANA	300 HORAS
ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL	120 horas
BLOCO VII NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE CUIDAR E GERENCIAR EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	
ENFERMAGEM EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	300 horas
ENFERMAGEM E CIDADANIA II	45 horas
GERENCIAMENTO INSTITUCIONAL EM SAÚDE E ENFERMAGEM	90 horas
BLOCO VIII NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM: ATENÇÃO DE ENFERMAGEM À SAÚDE DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E ADULTO	
ESTÁGIO CURRICULAR I	450 horas
BLOCO IX NÚCLEO CENTRAL DE APRENDIZAGEM - GERENCIAMENTO EM SAÚDE E ENFERMAGEM	
ESTÁGIO CURRICULAR II	450 horas
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO	30 horas

FONTE: Projeto Político Pedagógico Curso Graduação Enfermagem FAEN (2003).

ANEXO

ANEXO 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FACULDADE DE ENFERMAGEM**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título Provisório do Projeto: “Tecnologia da interação – o trabalho vivo em ato na avaliação de competências no ensino-aprendizagem de graduação em Enfermagem.”

Pesquisadora e instituição envolvida: MARA REGINA ROSA RIBEIRO – Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso

Objetivo principal: Analisar a interação professor - alunos, na avaliação de competências, no ensino de graduação em enfermagem, em uma universidade pública do município de Cuiabá – MT. A realização desta pesquisa é parte da formação profissional da pesquisadora, no Programa de Pós-graduação em Enfermagem – nível doutorado, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Justificativa: A avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em enfermagem, muito embora seja um tema contemplado em muitos estudos e produções, continua sendo um elemento do trabalho docente, que carece de desvelamento, de refinamento de sua compreensão, em especial, nos aspectos relativos à interação, intersubjetividade, sentimentos, emoções e competências que a permeiam. Nesse sentido, este estudo pode trazer contribuições ao aprofundamento da compreensão desses aspectos destacados.

Procedimentos: Entrevista semi-estruturada e Observação Participante, gravadas mediante autorização do participante do estudo.

Possíveis riscos e desconforto: Constrangimentos e/ou desconfortos decorrentes de se sentir observado ou avaliado nas atividades acadêmicas desenvolvidas no cotidiano.

Benefícios previstos: Não estão previstos benefícios diretos aos participantes do estudo. Ampliação dos conhecimentos sobre o tema.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, fui informado dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa, descritos acima. Entendo que terei garantia de confidencialidade, ou seja, que apenas dados consolidados serão divulgados e ninguém além dos pesquisadores terá acesso aos nomes dos participantes desta pesquisa. Entendo também, que tenho direito a receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer momento, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso NÃO me acarretará qualquer tipo de penalidade. Compreendendo tudo o que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, concordo em participar do mesmo.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador principal: _____

Em caso de necessidade, contate: MARA REGINA ROSA RIBEIRO – Rua 35, nº. 44, Bairro Boa Esperança, Cuiabá – MT – CEP: 78.068-370. E-mail: mrrribeiro@terra.com.br; Fones: (65) 3627-2124; (65) 8125-4048 (inclusive ligações a cobrar).

Informações sobre o projeto - fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM: fone: (65) 3615-7254.

CUIABÁ – MT, ____ de _____ de 200__