

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

*DISSERTAÇÃO DE MESTRADO*

**A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PROPULSORA PARA UMA FORMAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM DE NÍVEL  
MÉDIO**

**BEATRIZ JANSEN FERREIRA**

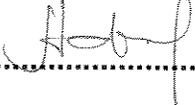
**Orientadora: Profª Drª Mara Regina Lemes De Sordi**

*Este exemplar corresponde à redação final  
da dissertação de mestrado defendida por  
BEATRIZ JANSEN FERREIRA e aprovada  
pela Comissão Julgadora.*

*Data: 23/09/1999*  
Assinatura: .....  .....  
Orientador(a)

**COMISSÃO JULGADORA**

.....  .....

.....  .....

.....  .....

**1999**



20000535

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA:	T/UNICAMP
	F413a
V	
TÍTULO	139986
PREÇO	278/00
C	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/01/00
Nº CPU	

CM-00130628-4

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F413a	<p>Ferreira, Beatriz Jansen. A avaliação como estratégia propulsora para uma formação contemporânea dos profissionais de enfermagem de nível médio / Beatriz Jansen Ferreira. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.</p> <p>Orientador : Mara Regina Lemes De Sordi. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Ensino médio. 2. Avaliação educacional. 3. Professores – Formação. I. De Sordi, Mara Regina Lemes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.</p>
-------	---

**Este trabalho é dedicado a todos os meus alunos: os que tive, os que tenho e os que terei, porque através do brilho dos olhos deles é que o meu ofício de educadora se faz, refaz....e se transforma.**

### **Agradecimento Especial**

À minha orientadora e amiga, Mara, por ser um exemplo vivo da possibilidade de uma convivência pedagógica acolhedora, pautada no bem querer, no respeito e na solidariedade; convivência esta que me inspirou a acreditar com mais força que educar, é antes de tudo, um ato do coração, é um ato de amor...

## AGRADECIMENTOS,

Aos meus pais, pelo exemplo primeiro de ética e solidariedade e por serem um eterno “porto seguro”,

À minha bela e doce irmã, Diana, por ter sido minha maior incentivadora, dividindo comigo as dificuldades e as superações,

As Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Maria Eugênia Castanho e Maria Helena Salgado Bagnato, pelas sugestões dadas e por terem me proporcionado, no processo de qualificação, um convívio acolhedor e atencioso,

As Colegas do Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – Cotil, pela cooperação imprescindível, pelo acolhimento generoso, pela humildade evidenciada na coragem de mudança em um trabalho que, há 25 anos, se caracteriza pelo compromisso com a qualidade da Enfermagem no nível médio,

À Prof<sup>a</sup> Eliane, Chefe do Departamento de Enfermagem do Cotil, por ter acreditado neste trabalho, e por representar o Departamento com tanta alegria, competência, comprometimento e idealismo,

À minha amiga “irmã”, Rita, pela paciência e ajuda neste “traíçoeiro” mundo da informática, pela torcida e amizade constantes, e por dividir comigo um laço eterno.....nossos lindos filhos,

À minha querida comadre Zezé, pela ajuda nas transcrições das entrevistas,

À minha amiga Lígia, pelo carinho e competência na revisão ortográfica,

À minha linda filha Paula, pelo companheirismo e amorosidade nas “inúmeras” noites ao meu lado, “desenhando”, só para estar ao meu lado,

À minha pequena Carol que, com o sorriso mais bonito do mundo, ilumina minha vida,

Ao Bis, pelos sonhos que compartilhamos.



## **RESUMO**

Procurou-se compreender a lógica norteadora da formação de Técnicos de Enfermagem realizada pelo Departamento de Enfermagem (DENF), do Colégio Técnico de Limeira – Cotel. Avaliou-se em que medida esta formação envolvia o pressuposto da construção do conhecimento pelo educador e educando, e era favorecido pelo planejamento de uma prática avaliativa sensível aos desafios contemporâneos. Objetivou-se, ainda, desvendar qual a percepção que os docentes tinham da prática avaliativa, como elemento contribuidor do processo de formação, como evidenciador de possíveis tendências pedagógicas e, finalmente, as dificuldades advindas de seu uso. Para isso, foi realizado um estudo de caso envolvendo a análise documental e entrevistas estruturadas junto aos docentes do curso, o que permitiu agrupar dados nos seguintes eixos temáticos: avaliação e tendências pedagógicas, objetivo de formação e avaliação reguladora da aprendizagem e ressignificação da prática avaliativa, analisados numa perspectiva hermenêutica-dialética. Através de uma recuperação histórica, foi observada a força da divisão entre “saber” e “fazer” que marcam a profissão Enfermagem, especialmente no nível médio, e o quanto as práticas avaliativas vêm impregnadas dessa cisão.

Foi realizado um estudo, sobre as tendências pedagógicas mais relevantes da Educação Brasileira, o qual apontou para prevalência das escolas tradicional e tecnicista nos modelos de formação do enfermeiro que é o formador do nível médio, onde estão inseridos os Auxiliares e Técnicos de Enfermagem. Concluiu-se que há um movimento dialético das docentes do DENF rumo à reconstrução do seu “fazer” pedagógico. Elas percebem a avaliação como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, mas, ao exercê-la, a fazem sob a ótica de uma concepção pedagógica tecnicista; valorizam a importância de um projeto educacional que norteie a mudança da prática pedagógica, a qual é acompanhada de dificuldades comuns ao processo de mudança, o qual por ser coletivo, está sujeito a tempos diferentes, mas é entendido como indispensável para responder aos desafios do atual mundo do trabalho.



## **ABSTRACT**

The purpose of this work was to understand the guiding logic of the nursing technician's education performed by the Nursing Department (DENF) of the Limeira Technical School – Cofil. It was evaluated in which terms this (logic) involved the assumption of knowledge construction by educator and student and was favored by the planning of an evaluative practice sensitive to contemporary challenges. It was intended as well to reveal what perception teachers had of the evaluative practice as a contributory element in the education process, as an element which makes evident some possible pedagogical tendencies, and finally the difficulties that resulted from its application. In order to achieve this, a case study evolving documentation analysis and structured interviews with the teachers of the course were accomplished. This study made possible to gather data on the following thematic axes: evaluation and pedagogical tendencies, purpose of education and regulating evaluation of learning and resignification of the evaluative practice, analyzed in a hermeneutic-dialectic perspective. Through a historic recovery, it was noticed the force of the division between “knowing” and “making” which marks the nursing profession especially in high school, and how much the evaluative practices are saturated with this schism. A study about the most relevant pedagogical tendencies of the Brazilian Education was carried on, and it showed the prevalence of technical and traditional schools on the education patterns of the nurse who is also an educator in the high school where the nursing attendant and technician are inserted. It was concluded that there is a dialectic movement of the DENF teachers towards the reconstruction of their pedagogical practice. They notice the evaluation as a constitutive element in the learning process, but they employ it under the view of a technicist pedagogical conception; they value the importance of an educational project which gives the direction of a change in the pedagogical practice. This change is accompanied by difficulties that are common to such process, which is, as a collective process, subject to different times, although it is understood as an essential element to answer the challenges of the present world of labor.



## SUMÁRIO

Introdução.....	1
-----------------	---

### CAPÍTULO I

<b>Entendendo o método a partir da escolha intencional dos objetivos .....</b>	<b>3</b>
--	----------

1. O Campo de Pesquisa.....	8
2. Avaliação: Um Instrumento Necessário na Construção do Saber Crítico e Libertador – A História da Criação do Instrumento de Avaliação no Departamento de Enfermagem do Cotil.....	13
3. Concepções Dialéticas de Projeto Pedagógico e Avaliação: A Possibilidade do Comprometimento Cidadão.....	21

### CAPÍTULO II

<b>Reverendo a história da enfermagem e buscando uma aproximação com o ensino médio.....</b>	<b>28</b>
--	-----------

1. Caminhos - Os Muitos Caminhos Pedagógicos.....	40
1.1. A Escola Tradicional.....	40
1.2. A Escola Nova.....	41
1.3. A Escola Tecnista.....	42
1.4. A Escola Crítica.....	43
2. Aproximações com o Ensino de Enfermagem.....	46
3. Enfermeiro: Necessariamente um Educador.....	51



### **CAPITULO III**

**Dimensionando quantitativamente os auxiliares e técnicos de enfermagem para defender qualitativamente as razões do porquê mudar suas formações.....62**

1.Os Auxiliares de Enfermagem.....64

2.Os Técnicos de Enfermagem.....65

### **CAPÍTULO IV**

**Buscando a lógica norteadora da prática avaliativa do Departamento de Enfermagem do Cotil.....76**

1. O Tratamento dos dados.....79

1.1 Avaliação e Tendências Pedagógicas.....80

1.2 Objetivos de Formação e Avaliação Reguladora da Aprendizagem...85

1.3 Resignificação da Prática Avaliativa.....89

### **CAPÍTULO V**

**Refletindo sobre a prática pedagógica do Departamento de Enfermagem do Cotil: concluindo para recomeçar.....96**

**Referências Bibliográficas .....104**

**Bibliografia.....112**



## RELAÇÃO DOS ANEXOS

- Anexo I** Proposta pedagógica do Colégio Técnico de Limeira – Cotil
- Anexo II** Ítens definidos na elaboração do Projeto Pedagógico do Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – Cotil
- Anexo III** Instrumento de Avaliação do Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – Cotil
- Anexo IV** Entrevista estruturada realizada com os professores do Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – Cotil



## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo problematizar o estudo da formação dos alunos do Curso Técnico de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – COTIL/UNICAMP, como produto de uma determinada dinâmica curricular. Busquei compreender ainda, o processo de avaliação como possível elemento evidenciador dos objetivos alcançados no processo de ensino, à luz do projeto pedagógico vigente.

Procurei apresentar as considerações observadas de forma conjunta, pois a dinâmica curricular e a avaliação são questões que estão intimamente ligadas no processo de aquisição de conhecimentos e que se somam no momento de tomada de decisão na prática da enfermagem.

Considereei a relevância do tema pois o nível médio dentro da Enfermagem representa 86% da força de trabalho, ou seja, falar do ensino de nível médio na profissão é falar de Saúde em seu espectro mais amplo.

O direito a um atendimento digno, detentor de qualidade, é responsabilidade do enfermeiro formador desse enorme contingente de profissionais, e isso só será possível amalgamando-se uma formação criteriosa mas acolhedora, libertadora mas com compromisso, enfim, retomando o olhar cidadão de cada um, onde cuidar seja um ato de extrema competência técnica mas, sobretudo, um ato de competência humana.

Os caminhos para isso estão na solidariedade entre educador e educando, no pacto ético do bem querer, no desejo eterno da liberdade.

Para isso, busquei seguir um percurso metodológico iniciado por uma revisão histórica da profissão tendo em vista seus possíveis reflexos no Ensino Médio de Enfermagem.

Desenhando um perfil profissional, passei à procura do entendimento de como, dentro dos muitos caminhos pedagógicos, foi se desvelando o ensino de Enfermagem, no nível da graduação, num primeiro momento, e no nível médio, a *posteriori*. A discussão pedagógica remeteu-nos à compreensão do

papel do enfermeiro como educador e a percepção da dificuldade que esta prática encerra.

A seguir, apresentei dados qualiquantitativos dos profissionais que compõem o nível médio de Enfermagem, tentando perceber suas peculiaridades e estratégia de inserção no mundo do trabalho. Passei então, à apresentação do campo de pesquisa, e avaliação dos dados empíricos, analisados qualitativamente como categorias, sempre à luz do processo avaliativo, como possível instrumento regulador de aprendizagem.

Este trabalho procurou pontuar a crença na avaliação formativa, reguladora de um processo de aprendizagem e, por isso, necessária a qualquer proposta de ensino contemporânea.

## CAPÍTULO I

### ENTENDENDO O MÉTODO A PARTIR DA ESCOLHA INTENCIONAL DOS OBJETIVOS

Discuti, neste capítulo, a opção metodológica para a realização deste trabalho, entendendo metodologia como o estudo dos caminhos e do instrumental utilizado para fazer ciência, para abordar a realidade (DEMO, 1995, MINAYO, 1996,). Para tal, sintetizei os seguintes objetivos para o trabalho:

- ◆ Identificar os eixos norteadores do curso técnico de enfermagem do COTIL, avaliando sua contemporaneidade,
- ◆ analisar a percepção dos professores do Departamento de Enfermagem do COTIL quanto à importância e o significado da avaliação como instrumento de aprendizagem, revendo em que medida isto atende aos pressupostos implícitos e explícitos do Projeto Pedagógico que norteia a formação,
- ◆ reconhecer os princípios, referências e valores que norteiam as práticas de avaliação desenvolvidas no curso técnico de enfermagem do COTIL, estabelecendo relações com o projeto pedagógico.

Optei por uma metodologia qualitativa, por considerar que o estudo da formação de pessoal, especialmente nas áreas de saúde e educação, traz, por si só, uma carga histórica, cultural, política e ideológica que não pode ser contida apenas numa fórmula numérica ou num dado estatístico.

Segundo MINAYO (1996, p.22) ,

*“A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza; (.....) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações*

*humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém não se opõe. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.*

Busquei caracterizar e analisar a dinâmica curricular do curso de formação de pessoal de nível médio em enfermagem , avaliando com que percepção, com que “olhar”, essa prática docente se organiza na perspectiva de implementação do projeto pedagógico, e de que forma o instrumento de avaliação se insere neste contexto.

Usei como campo o Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira COTIL / UNICAMP, onde trabalho há dois anos.

Dentro da metodologia escolhida utilizei, para a coleta de dados, os seguintes instrumentos:

1. Análise documental:

- da proposta pedagógica do Colégio Técnico de Limeira (anexo I ),
- do processo de discussão e implementação do Projeto Pedagógico do Departamento de Enfermagem através de atas de reuniões e documentos elaborados em cada uma delas( anexo II ),
- da criação do atual instrumento de avaliação (anexo III ).

A análise documental tem como objetivo encontrar não só o eixo entre a proposta teórica da disciplina e a sua prática, como também encontrar a coerência entre o discurso praticado e a ação efetuada pelos professores.

LUDKE e ANDRÉ (1986, p.39) afirmam que:

*“Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências*

*que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.*

*Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.”*

2. Entrevistas estruturadas com os professores do referido departamento procurando evidenciar qual a percepção que os mesmos têm da avaliação em estágio, como se dá a organização deste momento e qual o papel do instrumento de avaliação ( anexo IV ).

3. Observação e registro de incidentes em diário de campo.

Optei por trabalhar dentro da pesquisa qualitativa com um de seus métodos, o estudo de caso.

Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p.17), o estudo de caso é um método da abordagem qualitativa de pesquisa porque encerra alguns aspectos essenciais: a) o caso escolhido para investigação é uma unidade; b) os contornos e os limites do caso são mais claramente definidos ao longo do estudo; c) o caso é uma unidade dentro de um sistema amplo, mas o seu foco de interesse dirige-se para aquilo que ele tem de particular, de único; d) o caso é útil para investigar questões singulares que têm um valor em si mesmas.

Alguns desses aspectos também podem ser encontrados na definição dada por TRIVIÑOS (1990, p.133-4) sobre estudo de caso:

*“É uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Suas características são dadas pela natureza e abrangência da unidade. Além disso, a*

*complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação ao investigador em seu trabalho. O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, no qual nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda o assunto.”*

A análise dos dados foi feita através da perspectiva hermenêutica-dialética, pois concordo com DEMO (1995, p.61) quando afirma que

*“A dialética parte da concepção de que a realidade é constituída por uma unidade de contrários. Isto funda a sua incessante dinâmica processual e a sua prática histórica. Em termos formais, unidade de contrários é uma expressão pelo menos esdrúxula, pois unidade seria de iguais. Mas as totalidades históricas se mantêm em processo e por isso se transformam, porque contém dinâmica interna essencial, baseada na polarização. As realidades sociais não são apenas complexas; são sobretudo polarizadas. São um campo magnetizado, onde qualquer presença provoca ação e reação.”*

Fundamentei-me no conceito de hermenêutica elaborado por GADAMER (apud MINAYO: 1996,p.220), que diz,

*“A busca da compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos: ser que pode ser compreendido é linguagem”.*

A articulação desse “olhar hermenêutico” pode e deve articular o trabalho de pesquisa pois beneficia a compreensão ontológica do discurso.

Acredito que através dessa perspectiva, evidenciarei com mais clareza as concepções de mundo, de educação e de práticas de saúde percebidas pelas professoras do Departamento de Enfermagem (DENF) do COTIL.

Optei por pesquisar o uso da avaliação no momento do estágio, por entender que é nesta hora que se contextualizam os conhecimentos teóricos adquiridos, trazendo tanto para o docente quanto para o aluno quais pressupostos pedagógicos foram realmente efetivos neste modelo de aprendizagem.

Procurei considerar os cuidados necessários a este trabalho, face ao fato de estar inserida neste grupo como docente do Departamento.

Assim, constituí um percurso metodológico no trato das entrevistas buscando estabelecer as mesmas condições para cada colega; dirigi as entrevistas sem colocar-me através de comentários, ou de situações que pudessem induzir a uma determinada resposta. Procurei transcrevê-las, reproduzindo literalmente o que foi dito na entrevista.

As entrevistas foram realizadas de abril até junho do corrente ano; cada uma foi gravada e transcrita literalmente, e entregue novamente à professora para sua validação. Em média, as entrevistas duraram de 45 a 60 minutos cada uma.

Procurei realizá-las em local tranqüilo, sem interrupções, usando nossa sala de reuniões ou ainda nosso laboratório. No decorrer do trabalho, procurei estabelecer uma postura de compreensão da prática pedagógica do Departamento de Enfermagem do Cotil, à luz dos subsídios que fui incorporando ao meu processo de formação no Mestrado; evidentemente, a familiaridade com as colegas, configurou-se num risco dentro do trabalho,

mas considero que o rigor com que procurei traçar esse percurso metodológico, observando uma prática de pesquisa sempre constante, minimizaram os possíveis problemas e permitiram extrair dessa familiaridade, a riqueza que lhe era subjacente.

## 1. O CAMPO DE PESQUISA

O referido campo de pesquisa inseriu-se no Colégio Técnico de Limeira, existente há 32 anos, tendo o departamento, 25 anos de história. Como habitualmente acontece, os colégios ligados a Universidades, tendem a apresentar um excelente nível de ensino; neste sentido, o Cotil não foge à regra, sendo, na cidade de Limeira e região, uma referência no nível médio e profissionalizante. A relação vaga/candidato no “vestibulinho” de 1998, foi de 14,5 candidatos/vaga no curso de Processamento de Dados, o mais procurado, seguido de 9,1 candidatos/vaga para o Técnico de Enfermagem (Relatório da Diretoria de Ensino/Cotil –fevereiro de 1999).

O acompanhamento feito pelo Colégio mostra que é muito boa a inserção dos alunos formados no campo do trabalho. Em 1998, realizou-se o primeiro curso para auxiliares de enfermagem, com uma turma de 30 alunos; destes, 27 se formaram e conforme, acompanhamento feito no mês de Março de 99 (três meses após o término do curso), 16 alunos estavam empregados, o que resulta em 59,2% de inserção no mercado de trabalho.

O curso técnico de enfermagem é ministrado concomitantemente ao ensino médio, tendo duração de três anos.

O corpo docente do Departamento é composto por dez professoras, uma das quais é responsável também pelo cargo de coordenadora.

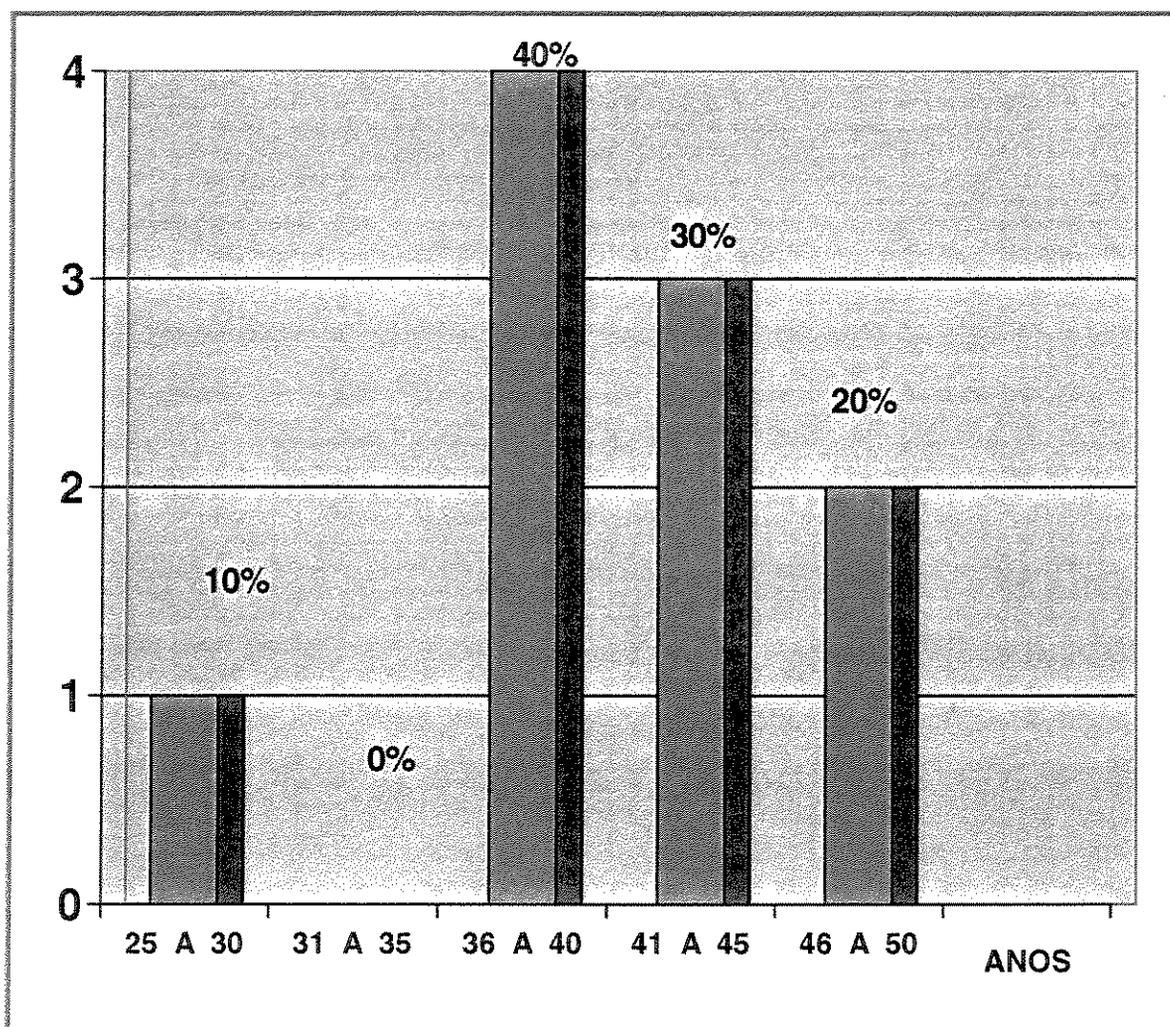
É importante destacar que seis, das dez professoras, cursaram o Cotil, formando-se em técnicas de enfermagem, antes de ingressarem no curso de graduação de enfermagem.

Atualmente, a faixa etária das professoras é de 26 a 50 anos; a capacitação dos docentes assim se caracteriza:

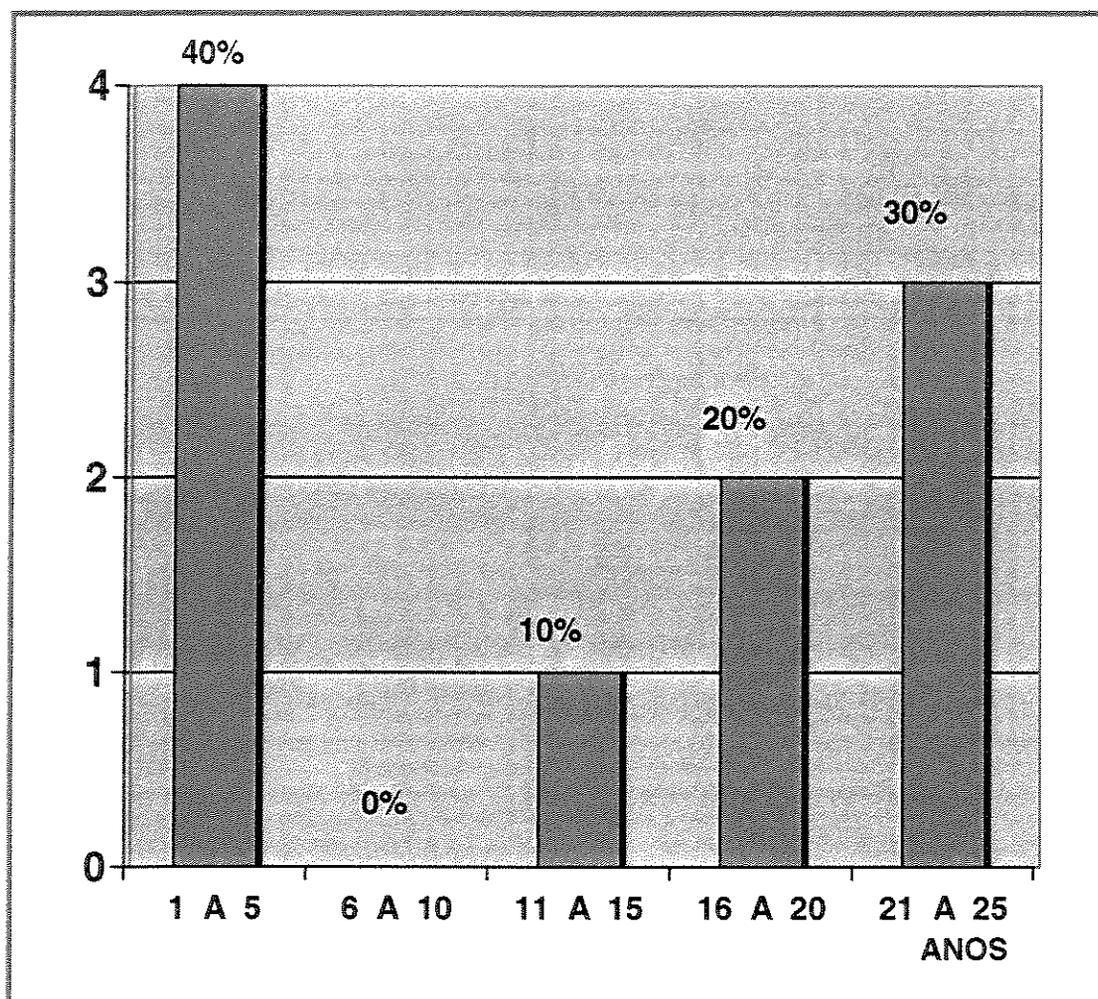
- ♦ Duas mestrandas, uma na área de saúde mental, ligada à Escola de Enfermagem da USP, de Ribeirão Preto; outra, ligada à Faculdade de Educação da Unicamp, na área de Metodologia do Ensino .
- ♦ Nove detêm cursos de licenciatura e especialização.

Os Gráficos I e II mostram a distribuição da faixa etária das docentes e tempo de trabalho dentro do Departamento.

**GRÁFICO I – Distribuição da faixa etária das docentes do Departamento de Enfermagem do Cotil 1999.**



**GRÁFICO II – Distribuição do tempo de serviço como docente no Departamento de Enfermagem do Cotil / 1999**



As disciplinas específicas profissionalizantes são assumidas integralmente por este corpo docente. Como se pode observar no Gráfico II, 60% das docentes estão há mais de 11 anos no Colégio, caracterizando um grupo de convivência de muitos anos.

O curso recebe alunos da cidade e região, sendo muito freqüente a formação de “repúblicas” habitadas por adolescentes, já que a faixa etária desses alunos vai de 14 a 17 anos.

A questão da faixa etária é, para este departamento, de forma consensual, um fator complicador dentro do processo de aprendizagem; a pouca idade dos alunos faz com que a relação com o paciente se dê de forma mais superficial, sem a compreensão tão necessária, que tende a crescer com a maturidade. Assim, em alguns estágios, onde a faixa etária dos pacientes é mais alta, essa questão se acirra, levando a uma constatação de que na profissão de enfermagem, o fator "idade" deve ser considerado, já que o cuidar pressupõe um nível de maturidade; por outro lado, o momento de vida em que estes alunos se encontram, amplia a possibilidade de mudança deste profissional que pode ocorrer de forma mais leve já que "mudar" não é, para os adolescentes, uma tarefa tão difícil quanto para os adultos.

Existe, hoje, uma discussão intensa com relação à questão acima citada, envolvendo um movimento de como isso poderia ser equacionado; há uma tendência de criar uma legislação sobre o assunto, determinando uma idade mínima de 17 anos para o ingresso no curso profissionalizante de enfermagem. Há uma legislação específica prevendo a idade mínima de 16 anos para o auxiliar de enfermagem (Portaria nº 106/65); mas, para o técnico de enfermagem, não existe nenhuma disposição legal; daí, essa discussão ter tomado corpo no último Seminário Nacional Sobre o Ensino de Enfermagem - SENADEN (Brasília/1998).

É dentro deste cenário que o Departamento de Enfermagem (DENF) vem desenvolvendo o seu trabalho de formação de profissionais de nível médio.

Minha entrada como integrante do corpo docente do DENF se deu no início do ano de 1998, ao assumir o cargo de professora responsável pelo primeiro curso para auxiliares de enfermagem do colégio. Paralelamente a este trabalho, tinha, como responsabilidade, a supervisão de estágio do 2º ano técnico de enfermagem, substituindo eventualmente a coordenadora do departamento.

O caráter inédito do curso para auxiliares de enfermagem e o fato de estar numa escola com tradição no ensino técnico gerou, num primeiro

momento, um descontentamento dos alunos do curso técnico, que viam nesse novo curso, uma “queda no nível” da escola (lembrem-se do exposto no início deste trabalho, sobre a visão de “castas do saber”, dentro da enfermagem). Essa postura também foi demonstrada pelas professoras, as quais não demonstravam muito “entusiasmo” pelos futuros “auxiliares de enfermagem”.

O fato de ministrar aula na maior parte do tempo exclusivamente para o curso auxiliar de enfermagem, colocava-me num trabalho paralelo em relação às minhas colegas de Departamento. Isso foi, com o passar do tempo, criando uma “curiosidade” mútua em relação à nossa prática educativa.

Percebo que a minha inserção no trabalho pôde, de alguma forma, mobilizar minhas colegas para uma rediscussão da prática educativa tanto no plano pessoal como institucional.

Por doze anos trabalhei como enfermeira do trabalho num serviço de grande porte, numa estatal de distribuição de energia elétrica, onde era parte de uma equipe de saúde com 23 pessoas. Este fato trouxe à minha formação fortes marcas de convivência coletiva, e que me fez experimentar mais intensamente situações de trabalho perpassadas pelas contradições, negociações, enfim, características presentes na visão dialética de produção.

Assim, percebi que a minha inserção dentro do departamento poderia ser mais frutífera se as experiências nos dois cursos de formação fossem trocadas com a perspectiva de crescimento, o que, obviamente aconteceria de forma paulatina; não titubiei, então, em fazê-la, aproximando-me de minhas colegas.

Através das reuniões de Departamento que aconteciam semanalmente, fui entrosando-me com o grupo, na medida que íamos tratando de assuntos pertinentes a nossa prática pedagógica.

O fato de trabalhar com o grupo dos auxiliares e estes, circunstancialmente, terem, na sua maioria, ensino médio, proporcionou uma experiência muito interessante para todas nós; na medida em que o curso acontecia, eu ia percebendo o grande interesse dos alunos e a possibilidade

de aprofundamento dada à escolaridade já citada. Como foi dito anteriormente, um dos principais problemas da formação dos técnicos, segundo minhas colegas, era a idade; então, pouco a pouco, começaram a surgir, em nossas reuniões, comentários sobre o bom aproveitamento dos alunos, já que eles tinham o mesmo grau de escolaridade que os técnicos, mas com uma vivência bem maior, derivada da faixa etária.

Conforme mencionei anteriormente, fazia parte das minhas atribuições supervisionar o estágio dos alunos do 2º ano técnico, e esse fato, somado ao curso dos auxiliares, foi, na minha opinião, um facilitador no entrosamento com as professoras. Digo isso pois, convivendo com os dois grupos de alunos e percebendo suas peculiaridades, fui podendo propor discussões sobre nosso trabalho e sugerindo algumas coisas como, por exemplo, a necessidade de criarmos um instrumento de avaliação que nos ajudasse no momento do estágio.

## **2. AVALIAÇÃO: UM INSTRUMENTO NECESSÁRIO NA CONSTRUÇÃO DO SABER CRÍTICO E LIBERTADOR – A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO COTIL**

Até o ano de 1998, o DENF não dispunha de nenhum instrumento formal de avaliação, sendo a mesma feita de forma não sistematizada entre as professoras, na medida em que ocorria a troca de estágios. Neste momento, a professora que “passava” seu grupo de alunos para a outra colega, relatava os problemas ocorridos e as situações bem sucedidas, tanto no plano coletivo como no individual.

Esta forma “avaliativa” era considerada precária, pois não continha, de forma explícita, o que era efetivamente critério de bom desempenho, e vinha impregnada de um olhar muito particular “daquela professora” em questão. Não havia um registro, uma memória gráfica, que desse uma visão de caráter evolutivo do desempenho estudado. Curiosamente, até então, não havia um

movimento dentro do Departamento que desencadeasse um trabalho mais sistematizado nessa direção.

Como os cursos de auxiliar e técnico corriam em paralelo, mas com dinâmicas próprias, propus um instrumento de avaliação que, ainda que provisoriamente, nos orientasse na tarefa de supervisão.

Este instrumento foi discutido, em princípio, por mim e pelas duas supervisoras de estágio cedidas pela Instituição onde ocorria o estágio do curso de Auxiliar de Enfermagem, as quais não eram docentes do Cotel.

O resultado positivo da experiência avaliativa orientada pelo instrumento, foi nos mostrando um acerto que me pareceu importantíssimo enquanto pressuposto pedagógico: havia na nossa leitura (minha e das colegas supervisoras) um desejo de formar criticamente, ainda que não tivéssemos “estudado” essa questão com o tempo e o cuidado que ela exigia. Era como se uma “intuição” coletiva estivesse imbuída em nossos espíritos.

Na medida em que o trabalho acontecia, fui reportando às minhas colegas de Departamento, atuantes no técnico de enfermagem, esses sentimentos e felizmente, um desejo de ampliar essa experiência foi tomando corpo.

Assim, iniciou-se um trabalho de discussão acerca de como sistematizar a prática avaliativa, especialmente no momento do estágio, no sentido de evidenciar os “olhares”, os valores referentes de análise adotados pelas professoras.

Para verificar o desenvolvimento das competências desejadas nos alunos, criou-se uma comissão de estudo para a criação de um instrumento de avaliação; deu-se, neste momento, uma discussão bastante fecunda do que deveria compor este instrumento, e aí, obviamente, passou-se a discutir como cada uma executava a sua avaliação, o que efetivamente era importante para a formação de um técnico de enfermagem, as “heranças” que cada professora carregava deste momento de avaliar, enfim, discutiu-se um pouco sobre o que era “formar” dentro daquele departamento.

Surgiram, então, comentários de que não havia dentro do Departamento um projeto pedagógico definido que orientasse a organização de uma determinada dinâmica curricular que desse conta de pressupostos pedagógicos, elencados como fundamentais à construção deste saber de enfermagem; mas surgiram evidências unânimes, por parte do departamento, de questões tidas como fundamentais na formação destes alunos, sobretudo no que diz respeito a aspectos éticos, de postura profissional, entre outros.

Foi desta forma que tomou-se a decisão de estudar a criação de um instrumento de avaliação de estágio. Iniciou-se, então, um movimento de discussão no sentido de clarear o próprio trabalho educativo do departamento e seus objetivos.

Determinou-se que cada professora colocaria questões que considerasse importantes na formação dos alunos e portanto, objetos merecedores de atenção constante no planejamento e avaliação do estágio. Surgiram neste momento itens como apresentação pessoal, assiduidade, pontualidade, iniciativa, interesse, discricção, e cabe aqui uma contextualização desses aspectos levantados.

Como foi dito anteriormente, a faixa etária dos alunos desse curso gira por volta de 15 anos. São alunos oriundos de famílias de classe média e média alta, o que é constatado através do nível de escolas que freqüentaram anteriormente e que possibilitaram a eles passar pelo “vestibulinho”, instrumento de seleção do colégio, considerado difícil pelas escolas de 1º grau.

Constitui, então, a nossa população de alunos, um grande número de adolescentes com um nível sócio econômico bom, supostamente “desacostumados” a serem solicitados nas tarefas do dia- a dia da casa, e que têm, como perspectiva de vida, neste momento, estudar e saborear o conforto que a família lhes oferece.

É neste contexto que esses alunos deparam-se com condições de saúde nunca imagináveis, condições de trabalho difíceis e a assustadora

tarefa de interagir de forma muito próxima com as mazelas destes pobres pacientes, objeto do seu estágio.

Feita essa contextualização, talvez fiquem mais claras as razões que levaram as professoras, num primeiro momento, a elencar questões como apresentação pessoal, higiene, interesse, pois, para esses alunos, a organização de suas vidas desde o “operacional”, como o cuidado de suas roupas, conseguir acordar cedo etc., é extremamente difícil.

Por outro lado, fica presente na observação que faço da prática pedagógica do departamento, que existe uma postura tendencialmente “maternal” e, ao mesmo tempo, “controladora” das professoras, que trazem para a relação pedagógica pouco estímulo ao compromisso como parte necessária do processo de aprendizagem.

No processo de aprendizagem, a parceria entre professor e aluno tem um componente de cumplicidade, onde a construção do saber passa por um movimento de troca.

FREIRE (1998,p.103) esclarece essa questão, dizendo:

*“Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.”*

Suponho que a característica apontada acima passe também pelo fato de que algumas colegas tenham feito o curso técnico do Colégio, tendo um modelo de formação ainda muito presente, talvez o único modelo possível de formação que lhes ocorra tomar como referência.

Outra questão apontada pelas professoras como dificuldade é o primeiro impacto com a dor, com o sofrimento, com a incapacidade de resolver os problemas dos pacientes atendidos pelos alunos no estágio.

Numa de nossas reuniões para a criação do instrumento de avaliação, uma professora disse:

*—“Com freqüência percebemos alunos que têm sua iniciativa quase que “congelada” pelo medo, pelo medo de errar, de não conseguir dar conta deste trabalho com freqüência tão desgastante física e emocionalmente.”(P2)*

Esta dificuldade era reiterada por mim, pois como meus alunos do curso auxiliar tinham uma faixa etária mais alta, na minha prática docente eu vivia, com freqüência, o contrário; os meus alunos reagiam a este impacto com mais tranquilidade, com um nível de ansiedade menor. Não quero, com isso, estabelecer uma relação linear do tipo “novo = imaturo” e “velho = maduro”. O que constato é que a experiência de vida, se acompanhada de desejo, de estímulo em aprender e, no nosso caso, em cuidar, pode ser uma fórmula de sucesso. Conviver com a dor, com o sofrimento, demanda equilíbrio e bom senso e, na maioria das vezes, a maturidade traz essas duas características.

Nossa preocupação passou então a ser: como transformar esse impacto que poderia levá-los a se retrair e a embotar sua iniciativa, numa possibilidade de desafio, de superação?

Como considerar todo esse conjunto de coisas, respeitando as características inerentes à idade e que, portanto, devem ser dimensionadas de forma adequada para que não se cometa injustiças nessa avaliação?

Acredito que a prática pedagógica possa ser traduzida como um texto, onde os atores o lêem, relêem, e quanto mais o fizerem, mais próximos e solidários poderão sê-lo.

Partimos da premissa de que trabalharíamos com todas as questões já citadas de forma mais imparcial, se déssemos menos pontos aos aspectos que, de alguma forma, estivessem mais relacionados com a faixa etária.

Assim, definimos seis aspectos (anexo III), cada um contendo alguns sub-ítem e demos pesos diferentes considerando o nível de importância para a formação técnica, segundo nosso “olhar” naquele momento, com toda a sua provisoriedade e limitação.

Desta maneira, pontuamos menos aspectos que para a sua realização demandavam competências intimamente ligadas à prática e à maior maturidade, da mesma forma agimos com o item conhecimento técnico-científico, onde questões como planejamento, organização de tempo e de atividade dependem de um amadurecimento pessoal e profissional.

Entretanto, considerou-se que a ênfase no aspecto ético e de relacionamento deveriam ser estimulados, também aqui foi observado que a pouca idade desses alunos, poderia ser um elemento facilitador, já que a dimensão de cidadania, de ser ético no cuidar, de ser um elemento participador crítico dentro de uma equipe de saúde, tudo isso está se formando e é também papel da escola desenvolver esta dimensão.

Tratava-se de explorar a situação, convertendo-a num terreno fértil para uma discussão mais ampla, mais cidadã.

Cada aspecto teve sua pontuação dividida pelos seus sub-ítem, sempre considerando-se a presença ou não de cada um (sim / não).

Consensou-se que o instrumento seria mostrado aos alunos antes do início do estágio, contextualizando-o para cada setor a ser estagiado. Assim, se o estágio fosse desenvolver-se em neonatologia, obviamente as questões pertinentes à comunicação traduzir-se-iam em delicadeza, cuidado, e percepção na compreensão da “fala” do recém-nascido.

Em uma parte do instrumento o aluno faria a sua auto-avaliação. Nesta, seriam colocadas questões vistas pelo aluno que influenciaram o seu estágio e, conseqüentemente, seu aproveitamento.

Essa auto-avaliação também receberia uma nota (de zero a dez), de exclusiva responsabilidade do aluno.

Por último, comporia este instrumento, uma parte chamada de “evolução do aluno”; aqui seriam relatados, pela professora, fatos que marcaram a

passagem do aluno naquele estágio, ou comportamentos que poderiam ser observados no próximo estágio, com o objetivo de aprimorá-los ou corrigi-los.

Esta parte do instrumento não seria mostrada ao aluno, pois considerou-se que essa parte da avaliação estaria inserida numa proposta de trabalho que diria respeito somente às componentes do departamento.

Coloquei-me contra essa postura, pois não enxergava que uma determinada "parte" do trabalho, que é do interesse dos alunos, fosse deles ocultada.

DEMO (1995, p.61) aponta, que:

*"...Na história, as faces sempre dialogam, mas não apenas no sentido funcional de comunicação tranqüila. Dialogam dialeticamente, ou seja, no campo eletrificado do conflito, onde entendimento e desentendimento são partes integrantes da totalidade comunicativa.*

*Porque diálogo autêntico é uma fala contrária. Entre partes idênticas não há comunicação; há monólogo, pois duas coisas idênticas são uma só. Para haver diálogo, é mister haver interesses contrários (contrariados).*

*Por uma questão lógica, é importante distinguir entre "contrário" e "contraditório", por mais que embaralhem os dois na prática discursiva. Termos contraditórios não são dialéticos porque eles somente se excluem. Não formam um todo dinâmico, de repulsa e necessitação. Termos contrários são especificamente dialéticos, porque constituem os componentes essenciais das totalidades históricas."*

Fui vencida em minha argumentação. Porém, para o momento de início de um trabalho coletivo com um tema tão polêmico e possuidor de poder, considere ser o possível, e como FREIRE (1998,p.34) diz, *“o saber verdadeiro é construído”*.

Acredito que começamos uma construção coletiva onde os tempos são diferentes, as experiências são diferentes e portanto, a leitura pedagógica que cada uma de nós tem, está conhecendo uma possibilidade de mudança.

A forma como o professor avalia revela o que ele quer que o aluno aprenda, há uma intencionalidade que pode revelar-se clara ou subjetivamente; mas concordo com SORDI (1995, p.14):

*“A avaliação é dentre os elementos que constituem o processo de ensino, aquele que melhor retrata uma concepção teórica da educação e que, por sua vez, melhor traduz uma concepção teórica de sociedade.”*

Neste sentido, começamos uma discussão, a princípio, de um instrumento de avaliação, a qual trouxe uma discussão maior, que é a concepção pedagógica de um grupo de professores; FREITAS (1995,p.144) aponta que,

*“No estudo binômio objetivos/avaliação deveremos começar pelo exame da avaliação. Isso se deve ao fato de que o exame da avaliação permite desvelar os objetivos reais e não somente os proclamados”.*

Com esse “olhar ético”, começaremos a discutir alguns referenciais teóricos sobre Projeto Pedagógico e Avaliação.

### 3. CONCEPÇÕES DIALÉTICAS DE PROJETO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO: A POSSIBILIDADE DO COMPROMETIMENTO CIDADÃO

DEMO (1996,p.241) aponta os pressupostos que podem (e devem) estar contidos num projeto pedagógico:

- ◆ Ele desenha a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola;
- ◆ Consolida a escola como o lugar central da educação de forma descentralizada;
- ◆ Oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo;
- ◆ Sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos;
- ◆ Indica a função precípua da direção da Escola que, além de administrar bem, deve, sobretudo, cuidar da “política educativa” e liderá-la,

Assim, entendo que o papel da escola é o de ser o lugar próprio, onde se inicia e se sedimenta a capacidade de manejar e produzir conhecimento, sendo estas as condições primordiais da oportunidade de desenvolvimento.

A existência de um projeto pedagógico não encerra o processo, muito menos acarreta resultado final. Ao contrário, sempre reinicia a discussão, no meio-termo entre envolvimento e criatividade crítica.

Neste sentido, lembro DE MASI (1999,p.20), que tem estudado o que ele chama de “grupos criativos”<sup>1</sup>:

*“Quanto às características dos grupos criativos, destaca-se a freqüente convivência pacífica, na mesma equipe, de personalidades maníaco-depressivas com personalidades dotadas de grande equilíbrio; a procura obstinada de um ambiente físico acolhedor, bonito, digno, funcional;*

---

<sup>1</sup>fenômeno de grupo onde há equilíbrio entre a razão e a emoção, entre a fantasia e o empreendedorismo.

*a flexibilidade dos horários, mas também a capacidade de sincronismo e de pontualidade; a interdisciplinaridade e a forte complementaridade e afinidade cultural de todos os membros; a habilidade na concentração de energias de cada um no objetivo comum; a capacidade de captar tempestivamente as ocasiões, de calibrar a dimensão do grupo em relação à tarefa, de encontrar os recursos, de contemporizar a natureza afetiva com o profissionalismo de modo a facilitar o intercâmbio entre desempenhos e funções.”*

Parece que na construção de um projeto pedagógico, necessita-se de um ambiente de trabalho que permita encará-lo como uma fonte de inspiração coletiva, criativa e crítica; se isso não acontece, surge um tipo de saber “enrijecido,” que leva a autodefesa corporativista, criando um “túmulos” de idéias estanques.

Não se pode esquecer que são “pessoas” que criam projetos pedagógicos, que avaliam, e o olhar de cada pessoa encerra uma determinada história, um determinado “valor”.

Assim, um projeto pedagógico é um projeto político e, como tal, pode ter um cunho progressista, transformador e isso implica, como nos mostra SORDI(1995,p.18),

*“.....favorecer ao aluno a expressão de suas idéias, estimular o aluno ao exercício da crítica, inicialmente dirigida às coisas que o rodeiam, seu cotidiano, buscando avançar qualitativamente, articulando-as a um contexto maior, historicizando-as . Neste seu posicionamento, o professor precisa*

*ainda reconhecer o aluno como legítimo representante de sua classe social, evitando conduzi-lo a uma total descaracterização, impondo-lhe os valores, os padrões de conduta, arbitrária e intencionalmente, definidos pela classe dominante.”*

Uma vez que:

*“Diz-se e faz-se muita coisa em nome da avaliação, tendo na maior parte dos casos, pouco a ver com as práticas da avaliação em sentido restrito. Porque efetivamente, poder falar da avaliação em relação a uma ação de transformação é, de certo, uma função social de valorização desta ação: pode parecer mais necessário falar de avaliação do que fazê-la efetivamente; daí que não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precariedade relativa das práticas”*  
BARBIER(1985,p.7).

A construção de um projeto pedagógico próprio insinua menos um produto demonstrativo do que o fazer e o refazer incessante da capacidade científica dos professores, motivando-os a trabalhar coletivamente, a revisar sempre sua formação, a buscar atualização constante, a realizar a escola como obra “comunitária” sob a liderança competente do grupo de professores, em situação hegemônica.

Desta forma, o projeto pedagógico não pode encerrar-se no discurso teórico, como se fosse uma carta de intenções. Nem pode ser mero acervo de

indicações práticas. Ao contrário, deve revelar capacidade de “articular” teoria e prática, discurso e ação.

Neste contexto, a avaliação passa a ser um instrumento de trabalho da maior importância, podendo fornecer ao educador e educando a possibilidade efetiva de parceria pedagógica, rumo a objetivos claramente definidos.

Todo educador precisa se dar conta de que é seriamente comprometido com o juízo de valor emitido sobre o educando. Ele não pode enganar-se, achando que a avaliação é um ato objetivo e imparcial, uma mera constatação de aprendizagem.

Quando avaliamos, colocamos nossas experiências de vida, nossos sentimentos, e infelizmente, na maioria das vezes, nossas “lembranças” avaliativas que não são das melhores, e que podem levar a sentimentos de exclusão, de medo e solidão.

CHAUÍ(1988, p.33) refere-se a isso, dizendo:

*“olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma”.*

Temos que nos perguntar: em que medida compreendemos quão indissociável é a relação de quem avalia e de quem é avaliado? Será que, ao avaliar não expomos e denunciemos nossos valores socioculturais, posturas pedagógicas e teorias epistemológicas ?

Ao concordar com uma resposta de um aluno, não estaríamos revelando nosso próprio entendimento do assunto, e considerando a sua “reprodução” como algo positivo nesse caminho formativo?

O termo *avaliar* tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar a volta a ....”. Porém, o conceito de avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou

qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que por si, implica em um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação.

LUCKESI (1998) aponta que o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

A avaliação envolve a exigência de tomada de decisão, o que lhe dá um caráter dinâmico. Esse dinamismo traduz-se por atos que desencadeiam sentimentos (e vice-versa) e, por assim fazer, carrega um momento de interação que pode ser produtivo ou não.

FREIRE(1998,p.131) “clareia” essa idéia, dizendo que:

*“Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A*

*questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.”*

PERRENOUD (1999) fala da visão da avaliação como um instrumento formativo, apresentando o conceito de uma avaliação formativa a serviço da regulação das aprendizagens. Ele pontua que a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades.

Assim, a avaliação formativa deve criar seus próprios instrumentos que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno.

Isso nos remete ao nosso estudo de caso, onde pretendi usar um instrumento de avaliação em estágio.

Pensar na efetividade ou não de um instrumento de avaliação, como evidenciador de uma prática pedagógica que está avançando requer, antes de tudo, pensar no princípio da educabilidade, ou seja, deve-se pensar, e acreditar, que a pretendida aprendizagem é possível para o maior número de educandos possível.

Isso já trará para o instrumento um potencial de segurança e, sobretudo, de acolhimento, características absolutamente necessárias para o texto pedagógico.

Neste sentido, LUCKESI (1998,p.171) foi muito feliz quando escreveu que,

*“O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento.”*

E continua,

*“Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si só, é um ato acolhedor, integrador, inclusivo.”(Idem,p:172)*

Considerando e concordando com estas premissas sobre avaliação, passarei no próximo capítulo, a compreensão da história da enfermagem, através de uma recuperação de sua concepção como profissão, e dos caminhos percorridos dentro da prática pedagógica.



## CAPÍTULO II

### REVENDO A HISTÓRIA DA ENFERMAGEM E BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO

A formação dos profissionais de nível médio de enfermagem guarda algumas questões que permeiam condicionantes históricos geradores de um exercício da profissão com características eminentemente servis, apolíticas e desprovidas do poder do conhecimento. É importante destacar a ideologia do trabalho “abnegado”, pautado numa postura hierárquica extremamente rígida, que sempre marcou a história da enfermagem e que ainda está muito presente neste final de século, infelizmente, para nosso espanto.

Observa-se que o exercício desta profissão não pode desvincular-se de um engajamento político (não é, necessariamente partidário), pois urge evidenciar o caráter político do agir em saúde e que, portanto, não pode ser neutro, devendo acolher as questões sociais tão intimamente ligadas a esse agir. Na enfermagem não se considera, ou considera-se muito pouco, qualquer alternativa política que leve em conta, por exemplo, a constituição do mercado de trabalho da saúde, o quadro econômico, social, a viabilização da extensão de cobertura da atenção à saúde e as lutas internas dos agentes por uma participação efetivamente compartilhada no processo de trabalho. Como realizar tal tarefa é uma questão que nos aflige, face à caracterização deste profissional de enfermagem ser marcadamente a de cumpridor de tarefas, e a sua valorização (por quem o forma e, principalmente, por quem o contrata) se dar, via de regra na ausência de qualquer expectativa de questionamento.

Ao olhar a história da enfermagem, se observa com que insistência a disciplina, a obediência, e a falta (quase absoluta) de questionamento, marcaram a formação dos profissionais da área.

É espantoso percorrer este caminho e constatar que esta profissão reproduziu e reproduz com muita “eficiência” marcadores sociais no

estabelecimento de “níveis diferenciados de cidadania” no saber e no executar procedimentos de enfermagem.

A questão da hierarquia da enfermagem se estabelece desde o seu surgimento como condição necessária para o bom desenvolvimento do trabalho; o sentido de “castas” do saber permeia fortemente a formação dos profissionais de enfermagem, garantindo assim uma produção estéril de cuidados desprovida de “porquês” e de quaisquer tipos de questionamentos. Esta avaliação percorre o caminho histórico desta profissão, passando necessariamente pela presença marcante da religião como um setor guia na construção de todo um pensamento norteador e filosófico da saúde como um todo (NOGUEIRA, 1983;1986).

O principal sistema organizado de assistência social e de saúde das populações pobres nasceu sob a influência da Igreja e era executado pelos escravos e pelas mulheres; aliás, na história da divisão sexual do trabalho, sempre se atribuiu à mulher a responsabilidade de cuidar da prole, da casa e dos enfermos. Isso trouxe para a profissão, características femininas como, por exemplo, as da hierarquia, rigidez, moralidade, discrição, muito valorizadas na prática de enfermagem.

O período que abrange a Reforma Protestante muda não somente o caráter da inserção da religião, bem como o sistema de saúde vigente na época.

A organização do sistema deixa de ser gratuita, passando a ser cobrada e remunerando miseravelmente o pessoal a quem empregava.

Tais características passaram a compor, desde então, o estereótipo da enfermagem civil, marcando-a indelévelmente.

A institucionalização da enfermagem em 1860, com Florence Nightingale, na Inglaterra, incorpora o sistema social vigente, reproduzindo a divisão social do trabalho entre duas categorias distintas: as “ladies - nurses” e as “nurses”. As “ladies – nurses” provinham de classes sociais mais

elevadas, e eram treinadas para o ensino e supervisão do serviço e as “nurses”, por serem de origem sócio-econômica inferior, executavam o trabalho manual, ou seja, o cuidado direto aos pacientes.

Conseqüentemente, as “ladies-nurses” detinham o saber; e as “nurses” encarregavam-se do fazer.

Mas, ao desviar nossos olhos para o eixo político que fundamenta a organização da profissão, se observa com muita propriedade que é no modelo Taylorista e Fordista que se funda o modelo de formação dos profissionais de enfermagem, especialmente os de nível médio.

A fragmentação do trabalho de enfermagem destitui a capacidade do profissional de situar seu trabalho como algo com começo, meio e fim. Este não vislumbra a sua resolutividade, a sua importância no trabalho dentro da equipe de saúde, dentro da coletividade, enfim, o seu papel dentro da sociedade em que vive.

O modelo capitalista no campo da saúde, ao longo dos tempos, tem privilegiado a área curativa e a das especialidades, reduzindo a possibilidade de discussão sobre a importância do trabalho de saúde social com destaque para a prevenção e promoção da saúde.

Obviamente, do ponto de vista capitalista, não é interessante formar profissionais de saúde ou de qualquer outra categoria que exerçam uma prática de trabalho que gere cidadãos mais críticos, mais questionadores quanto ao nível de saúde que detêm e que resgatem o poder de ser donos de seus corpos e, portanto, partícipes de qualquer avaliação de saúde de que precisem.

Isso nos remete a uma discussão que trata, sobretudo, da competência de quem responde pela formação destes profissionais.

Por que este enfermeiro reproduz com tanta “constância” este perfil tão tecnicista? Por que as mudanças nesta formação se dão de forma tão tímida ainda?

Parece, dentre outras possibilidades, que cabe aqui olhar o percurso da discussão do novo currículo mínimo para o curso de graduação em enfermagem, intensificado hoje com o advento das Diretrizes Curriculares.

A década de 80 e 90 foram, sem dúvida nenhuma, de grande importância para a reflexão de como deveria acontecer o processo de formação do enfermeiro, tentando trazer para este uma visão mais ampla de cidadania, de questionamentos de direitos, enfim, uma visão com inserção social mais sólida.

Esta questão parece pertinente neste momento, pois não se pode deixar de considerar que ao falar de ensino de enfermagem de nível médio, estamos falando do formador, que é o enfermeiro. Evidentemente, a discussão do seu processo de formação e as transformações deste processo indicam as mudanças e o sentido que tomam em relação à formação.

Percebe-se que se avançou através das mudanças de currículo na graduação, com a introdução de reflexões importantes na prática da Enfermagem, sobretudo na presença de discussões políticas mais amplas no que tange à relação saúde e educação.

Mas a criação dos cursos de Licenciatura no Brasil significou, indiscutivelmente, um grande avanço para a formação de profissionais de nível médio, evidenciando a necessária função educativa do enfermeiro, e suas repercussões no processo de formação.

Apesar disso, ainda não se vê fortemente entendido pelo enfermeiro, o estabelecimento de uma relação de aprendizado que o instigue à uma prática pedagógica mais plena e enriquecedora para seus alunos (BUENO, 1998).

Na enfermagem, a preparação técnica não pode ser relegada a segundo plano, também não deve ser vista única e tão somente como uma derivação da habilidade motora mas sim, como uma possibilidade de reflexão do que se está fazendo e porquê.

Foi exatamente contrariando esta afirmação que adentramos o século XIX, sob forte influência do desenvolvimento industrial.

MEYER(1995,p.72) assim se manifesta:

*“O aumento no número de hospitais e, conseqüentemente, do maior número de internações, aumentou grandemente a demanda pelos cuidados de enfermagem e isto resultou no emprego de pessoal sem qualificação (...)*

*(...) Neste contexto, começaram a se desenvolver as técnicas de enfermagem e a rigidez de sua força de trabalho, controle este realizado nos hospitais pelas enfermeiras”.*

Desta forma, a força de trabalho sob o teto capitalista é claramente dividida quanto ao manual/intelectual e o saber/fazer.

NAKAMAE(1987,p.80) observa:

*“A divisão capitalista manual e trabalho intelectual está diretamente ligada à especificidade das relações de produção segundo esse modo de produção”.*

Em 1962, a enfermagem assume seu “status” de nível superior, sempre cerceada pela medicina, a qual referenda as características de “docilidade”, falta de comportamento crítico como necessárias à boa formação dos profissionais de enfermagem.

Várias mudanças foram acontecendo no processo de formação do enfermeiro, sempre à luz das necessidades do Estado. Através do Parecer 163/72, Resolução 04/72 – do CEF, ocorre uma mudança no currículo mínimo, contemplando as necessidades da medicina curativa, intensificando, assim, o tecnicismo da profissão.

O final da década de 70 e início da de 80 foram, sem dúvida nenhuma, anos efervescentes na política do nosso país; isso se traduziu em grandes mudanças na Saúde como um todo, o que também foi observado na enfermagem.

*“A partir de então, observa-se o confronto entre um posicionamento sobre a enfermagem enquanto prática social, frente ao de uma enfermagem enquanto arte, ciência e vocação” (BRÊTAS, 1994, p. 35).*

Constata-se que os últimos quinze anos foram de grande produtividade no que diz respeito à reflexão dentro da enfermagem, o que culminou com a aprovação do Novo Currículo Mínimo para o curso de graduação em enfermagem, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1994.

Novamente, volto a BRÊTAS(1994, p.69), que fala da questão da vontade política dos educadores,

*“Partindo da premissa de que as mentalidades, expressam as atitudes, comportamentos e representações coletivas de uma prática, fica a seguinte questão: será possível reverter o processo de construção social da profissão em busca de*

*uma identidade própria, sem o enfrentamento das mentalidades (visão de mundo) postas e vividas por seus exercentes? Cremos que qualquer modificação estrutural na formação do enfermeiro que não considere esta questão implicará, simplesmente em uma mudança de roupagem.”*

A história da enfermagem de nível médio no Brasil passa exatamente pela contra mão de tudo o que se elencou como necessário neste trabalho.

A desvalorização da força de trabalho decorre principalmente da diminuição e eliminação dos custos da aprendizagem; MELO(1986) aponta uma tendência nas relações de trabalho que remete à observância de uma demanda mais qualificada, que atenda às novas tecnologias mas, ao mesmo tempo, a formação de profissionais menos qualificados na cobertura de programas mais simplificados, o que acarretará numa cisão crescente na divisão social do trabalho.

A necessidade de mão de obra no plano hospitalar determinou a formação de profissionais que tinham estimulado em seus perfis a abnegação, a ordem, a disciplina e, principalmente, a produtividade. Fica clara a dicotomia do fazer/saber; e ficam mais claros ainda os motivos que mantêm este modelo tão atual ainda.

Tentando evidenciar esses motivos, cito Freire(1998, p.102),

*“Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que*

*discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.*

*Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?”. Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque exerce com indiscutível sabedoria.”*

E é evidente também o quanto o enfermeiro como elemento formador não se apercebe disso e, portanto, não reverte essa postura oferecendo “pistas” que indiquem uma possibilidade de história diferente.

VILELA e COSTA (1996, p. 10), no trabalho que apresentaram no II Encontro de Formação de Professores de Ensino Médio de Enfermagem, mostram que o desenvolvimento contemporâneo vem impondo novas demandas de educação do trabalhador, incluídos aqui o auxiliar e técnico de enfermagem; exige-se, assim, não só o domínio da dimensão tecnológica, mas também científica e comportamental que o capacitem para fazer, refletir e educar-se permanentemente, e comportar-se crítica e criativamente, onde não se permite mais separar a função intelectual da função técnica. É, portanto, fundamental, pensar em caminhos de formação do nível médio de Enfermagem que contemplem ciência e trabalho, intelectual e instrumental, humano e ético.

O oposto disso estaria atrelado à necessidade de redução de custos por meio de uma pretendida aproximação do mercado, que demandaria cursos curtos, apontando para um não enfrentamento do fracasso escolar.

Neste sentido, os cursos de complementação, sugeridos na nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei 9394/96) - LDB, podem

encaminhar-se dentro dessa perspectiva, na medida em que permitiriam a formação de Técnicos de Enfermagem através de cursos de 600 horas para pessoas que tenham o ensino médio e que já sejam Auxiliares de Enfermagem.

Não fica claro, em nenhum espaço dentro da LDB como será o acompanhamento disso, já que a perspectiva do curso é de complementar o que foi dado num curso regular de Auxiliar de Enfermagem, ou seja, deveria ter um conteúdo dirigido às especialidades, já que faz parte do currículo de qualquer curso de Auxiliar de Enfermagem a formação básica em clínica médica, cirúrgica, saúde pública, entre outros.

Porém, há uma preocupação freqüente por parte dos Conselhos de Classe, e de escolas comprometidas com o Ensino Médio de Enfermagem, de que isso não ocorra e de que se tenha “fábricas” de Técnicos de Enfermagem, despreparados para o cuidado que é de sua responsabilidade.

Parece que, mais do que discutir as intenções destes aspectos, é absolutamente imperioso, que se passe a olhar de forma indagadora, sobre o momento atual que vivemos, buscando entender e procurando desvelar um caminho de compreensão para esta “nova” formação de profissionais de nível médio, fazendo uma prospecção para um futuro mais aglutinador, permitindo a esses alunos que alcem vãos profissionais mais seguros, mais inteiros, conscientes do seu potencial profissional.

Em seu recente livro, “O horror econômico”, VIVIANE FORRESTER (1997, p.67-68) comenta:

*“...pensar é algo que certamente não se aprende; é a coisa mais compartilhada do mundo, a mais espontânea, a mais orgânica. Mas aquela também da qual se é mais afastado.*

*Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso.*

*Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe em primeiro lugar, com muita freqüência, à própria pessoa!*

*Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites. Frustrar as artimanhas que fazem crer na separação entre o intelectual e o visceral, entre o pensamento e a emoção, é fascinante.*

*Quando se consegue isso, é como se fosse a eterna salvação! E isso pode permitir a cada um tornar-se, para o bem ou para o mal, um habitante de pleno direito, autônomo, seja qual for seu estatuto."*

Deve ser este o pensamento orientador na formação destes profissionais de nível médio? Acredito que sim. Por outro lado, o momento econômico pelo qual passamos determina um perfil de profissional que detenha uma ampla gama de conhecimentos, uma versatilidade; enfim, um profissional cada vez mais completo nas suas relações. Será que isto se refere também a estes profissionais hierarquicamente situados em posições inferiores no que se refere ao saber que devem deter e saber usar ou constituem-se em propriedade privada do enfermeiro?

Se existe um setor onde as mudanças se fazem mais presentes, este é o mundo do trabalho. Isto, porque o avanço científico e tecnológico coloca o conhecimento como a força produtiva por excelência neste momento histórico.

Novos padrões tecnológicos, novos parceiros entrando no mercado, a terceirização ampla criando novos segmentos de atuação, integração de mercados, integração de logística, descoberta de sinergias entre empresas de

segmentos diferentes... tudo isso contribui para enriquecer e complicar extraordinariamente este “especial” momento econômico. Acabou a era da previsibilidade e, com ela, o apogeu do homem especialista.

Os profissionais que dominarão o futuro serão aqueles capazes de estabelecer relações entre realidades aparentemente distribuídas, que têm visão sistêmica e flexível, buscando a lógica dos resultados e não o controle sobre os meios.

Isto, num primeiro momento, poderia ser visto como um estímulo ao crescimento profissional de uma pessoa, mas a força com que esta determinação econômica aparece freqüentemente cria um sentimento “engessador”, dificultando a perspectiva de ser possível tornar-se um bom profissional com uma visão de mundo lúcida e com inserção social, atendendo a esta demanda tão diversificada, espantosamente rápida e, dissimuladamente, não tecnicista.

LACAZ,(1983,1996) LAURELL(1995) e HARVEY(1996) apontam que 80% de todo o impacto científico no mundo da produção aconteceu depois da Segunda Guerra Mundial. Observa-se, numa análise prospectiva, que 50% do que estaremos usando no ano 2000 ainda não foi inventado, pois existe um lapso cada vez menor entre a concepção e o uso dos objetos.

Este ponto inicial tem várias conseqüências. De um lado, cria profundos impactos sociais, pois está acirrando uma concentração de conhecimento e gerando um desconforto da maioria da sociedade em relação, sobretudo, ao analfabetismo tecnológico. De outro, propõe novas perspectivas, visões, prioridades e valores.

Cabe aos formadores desses auxiliares e técnicos de enfermagem vislumbrar a estreita barreira que separa estes enfoques, estas percepções, gerando um conhecimento que “de fato” atenda a todas estas necessidades, sem uma visão utilitarista e sim, detentora de uma prática profissional contemporânea com significado social. Neste sentido, cabe a esses enfermeiros formadores, questionar sua formação enquanto instrumento que

deveria favorecer essa prática educativa, caracterizada pelo estabelecimento de uma atividade intelectual, manifestada pelo pensamento, pela aquisição, elaboração e renovação do saber.

SCHÖN(1983), um estudioso contemporâneo das questões da prática profissional e envolvido com a sistematização de uma epistemologia da prática como saída a uma crise vigente de legitimação dos conhecimentos profissionais, tem, como pressuposto básico, a crença de que no fazer de bons profissionais, principalmente em seus momentos mais imprevisíveis e problemáticos, está presente uma riqueza de experiências dinâmicas e de conhecimentos que devem ser mantidos na prática. Nela residem, segundo o autor, os conhecimentos tácitos, e deve-se procurar manter, antes, durante e após a atuação prática, uma conversação atenta em relação a tais momentos.

Compartilho, como docente do nível médio, desta premissa, pois, ao falar da formação de profissionais do nível médio, estamos também falando de saúde; e não podemos deixar de pensar que "Ter Saúde" é ter bons profissionais, é ter acesso à qualidade no atendimento, mas acima de qualquer inferência, é ter cidadania, é ser cidadão e ser tratado como tal.

É fundada nesse desejo que concebo este trabalho, almejando que ele possa contribuir de alguma forma para uma redefinição das lógicas de formação em Enfermagem em seus diferentes níveis, propondo um repensar das práticas avaliativas como eventuais molas propulsoras para a reafirmação de qualidades mais contemporâneas nos futuros egressos das escolas, inclusive as de nível médio.

## 1. CAMINHOS - OS MUITOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Historicamente, um fundamento ideológico é representado, explícita ou implicitamente, por uma opção pedagógica. Sendo assim, vários momentos pedagógicos serão percorridos neste capítulo, objetivando o entendimento de como se processou e se processa o ensino de enfermagem de nível médio.

Foram considerados quatro momentos de discussão dentro da educação, que, a meu ver, tiveram reflexos importantes dentro do ensino de enfermagem: a escola tradicional, a nova, a escola tecnicista e a escola crítica.

Abordei cada uma à luz do que representaram enquanto filosofia pedagógica e construção curricular; não pretendi esgotar as questões pertinentes a cada escola e sim, subsidiar uma compreensão mais ampla das transformações do ensino de enfermagem.

### 1.1 A ESCOLA TRADICIONAL

A pedagogia Tradicional surge durante o império e estende-se às primeiras décadas da República; tem como características: o centro no intelecto, a transmissão do conteúdo e a pessoa do professor. Estas características levam à idéia do processo de aprendizagem como algo necessariamente árduo, com iniciativa delegada ao professor e não ao aluno; o eixo da educação centrado na absorção de matérias prescritivas e a conservação de métodos de disciplina mental.

GHIRALDELLI (1987, p. 85) diz, sobre o início do período republicano:

*“representaram um período de formação e consolidação da Pedagogia Tradicional Brasileira. As teorias pedagógicas pestalozzianas e herbatianas, mescladas com princípios positivistas,*

*se acomodaram com os procedimentos pedagógicos até então vigentes, pautados pela influência jesuítica. É possível dizer, portanto, que a pedagogia tradicional brasileira originou-se de uma amálgama das tendências pedagógicas católicas, de nítida inspiração jesuítica e as concepções pedagógicas modernas, científicas, inspiradas nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart que chegaram ao país através da influência americana”.*

Temos, então, como características deste período:

- ◆ O educando como um receptor passivo no processo de aprendizagem;
- ◆ O professor como o transmissor de conhecimentos;
- ◆ Ênfase nos aspectos morais e de rigidez disciplinar;
- ◆ Desvinculação do princípio científico e o social;
- ◆ Valorização dos aspectos cognitivos com ênfase na memorização.

## **1.2 A ESCOLA NOVA**

A escola nova surge no século passado e efetua a crítica à escola tradicional. A democratização e socialização do ensino, com escolas para todos, eliminando o elitismo vigente, isto é, escola de humanidades para os burgueses e escola profissional para os filhos dos trabalhadores, juntamente com as idéias de vários estudiosos como Montessori, Piaget, levaram educadores como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho a iniciar um movimento pela modificação do ensino brasileiro. Mello(s.d. p22) descreve que *“o movimento dos escolanovistas recupera o antigo ideário pedagógico e defenderá a democratização da escola (...). A escola deveria ser aberta a*

*todos os cidadãos, comum e única. Única, mas não uniforme; as diferenças das aptidões dos alunos ou a necessidade da especialização determinarão o limite de “unidade de ensino” para ramificações posteriores”.*

Assim, o professor é um orientador, fazendo uma parceria com o aluno, centro do processo de aprendizagem, com características criativas, que aprende a aprender.

Temos, então, como características deste período:

- ◆ A característica de orientação marca o trabalho do professor;
- ◆ O aluno tem uma participação ativa;
- ◆ Há uma tendência de privilegiar o desenvolvimento psicológico;
- ◆ A escola é proclamada para todos, apontando para forte característica democrática.

### **1.3 A ESCOLA TECNICISTA**

Inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, nasce a escola tecnicista.

Esta apregoa a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional a partir do pressuposto da neutralidade científica.

A partir de 1964, a Escola Superior de Guerra adota a linha tecnicista, passando a influir no Ministério da Educação. Dá-se ênfase à medida do conhecimento, com utilização de provas objetivas, utilizam-se fichas de observação, escalas de medida de comportamento, entre outros.

Temos, então, como características deste período:

- ◆ Valorização do ensino como modelador do comportamento humano face aos objetivos pré-estabelecidos;
  - ◆ “Produção” de indivíduos competentes para o mercado de trabalho;
  - ◆ Processo de aprendizagem baseado no condicionamento de respostas determinadas como corretas,

- ◆ Relacionamento professor-aluno ocorrendo de forma vertical, pela imposição da autoridade.

#### 1.4 A ESCOLA CRÍTICA

O reflexo mais marcante dentro deste modelo pedagógico talvez tenha sido a constatação de que é imperioso ter-se uma educação voltada para a transformação social, que atenda aos interesses da maioria e que esteja inserida no contexto histórico, privilegiando a emancipação e a liberdade para todos.

A teoria crítica tem como pressupostos que educação é um ato coletivo e político, gerando indivíduos reflexivos, com potencial transformador.

Neste modelo, o papel da escola é a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais.

Sua atuação ocorre no sentido de preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Temos, então, como características deste período:

- ◆ O educador procura despertar o interesse do aluno, assumindo o papel de mediador;
- ◆ O aluno determina e é determinado pelo social, político, econômico e pela própria história;
- ◆ A apropriação do conhecimento se dá pela superação;
- ◆ Os conteúdos programáticos são de cunho cultural e universal, constituídos em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais.
- ◆ A avaliação está dirigida para a superação do senso comum, estimulando a consciência crítica.

Foram agrupadas, de forma esquemática, estas quatro tendências pedagógicas com o intuito de haver uma melhor compreensão sobre o assunto. A seguir, estabeleci algumas relações com o ensino de Enfermagem, antes destacando a coexistência destas em vários momentos históricos e a enorme dependência das três primeiras em relação aos interesses econômicos e ao modo de produção vigente, pois ainda quando pretensamente apontassem para a democratização, não implicaram rupturas com os interesses das classes dominantes.

## QUADRO I – TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMPONENTES CURRICULARES

TENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO	A ESCOLA TRADICIONAL	A ESCOLA NOVA	A ESCOLA TECNICISTA	A ESCOLA CRÍTICA
COMPONENTES CURRICULARES	É o transmissor dos conteúdos aos alunos - O PROFESSOR	É o facilitador da aprendizagem - ORIENTADOR	É o técnico que seleciona, organiza e aplica um conjunto de ritos que garantem a eficiência e eficácia do ensino. - TÉCNICO	É o educador que direciona o conteúdo e conduz o processo Ensino-Aprendizagem. - Autoridade competente - EDUCADOR
PROFESSOR	Um ser 'passivo' que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor.	Um ser "ativo", centrado no processo ensino-aprendizagem.	Um elo essencial para quem o material é preparado.	Uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social/político/econômico/individual (pela história).
ALUNO	Obedece à seqüência lógica dos conteúdos. Não são muito explicitados. Baseados em documentos legais.	Obedece ao desenvolvimento psicológico do aluno. - AUTO-REALIZAÇÃO	Operacionalizados e categorizados a partir de classificações: gerais(educacionais) e específicas (instrucionais). - VERBOS PRECISOS	Definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos.
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Selecionados a partir da cultura universal acumulada. Organizados em disciplinas. - QUANTIDADE DE CONHECIMENTOS	Selecionados a partir dos interesses dos alunos. - DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO	Qualquer conteúdo. - ESTRUTURADOS SEGUNDO OS OBJETIVOS	Selecionados a partir das culturas dominantes (ciência, filosofia, arte, política, história,...) - APROPRIAÇÃO PARA SUPERAÇÃO
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Atuais centradas no professor (expositivas). - Exercícios de fixação (leituras-cópias).	Atividades centradas no aluno. - Trabalhos em grupos/pesquisas. - Jogos/criatividade. - Experimentais	Ênfase muito grande nos meios: recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado (módulos instrucionais), máquinas de ensinar.	Distinque claramente os papéis do professor e aluno para fazer a articulação entre eles. utiliza-se de todos os meios que possibilitem a apreensão crítica dos conteúdos.
METODOLOGIA	Valorização dos aspectos cognitivos com ênfase na memorização. - AVALIAÇÃO PARA O PROFESSOR	Valorização dos aspectos afetivos (attitudes) com ênfase em auto-avaliação. - AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO	Dos objetivos propostos com ênfase na produtividade do aluno sob a forma de um sistema de avaliação. - COMPORTAMENTO DE ENTRADA E SAÍDA	Estará preocupada com a superação do estágio do senso comum (desorganização do conteúdo) para a consciência crítica (sistemização dos conteúdos).
AValiação	Domina o conteúdo cultural universal transmitido pela escola.	Aluno criativo, que 'aprendeu a aprender'. - Participativo	O aluno eficiente: produtivo - que lida cientificamente com os problemas da realidade.	O aluno que domina solidamente os conteúdos e, portanto, percebe-se determinado e capaz de operar conscientemente - mudanças na realidade.
ALUNO EDUCADO	Privilegio das camadas mais favorecidas. - "AUTORITARIA"	Escola proclamada para todos. - "Democrática"	Sociedade sem escola: - Teleducação - Ensino à distância. - Ensino não formal	É muito importante e deve ser de boa qualidade para todas as camadas da população.
ESCOLA	Funções claramente definidas e hierarquizadas. - NORMAS DISCIPLINARES RIGIDAS	Funções se confundem (autoridade distorcida). - AFROUXAMENTO DAS NORMAS DISCIPLINARES.	Modelo empresarial aplicado à escola. Divisão entre planejamento (quem planeja) e execução (quem executa).	A organização é um meio para que a escola funcione bem nos seus múltiplos aspectos.
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA				

Este quadro foi elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica responsável pelo Projeto de Capacitação de R.H. das Escolas Técnicas Federais

## 2. APROXIMAÇÕES COM O ENSINO DE ENFERMAGEM

As influências das escolas anteriormente citadas no ensino de enfermagem se deram de forma pulverizada, aparecendo e sendo substituídas sem uma marca de tempo definida; entretanto, foram as escolas tradicional e tecnicista as que mais influenciaram a prática pedagógica dentro da enfermagem.

Assim, na escola tradicional observou-se:

Implante do modelo americano;

Ênfase nos aspectos morais e de rigidez disciplinar;

Enfermagem como executora modelar das diretrizes de saúde do governo;

Valorização do aluno passivo;

Mas é com a escola tecnicista que se observa um forte impacto na prática pedagógica infelizmente presente ainda nos dias de hoje. Há, neste período, um aumento importante do número de escolas de enfermagem; no período de 1975/1980, trinta e oito escolas foram criadas, somadas às 41 já existentes de 1923 a 1974.

É importante lembrar que na década de 70 introduziu-se a disciplina de "administração aplicada à enfermagem" que, neste contexto tecnicista, constituiu-se num excelente instrumental de controle e racionalização do tempo, fazendo da atividade de enfermagem uma profissão extremamente dividida, marcada por castas e de intensa subserviência à ordem estabelecida. É neste momento, talvez, que se definiu com mais clareza o perfil mais presente até hoje no ensino de enfermagem de nível médio; o ensino da técnica pela técnica, o rigor no processo avaliativo sempre com olhos à reprodução, a mais perfeita possível, do que se ensinou, retirando do aluno qualquer possibilidade de construção própria da técnica ensinada.

Paralelo a este movimento, considero que a criação do Sistema Único de Saúde – SUS, contribuiu para uma nova mudança neste modelo de formação, pois sua construção baseia-se na perspectiva de uma prática de saúde igualitária, com relações de autonomia na concepção do processo saúde/doença.

Apesar deste evento ter-se dado no plano da saúde e não no da educação, seus reflexos no pensamento crítico foram de intenso impacto e coincidem com o momento de abertura política, tanto em nível nacional como internacional.

Observamos isto ao constatar o surgimento, neste período, de produções de conhecimentos mais críticas, mais reflexivas, considerando as interfaces com os movimentos sociais, a discussão política (e a inserção da enfermagem neste contexto).

MERHY (1998,p.58) evidencia esse momento mostrando que se deseja capacidade resolutiva das ações de saúde, e que estas, necessariamente, se traduzam em ações efetivas e que satisfaçam os usuários coletivamente, aumentando suas capacidades de interferir nos riscos a que estão submetidos, tornando-os mais autônomos diante da vida, sobretudo, transformando em necessidade vital a garantia do acesso aos benefícios advindos dos saberes que possam ter procedimentos eficazes diante do conjunto dos problemas de saúde.

Assim, dentro da pedagogia crítica, se insere o ensino da enfermagem, buscando o profissional que deve ter na sua formação a capacidade de contextualizar, de criticar e de refletir sobre as ações de enfermagem que executa e suas relações com o paciente, com a equipe de saúde, enfim, com a sociedade como um todo. Temos, então, como características deste período:

- ◆ Visão sanitária do processo saúde – doença.
- ◆ Participação do profissional de enfermagem nas discussões das políticas de saúde.
- ◆ Contextualização do conteúdo programático, visando uma abordagem social e política.

♦ Rediscussão da postura da enfermagem frente a outros profissionais de saúde, afastando a concepção submissa e subserviente.

FREIRE (1998,p.25), magnificamente, diz: *“...Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”*

Talvez seja esta a grande pista no ensino do nível médio; através do despojamento do enfermeiro/educador em ser o detentor da verdade, e assim, permitir que o conhecimento por ele oferecido seja re-criado, enriquecido com a história de quem o faz, numa parceria verdadeira em que o formador e o formado se reinventem, construindo a alegria do saber, do fazer e do ser.

Para isso, o entendimento da construção do saber passa pela discussão de quem se quer formar, qual a concepção usada como referencial teórico, qual a lógica norteadora.

Para SCHÖN(1983), na prática de profissionais bem sucedidos, ocorre um processo de conhecimento-na-ação, de reflexão-na-ação e de reflexão - sobre-a-ação e sobre-a-reflexão - na-ação.

O conhecimento-na-ação relaciona-se ao componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. Há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que esse conhecimento, fruto da experiência da reflexão passada, tenha se consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas.

O conhecimento associado à reflexão-na-ação decorre de um processo de diálogo com a situação problemática numa interação particular que exige uma intervenção. Caracteriza-se como um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requerido pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.

A discussão de conteúdos “socialmente válidos” talvez possa nos guiar nessa reflexão.

Discutir a questão dos conteúdos válidos passa por discutir a dinâmica da sociedade e suas solicitações. A história tem nos mostrado que as mudanças no mundo do trabalho e no mundo econômico têm impactado fortemente nos modelos educacionais; assim, parece que para tentar compreender a “validação social” deste ou daquele conteúdo, é necessário percorrer este caminho histórico de transformações.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por uma ebulição de idéias, por reestruturações econômicas que, como bem nos mostra HARVEY (1996), caracterizou-se por uma palavra: rigidez.

A rigidez dos compromissos do Estado intensificava-se na medida em que os programas de assistência social aumentavam seu poder de pressão. Isto, obviamente, imprimiu uma característica inequívoca na educação, traduzida por conteúdos “mascarados” do ponto de vista da verdade ou possibilidade de verdades.

Neste período, é tida como socialmente útil, a formação de pessoas de forma estéril e superficial que não enxergavam a transformação da sociedade do ponto de vista histórico e sem visão política.

Assim, podemos dizer que neste período a universidade formadora de enfermeiros foi vista como produtora de mercadoria e como fonte de preparação de quadros para a gestão e/ou manutenção da sociedade e, neste sentido, o socialmente útil passa por um conteúdo que mercantiliza o saber, que o diferencia e o capacita a entender “mais” das coisas, mas de forma superficial e com um teor reduzido de crítica; portanto, entendendo “menos” das coisas.

A partir da década de 80, a universidade se constituiu num fórum preferencial de aprendizagem política dos estudantes; esta década foi, sem dúvida alguma, um momento de consolidação de conquistas sociais, de transformações que interferiram sobremaneira na educação do nosso país. Vale aqui lembrar, por exemplo, que os movimentos na saúde neste período foram de muita importância na concepção do papel social das pessoas, dos indivíduos mais “cidadãos” .

Neste período, observa-se que os conteúdos acadêmicos se revestem de mais profundidade, no sentido de permitir outras dimensões como a humana, a político-social, a ética, a cultural e algumas rupturas epistemológicas.

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que, em nome da eficiência econômica, estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político (SILVA 1997, p. 5).

Esta realidade traz a necessidade de contemplar a seleção de conteúdos que contribuam para uma formação crítica, com visão social mas extremamente flexível, ágil, generalista, com a perspectiva de mutação sempre presente.

A sociologia da educação e a teoria crítica vêm mostrar que para o conhecimento escolar, é fundamental a importância do papel histórico como elemento mutável e variável, tanto quanto a construção do papel social.

Assim, parece que os conteúdos socialmente úteis deste novo tempo terão que estar inseridos em um projeto pedagógico que dê conta deste desafio. Parece oportuno citar FRIGOTTO (1996,p.67), que diz:

*“Tomando-se a formação qualificação, (mesmo na ótica restrita da produção material) na perspectiva do desenvolvimento humano, nas suas múltiplas dimensões como exigências das diferentes necessidades do ser humano, ver-se-á que o espaço mais adequado e prévio para ulterior desenvolvimento é efetivamente a democratização da escola básica unitária tecnológica e/ou politécnica de primeiro e segundo graus. A perspectiva unitária e politécnica demarca a necessidade de romper-se, como já assinalamos, com as dicotomizações de formação*

*geral e específica, humanística e técnica, teórica e prática, etc”.*

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação. A liberdade tecnológica tem que estar compromissada com a possibilidade dos outros serem livres, para poder usufruir dessa tecnologia, no caminho da esperança de crescimento, seja lá em que aspecto for.

### **3. ENFERMEIRO: NECESSARIAMENTE UM EDUCADOR**

Vive-se um tempo ambíguo, confuso, repleto de novidades (às vezes nem sempre agradáveis); percebe-se a ampliação das nossas capacidades, no que diz respeito ao conhecimento, a possibilidade de comunicação, de movimento, de diminuir a dor, de aumentar o prazer enfim, de renovar o viver.

SILVA (1997, p.2 -3) pontua com muita clareza,

*“O trabalho de educação, por sua vez, nesse processo de fixação e naturalização do sentido, reduz-se, numa projeção idealizada, ao da produção dualista de dois tipos de sujeito. De um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do indivíduo triunfante e predador da nova “ordem” mundial. De outro, a produção da grande massa que vai sofrer o presente em desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos....”*

Este pensamento nos remete ao papel de educador de enfermagem no nível médio: porque será que é tão difícil sair do modelo tecnicista, tão “estritador” de idéias e de posturas?

Pensar no papel de educador de Enfermagem do nível médio é pensar nas desigualdades que marcam também o ensino fundamental. Quando se fala sobre isso, volta-se a questões como: alunos em idades variadas numa mesma sala, dificuldades da escola em ser capaz de atender aos problemas de aprendizagem apresentados por essa clientela, falta de fiscalização por parte do Estado na manutenção de escolas com qualidade, enfim, os futuros profissionais de nível médio saem, na sua maioria, dessas escolas (especialmente os auxiliares de enfermagem).

Portanto, que tipo de educador podemos e devemos ser, dentro da enfermagem, considerando todo o exposto? Rapidamente se sente muito desejo em responder que devemos e seremos educadores críticos, que problematizam as questões de saúde, que permitem a multiplicidade e a ampliação dos processos de construção do conhecimento, disseminando seus inúmeros significados.

FREIRE (1998, p.43) fala, com muita pertinência, que:

*“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”*

A escola é importante objeto de investigação, enquanto mediadora de uma distribuição quantitativa e qualitativamente diferenciada do saber. Através da distribuição desigual do saber, instrumentaliza os alunos para ocupar diferentes ocupações na divisão social e técnica do trabalho, as quais serão definidas no seu ingresso no sistema produtivo.

No ensino médio, essa instrumentalização assume formas específicas, através dos diferentes modos de articulação dos fatores internos e externos, na

configuração da estruturação e organização de diferentes tipos de ensino entre as escolas.

É através das diferentes formas de distribuição do saber que medeiam a relação escola e trabalho que é definido o significado social do ensino médio, e é, em última instância, o que os enfermeiros educadores têm que considerar no processo de formação desses profissionais de nível médio.

Assim, ensinar não é transferir conhecimentos, nem conteúdos, nem formar algo "moldável" (que neste caso poderia ser esse auxiliar ou técnico de enfermagem...).

Cabe a este enfermeiro "pensar certo" (como diz Freire) e para isso, o pensamento tem que ser dialógico, fomentado por uma curiosidade epistemológica. Vamos esclarecer tal afirmação: ao dizer isto, aposta-se na idéia de que quanto mais criticamente se desenvolver a capacidade de aprender, mais garantia de que realmente aprendeu-se a essência do que era importante "aprender".

Mas, para isso, o enfermeiro tem que estar convencido de que a sua autoridade democrática baseia-se não no silêncio dos "silenciados", de forma estagnada, mas sim, na inquietação, na curiosidade a que todo processo de aprendizagem "libertador" instiga.

Esta afirmação remete à idéia do comprometimento, absolutamente necessário, na relação pedagógica.

Talvez seja o desempenho deste papel uma das coisas mais angustiantes para o enfermeiro enquanto educador. As relações de poder nesse "universo" de castas, dentro da enfermagem, faz com que o exercício deste processo educativo, seja ele dentro da escola ou dentro da educação continuada, se processe de forma engessada, tendo a autoridade aí, neste momento, um papel "dificultador". Explico melhor esta questão: o ensinar, o educar, na minha concepção, implica o estímulo, a motivação para que o aluno construa seu conhecimento, com sua vivência dentro, obviamente, dos preceitos técnicos necessários para aquele aprendizado, já que na prática em saúde isso não pode ser esquecido. Para que isso ocorra, é necessária uma aproximação maior do

enfermeiro, no sentido de se permitir questionamentos, mudanças, enfim, permitir a tão necessária “curiosidade epistemológica”.

Isso leva com muita frequência o enfermeiro a um sentimento completamente equivocado, que é o de sentir que perdeu o controle, que sua autoridade de “ensinador” está arranhada, que ter sua autoridade reside na cópia do que falou e fez, e não no que permitiu que se falasse e se fizesse.

É imperioso saber escutar, com paciência e criticidade, num processo educativo; se isso não acontece, não se atinge realmente a capacidade do outro verdadeiramente aprender.

Adentrar o mundo da escola é um marco na vida das pessoas. O educador tem, neste momento, uma possibilidade fantástica de dar início a uma relação pautada no respeito à ética da autonomia, do compromisso e do “acolhimento” desses novos alunos, na medida em que compreende o espaço pedagógico como um espaço em constante construção. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas; deste modo, é possível construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados.

*“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnossológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1998 p.26)”.*

Assim, em condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, junto com o educador, que é também sujeito desse processo.

Evidentemente, desta forma, podemos falar que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser, pois esta “apreensão” foi de fato construída pelo aluno e pelo professor.

O cenário da educação no Brasil vem passando por muitas mudanças, avançadas do ponto de vista conceitual mas, que padecem de um melhor esclarecimento sobre as formas concretas de implantação. Dada a magnitude do número de escolas e a ineficiente avaliação das mesmas, em especial no ensino de nível médio, pode-se incorrer no risco de apenas mudar o discurso. A LDB pontua uma nova dinâmica sob o ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais, que considero oportuno elencar:

- Ensino médio como etapa de consolidação da educação básica
- Desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva
- Novos paradigmas da educação profissional
- Reconhecimento de competências técnicas específicas
- Novas formas de avaliação
- A ética como principal valor de formação
- Estímulo à sensibilidade, criatividade e diversidade
- Flexibilidade na construção de currículos
- Interdisciplinaridade curricular

Todos esses aspectos levam a pensar num conceito de competência que se poderia definir como “conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer/prática) e atitudes (saber ser ético e detentor de qualidade)”.\*

Isso incita a pensar em competência como a capacidade de articular o conhecimento com o desempenho, ou seja, articular os “fazer do trabalho”.

Transpondo essas idéias para o ensino de enfermagem, tanto no nível médio como no superior, percebo a importância e dificuldade existentes nas práticas pedagógicas.

O ensino de enfermagem vem passando por muitas mudanças, a meu ver, positivas. A discussão do processo de formar em enfermagem, tanto no nível

médio como no superior, tem perpassado pela discussão da necessidade dos futuros profissionais adquirirem uma autonomia na construção do saber e uma compreensão histórica, política e social do papel da enfermagem e dos profissionais que atuam na área.

Neste sentido, pode-se vislumbrar um trabalho pedagógico que dê conta de planejar o desenvolvimento de competências abrangentes onde o exercício profissional não fique tão distante da realidade, podendo ser “apropriado” pelos estudantes paulatinamente durante todo o processo de formação.

A resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 25 de junho de 1998, sugere, como possibilidade de prática pedagógica, no nível médio, alguns princípios como:

- a estética da sensibilidade
- a política da igualdade
- a estética da identidade

O primeiro princípio sugere a substituição da repetição e padronização através do estímulo da criatividade, do espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade como suporte da inquietação de conviver com o incerto e o imprevisível. Sugere ainda o acolhimento e a convivência com a diversidade, através da valorização da qualidade, da delicadeza, da sutileza, exercitando a prática da liberdade.

Dentro da política da igualdade, a partir do reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, estimula-se a prática de igualdade de acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado.

Finalmente, na ética da identidade busca-se superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, constituindo identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da

responsabilidade e da reciprocidade como orientadores de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Em linhas gerais, não há como se opor aos eixos norteadores da proposta, mas o que preocupa, como já dito anteriormente, é a dúvida quanto às reais condições e interesses da operacionalização propriamente dita pelo fato de que as mesmas não parecem suficientemente bem amarradas.

Entretanto, é importante destacar essas mudanças no sentido de que há um reconhecimento tanto na esfera governamental, como da sociedade que a escola tem um papel maior, além do ensinar; ela pode e deve ser o início do exercício da cidadania, constituindo-se espaço de formação para a vida.

Isto remete a Paulo Freire e Domenico De Masi,\* que propõem, respectivamente, a construção do saber e a criação de grupos criativos.

A obra de Freire encerra uma proposta pedagógica que é necessariamente baseada no diálogo, na liberdade, mas também no comprometimento, na seriedade com a construção do saber.

É através do estímulo à autonomia e à curiosidade, que Freire chama de curiosidade epistemológica, que nós, educadores, podemos estabelecer uma efetiva aprendizagem, que poderá sobreviver extra muros da escola, sendo incorporada como instrumento de "viver".

Uma proposta pedagógica deste tipo requer alguns "saberes" indispensáveis para a sua execução: cabe ao educador compreender seu trabalho como uma intervenção social dotada de uma abrangência que vai além do "calendário escolar", ele precisa da apreensão da realidade, da competência profissional, da rigorosidade metódica, da corporeificação das palavras pelo exemplo, de pesquisa e de criticidade. Paralelamente a estas questões, há que se buscar, também, o respeito aos saberes dos educandos, a humildade, a tolerância, a generosidade e o acolhimento.

---

\* Sociólogo do trabalho que defende a idéia de que a criatividade é no mundo da produção a filha diletta do equilíbrio delicado entre razão e emoção, entre a fantasia e o senso prático. Segundo o autor essa equação é a mola propulsora do progresso do mundo globalizado de produção, da criação artística e do bem-estar. Parece-nos que dentro do trabalho em Enfermagem essa idéia é bastante apropriada, se considerarmos o aspecto de equipe tão necessário na nossa profissão.

Gostaria de enfatizar que minha compreensão pedagógica nasceu e se perpetua através do meu trabalho docente, no nível médio, e que no percurso traçado nestes anos, nem sempre coroado por acertos, aprendi que o erro, a frustração numa perspectiva dialética, pode ser um fator de crescimento tanto para o educador como para os educandos.

*FREIRE(1987,p.78-80), mostra que "existir", humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo; .....Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação"*

Neste momento, Freire remete seu pensamento mais especificamente ao processo de alfabetização como um instrumento de cidadania, mas a questão da formação em enfermagem guarda uma estreita relação com este pensamento, pois, constitui-se acesso inicial à uma futura profissão, é como uma 'alfabetização' no mundo do trabalho da Enfermagem, que deve conter, no seu bojo, a possibilidade de leitura de cada aluno, a incorporação desse novo mundo alimentado de forma libertadora e criativa.

Assim, o ato de estudar, aprender e de ensinar não podem identificar-se com entretenimento, uma espécie de brincadeira de regras frouxas, nem tão pouco, com um ato "sem graça", enfadonho. O ato de estudar, de aprender e de ensinar é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso. É preciso que o educador e os educandos descubram as alegrias embutidas nesse momento, e que possam vivencia-las intensamente.

Aqui se toca num dos aspectos importantes dessa "leitura pedagógica": a construção do conhecimento deve ser produzida e assumida por ambas as partes, o compromisso do ganho da aprendizagem tem que estar presente de forma constante, desafiando os sujeitos do ato educativo.

O educador tem de cuidar epistemologicamente da preparação de suas aulas, de sua formação, tem de brigar pelas condições materiais necessárias à aprendizagem e, por sua vez, os educandos têm de cuidar dessa construção exercitando sua disciplina, interesse e aplicação.

Por sua vez, De Masi(1999), quando apresenta sua concepção de “grupo criativo”, fala da convivência de pessoas que sejam inventivas, sonhadoras, com grande capacidade de abstração, trabalhando ou convivendo com outras que tragam fortes traços empreendedores, de visão prospectiva, com grande percepção da realidade e suas dificuldades. Obviamente, no campo da docência, encontramos educadores e educandos com personalidades dos dois grupos, mas é no reconhecimento da possibilidade dessa “leitura” que se evidencia segundo aspecto de relevância pedagógica.

Os grupos criativos, segundo De Masi, encerram algumas características como:

- procura de ambiente físico acolhedor
- flexibilidade
- sincronismo
- habilidade na concentração de energias de cada um no objetivo comum
- capacidade de: captar tempestivamente as ocasiões, de avaliar o grupo e a realização da tarefa, de contemporizar a natureza afetiva com o profissionalismo de modo a facilitar o intercâmbio entre desempenho e funções.

Todas as características acima mencionadas são extremamente pertinentes quando se fala do ensino de enfermagem e SORDI (1995,p.56) diz:

*“ Lembramos que o conceito de qualidade do ensino não pode ser tomado como um conceito abstrato. Ele está fortemente impregnado de conteúdo ideológico. É fundamental que a escola explicita de que qualidade está falando quando planeja seu ensino”.*

O fato de haver três categorias profissionais (auxiliares, técnicos e enfermeiros) constituindo a profissão Enfermagem faz com que, desde a discussão histórica da profissão, a visão de “castas” se instale, reforçando uma

concepção fragmentada do que seja o trabalho coletivo, o qual parece só poder ocorrer em condições fortemente hierarquizadas.

É interessante perceber que, nesta ótica, o processo de formação fragmenta o que é o cerne da enfermagem, que é o cuidar, como se a "qualidade desse cuidar" estivesse ligada à uma valoração hierárquica que não tem, necessariamente, nenhuma correlação garantida.

Quando se fala do cuidar não se está considerando uma área específica como, por exemplo, a curativa, estamos, sim, falando das raízes da profissão, no sentido criativo e diferenciador que a enfermagem tem.

BOFF(1999,p.34) fala desse cuidado, sinalizando-o como uma constituição "ontológica"; diz ele:

*"O cuidado é uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz....; cuidado subministra preliminarmente o solo em que se move toda interpretação do ser humano".*

A formação dos profissionais do nível médio deve guardar esta lógica norteadora, deve abrigar conceitos mais amplos como, por exemplo, de criatividade, mas sempre considerando a prática pedagógica como um meio para o estabelecimento de posturas de vida, de relacionamento com o mundo.

Por vezes, a racionalidade técnica surpreende, roubando a atenção dos objetivos maiores que deveriam ocupar a criatividade do educador. Deve a sabedoria reconhecer em que situações de aprendizagem a presença do profissional deve ser priorizada e onde a ausência pode implicar um reducionismo da formação a aspectos mais pontuais e pragmáticos.. Estes, com certeza, retiram a possibilidade de intervenção no resgate da humanização do cuidar pela eliminação do exemplo vivo de ensinar fazendo.

Isso remete à questão da possibilidade, ou não, de articulação entre criatividade e princípios científicos. Fica clara a vontade de articular, mas

também fica patente a dificuldade que isso encerra, face à prevalência, ainda atual, do modelo tecnicista de formação, que não capacita o enfermeiro a romper de forma mais forte com o modelo tradicional de ensino centrado em verdades absolutas e que acaba não permitindo a compreensão dos “porquês” pelos alunos e, muito menos, permitindo a mudança desses porquês, quando necessário.

Se se analisar a velocidade das transformações que caracterizam os novos tempos, pode-se projetar seu impacto nos “famosos princípios científicos”, algumas vezes ensinados como dogmas. Cada dia é mais evidente a obsolescência dos dogmas. Mudam e determinam mudanças das técnicas, que não podem ser ensinadas de forma prescritiva. Percebe-se que há espaço para maiores problematizações que possibilitem a incorporação do conhecimento de forma mais sólida e duradoura, porque significativamente trabalhada. Destaca-se a idéia de se ampliar os ganhos no nível médio, observando que a prática de enfermagem converge para uma esfera maior, que é o direito à saúde, sendo que esta é eminentemente coletiva e, é na riqueza da formação de cada um, que se dará o exercício em bases mais humanas desta profissão. Assim, cabe ao educador olhar seus educandos de forma atenciosa e criativa, acolhendo-os no que o “texto pedagógico” tem de melhor: a alegria do compartilhar e crescer com o conhecimento solidariamente construído.

### CAPITULO III

#### DIMENSIONANDO QUANTITATIVAMENTE OS AUXILIARES E TÉCNICOS DE ENFERMAGEM PARA DEFENDER QUALITATIVAMENTE AS RAZÕES DO PORQUÊ MUDAR SUAS FORMAÇÕES.

Formar pressupõe um exercício metódico; como fazê-lo, já que é o enfermeiro, de fato e de direito, o responsável por essa tarefa?

Todas essas perguntas me inquietam, fazendo com que junte-me a DEMO (1995, p. 20)

*“...Felicidade é um processo que se constrói na cultura e na história para além da simples superação dos problemas materiais, que nunca são secundários. Contém dimensões mágicas, lúdicas, misteriosas, para além das meramente técnicas. Contém também religiosidade, superstição, mística e mito.*

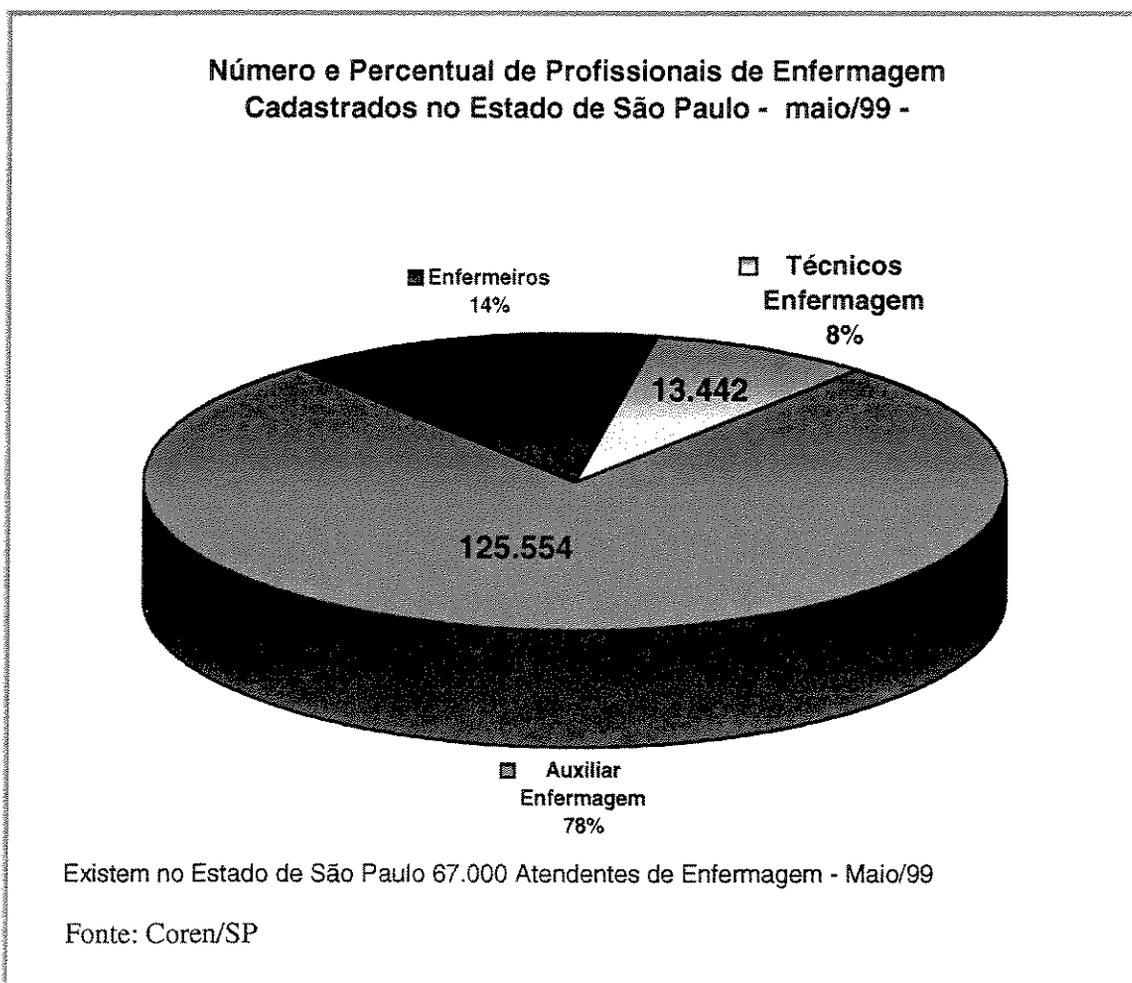
*Mesmo que a ciência condene tudo isto, o certo é que ninguém encontra a felicidade na ciência, mas não faltam pessoas que garantam tê-la encontrado na religião, por exemplo. Com efeito, se retirarmos da relação pedagógica seu horizonte mágico, ficamos apenas com a contigüidade objetiva e seca de dois lados que se condicionam. Não há dúvida: a graça da educação está em sua magia. Está no clima que pinta, na atmosfera que envolve, na influência que impregna, na solidariedade que inspira. Certo, porque educação é essencialmente auto-educação, ou seja, não é tanto obra de arte do educador, mas do educando. Por outro lado, a obra de arte do educador não será jamais fabricar o educando, o discípulo, o assecla, mas motivar magicamente as*

*capacidades do educando, para que ele também seja educador.”*

Este conceito apresentado por Demo me leva a pensar que tal visão de “felicidade” pode ter dimensão muito diferente para os auxiliares e técnicos de enfermagem. Para tentar compreender isto melhor, tentei categorizar esses dois segmentos como subsídio para uma análise posterior.

Como exercer essa tarefa de forma crítica, decente e com qualidade, numa perspectiva de tão poucos formadores (14%) para tantos candidatos a serem formados (86%)?

Quem são e quantos são esses profissionais de enfermagem? Segundo o último levantamento do Conselho Regional de Enfermagem (Coren) – SP (MAIO/99), a distribuição é a seguinte, conforme mostra o **Gráfico III**.



## 1. OS AUXILIARES DE ENFERMAGEM

O curso de Auxiliar de Enfermagem no Brasil foi institucionalizado em 1949, através da Lei nº 775. Sua criação deu-se em caráter emergencial, dada a falta de profissionais de enfermagem para a área curativa. O Decreto nº 27.426/49, que regulamentou a referida Lei, estabeleceu, como objetivo do curso, formar profissionais que auxiliassem o enfermeiro, dando para isso noções de ética, anatomia, economia hospitalar, noções de nutrição e estabelecendo a obrigatoriedade dos alunos em realizar estágio em hospitais gerais. A duração do curso era de 18 meses. A questão da escolaridade mínima não era definida até então. A fiscalização do exercício profissional da enfermagem foi, até 1973, de responsabilidade do Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina sendo, a partir desta data, executado pelos Conselhos Federal e Estadual de Enfermagem. O Parecer nº 3814/76 do Conselho Federal de Educação fixou os conteúdos curriculares mínimos, em termos da formação do auxiliar de enfermagem e revisou os estabelecimentos pelo Parecer 45/72, em relação ao técnico.

As Resoluções nº 7 e 8, do Conselho Federal de Educação, em 1977, regulamentaram a formação dos Auxiliares e Técnicos de Enfermagem. Estes foram instituídos como habilitações referentes ao Ensino Médio e a Resolução nº 8 permitiu que o auxiliar fosse preparado no nível do Ensino Fundamental, intensivamente, em caráter emergencial, dada a realidade vivida por este segmento.

Este caráter "emergencial" mantém-se até os dias de hoje. A formação do auxiliar é considerada habilitação parcial de nível médio.

GASTALDO & MEYER (1989, p.3-7), em seu trabalho, mostraram que a faixa etária predominante desses profissionais é entre 30 e 40 anos e, na sua maioria, são advindos de profissões operacionais como limpeza, trabalho em creches etc.

Este auxiliar tem a realização da sua formação escolar através de cursos do tipo supletivo, na maioria das vezes concomitante ao curso profissionalizante.

Alguns autores como, Almeida(1991), Capella(1988), Silva(1989) apontam para algumas características possíveis:

- Pessoas com uma bagagem de "vida" grande, podendo ter uma maior capacidade de compreensão, tolerância maior;
- Pessoas com "posturas mais cristalizadas" o que, às vezes, dificulta a incorporação de novas formas de pensar e agir;
- Pessoas com mais dificuldade de absorver tecnologia, mostrando resistência ao novo;
- Pessoas que valorizam muito sua inserção social, dada a dificuldade que tiveram em obtê-la;
- Pessoas que detém muito tempo de profissão, com alguma frequência marcado pela falta de atualização.

Esse grupo profissional representa, atualmente, 78% dos profissionais de enfermagem no Estado de São Paulo, ou seja, é a maioria da profissão.

É interessante observar um movimento natural dentro deste grupo, que é o de melhorar seu nível de escolaridade.

Em minha prática, tenho percebido que é cada vez maior o número de auxiliares com o segundo grau. Acredito que este movimento se deve à constatação da valorização desta situação e também em função do mercado de trabalho, que pressiona esta capacitação através de restrições de trabalho em áreas especializadas como UTIs, hemodiálises, entre outras.

## **2. OS TÉCNICOS DE ENFERMAGEM**

O curso de Técnico de Enfermagem foi também regulamentado em 1977 sendo exigido o ensino médio. O curso tem duração de três anos e agora, através da nova LDB, acrescentou-se a possibilidade da complementação, que é um curso com no mínimo 600 horas/aulas, que pode ser freqüentado por auxiliares com o ensino médio completo. (Decreto Federal 2.208 de 17/04/97).

No curso regular de técnico de enfermagem, o ensino médio pode ser cursado concomitantemente. Existem algumas universidades que desenvolvem o curso técnico e a complementação; a grande maioria dos cursos é particular.

A faixa etária desses alunos fica entre 14 e 18 anos; na sua grande maioria são pessoas que têm como expectativa, o nível superior, nem sempre na área de enfermagem; alguns autores como Calapristi(1996), apontam as seguintes características predominantes:

- Imaturidade, face à faixa etária a que pertencem, demonstrando mais dificuldade de contextualização;
- Maior facilidade na absorção de tecnologia;
- Maior insegurança no exercício profissional, demonstrando, com freqüência, dificuldades no trabalho em situações de tensão ou de muita dor;
- Maior receptividade às atualizações profissionais, interesse pelo novo;

Este grupo de profissionais representa 6% dos profissionais de enfermagem do Estado de São Paulo.

Como se pode perceber, trata-se do nível médio de enfermagem “misturando” dois tipos de profissionais, bastante diferentes; em alguns aspectos, poderia-se dizer até opostos como, por exemplo, na questão da faixa etária.

Em outubro de 1998, foi realizada uma pesquisa na Universidade de São Paulo, sob a supervisão do Prof<sup>o</sup> José Pastore, sobre quais as características que deveriam compor o trabalhador do futuro.

A idéia era evidenciar quais os traços de personalidade, formação, habilidades, estilo pessoal e atitudes do trabalhador de sucesso no futuro.

Usou-se como metodologia uma abordagem quali-quantitativa, através de discussões em grupo e entrevistas estruturadas individuais. (DIMENSTAIN, 1998).

Compuseram o universo desta pesquisa indivíduos ligados à educação, mercado de trabalho, mídia e pessoas engajadas em estruturas como ONGs, pesquisa, entre outros.

Observou-se que, numa perspectiva cada vez mais competitiva e desestabilizante, o trabalhador, em qualquer área de atuação, deverá incorporar uma maneira de gerenciar sua carreira de forma que ela passe pela construção constante de um saber cada vez mais abrangente e consistente.

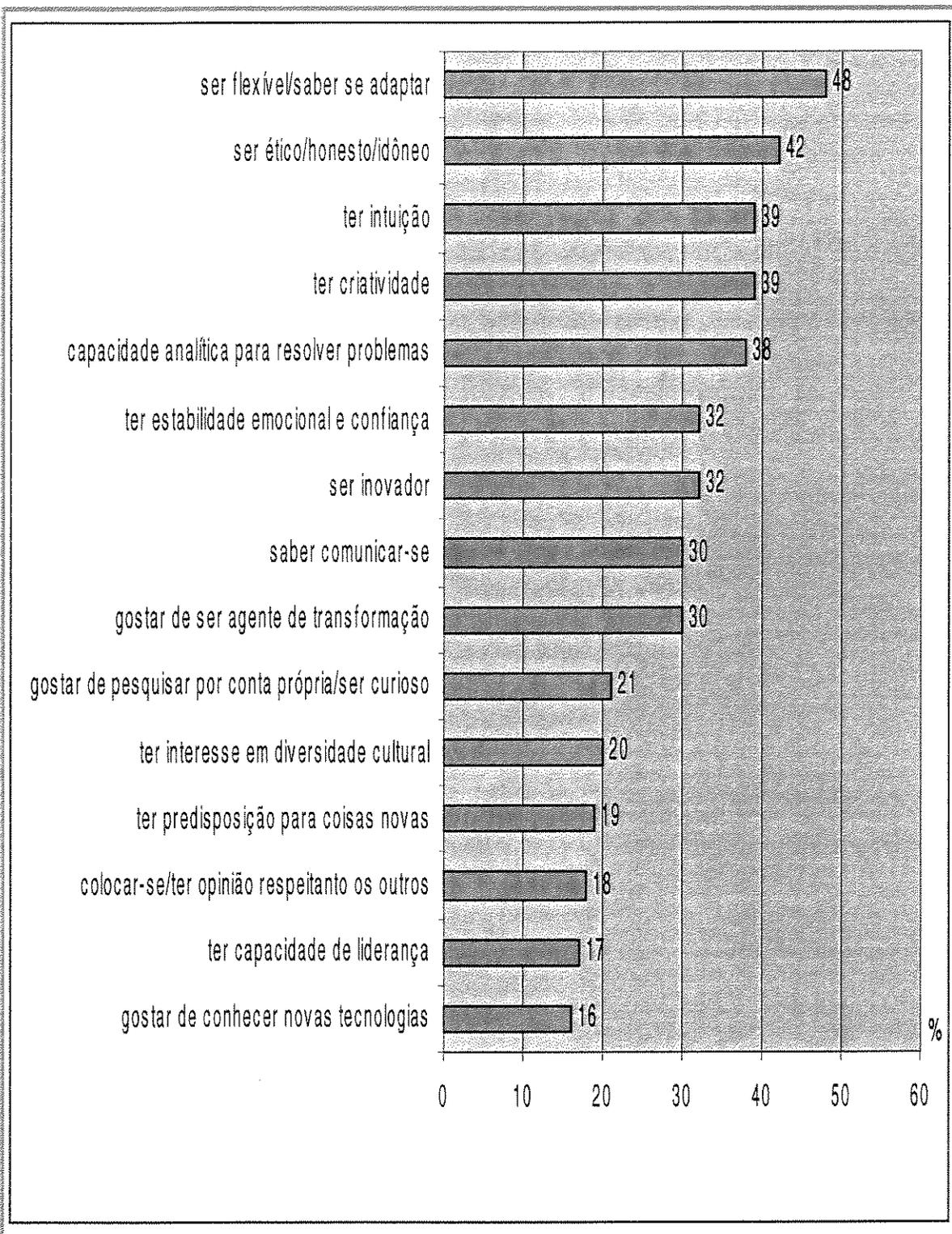
Para isso, o gerenciamento do seu saber deve acontecer à luz da ética, da criatividade e da flexibilidade.

Como colocar isso em prática e como nós, educadores, podemos alicerçar nossa prática pedagógica, tentando dar conta de todas essas questões, sem obviamente, incorrer num olhar "utilitarista"?

Parece-me que educadores e sociólogos como FREIRE, PERRENOUD, De Masi, e também a pesquisa referida, apontam para a inserção do prazer e da criatividade como formas de se adquirir o saber de uma maneira transformadora e fecunda.

Assim como se pode observar no gráfico IV, no que diz respeito a personalidade, os aspectos mais valorizados passam pela ética, intuição, ser flexível, ter estabilidade emocional e confiança, capacidade analítica para resolver problemas, gostar de pesquisa no sentido de ser curioso, e ter criatividade.

Se se analisar essas respostas lembrando-se de que quem as respondeu são professores, empresários, pesquisadores e mídia, constata-se que o que foi elencado como necessário para a formação de profissionais de enfermagem no nível médio, guarda muita similaridade com o exposto na pesquisa; quando identifiquei que ser ético é a primeira característica referendada e intuição é a segunda, constato que são questões que passam pela autonomia, pelo exercício da construção de um saber através da curiosidade epistemológica, tão bem definida por Freire.

**GRÁFICO IV – PERSONALIDADE - % de concordância dada a cada frase**

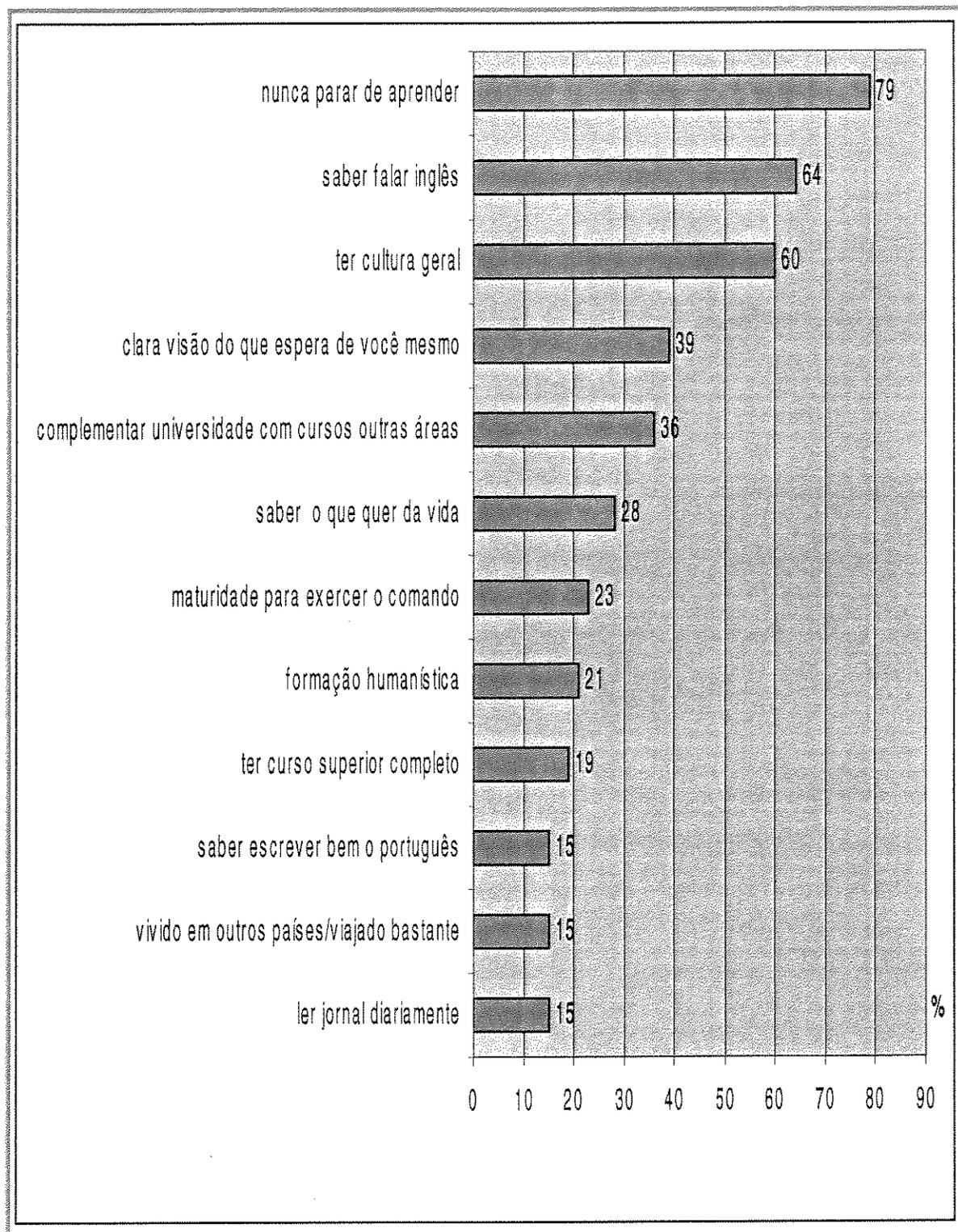
FONTE: CPM – Market Research

O gráfico V apresenta os aspectos identificados quanto ao processo de formação, e fica evidente a compreensão de que o processo de formar tem uma terminalidade, enquanto estrutura formal, mas a “auto – gestão” dessa formação está cada vez mais ligada à própria pessoa como gerenciadora dessa profissão, percebe-se que a mesma não se esgota, ao contrário, vai sendo acrescida de outras formações, no sentido de ampliá-la para outras relações.

Gostaria de pontuar que essa visão pode incorrer numa postura utilitarista, ou até mesmo maniqueísta, no sentido de se pensar no educando como um “camaleão”, que tem que mudar porque o mercado de trabalho assim exige, descartando a possibilidade de intervenção do mesmo enquanto sujeito desse processo.

O que proponho é a percepção de que o conhecimento não é estanque, que o saber “técnico” passa pelo saber da vida, pelas relações interpessoais, pela visão de que saber falar “inglês” não é compactuar com uma hegemonia “americana” e sim, ter acesso, através de outra língua, a outros saberes, outras percepções.

Assim, formar auxiliares e técnicos de enfermagem, deve abarcar a idéia de que estão se formando pessoas com um saber técnico definido e detentor de qualidade, mas também, pessoas que sejam estimuladas a interagir com outras percepções de mundo e outros saberes, sem que isto seja visto como desestabilizador do saber/poder dos enfermeiros.

**GRÁFICO V – FORMAÇÃO - % de concordância dada a cada frase**

FONTE: CPM – Market Research

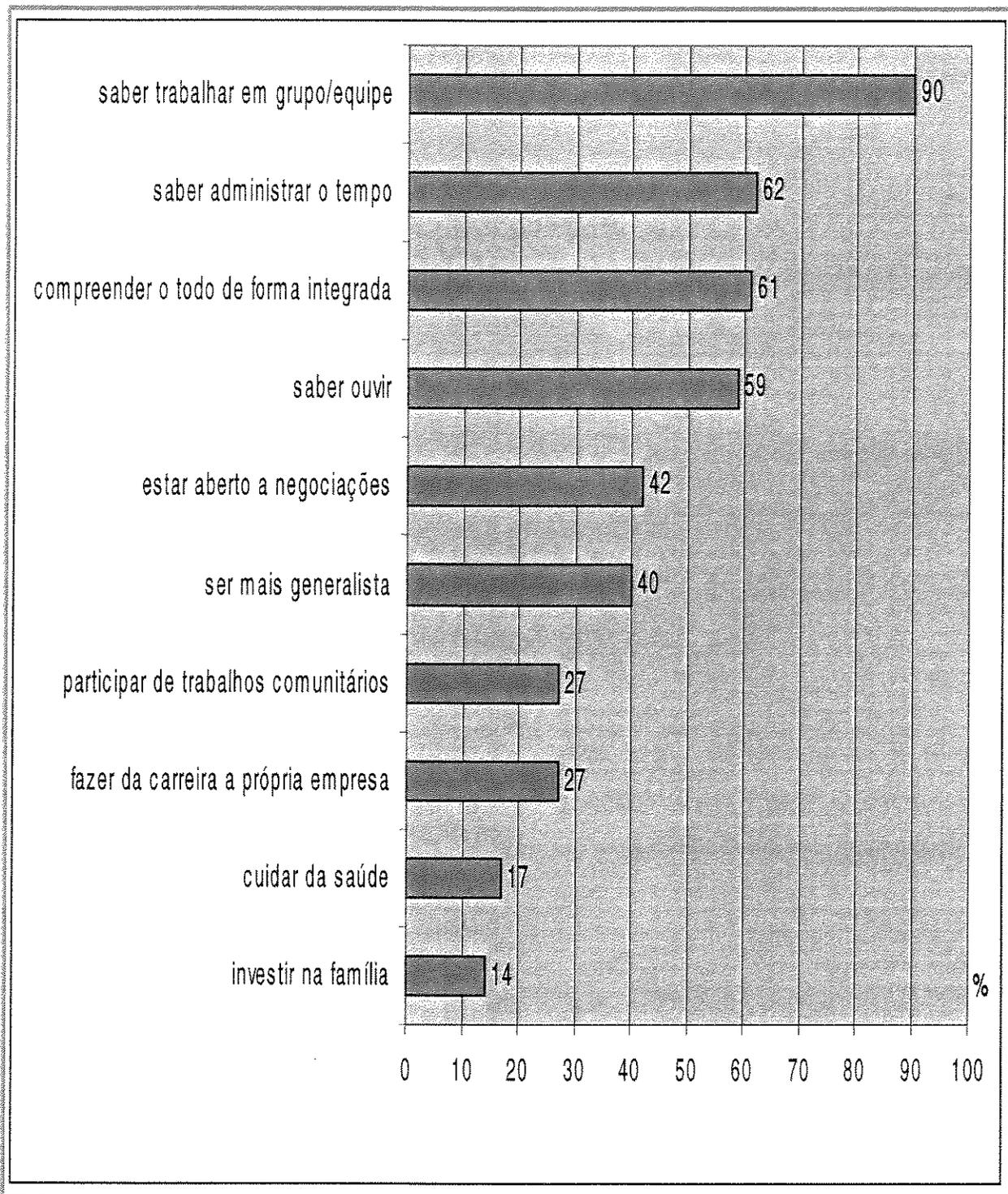
Passaríamos, então, da prática de um trabalho coletivo marcado por “castas” de saber, onde os indivíduos competem na relação de poder, para uma perspectiva de trabalho também coletivo, onde as ações se somam, com a riqueza de cada olhar.

O gráfico VI fala das habilidades e do que a pesquisa chamou de estilo pessoal, que seriam as características individuais de cada profissional.

Observo que as questões mais apontadas recaíram em saber trabalhar em grupo, saber administrar o tempo, ter uma visão do todo, saber ouvir.

Trazendo para a enfermagem, é indiscutível a necessidade dessas características para o estabelecimento de uma produção de trabalho coletiva, criativa, e permeada por ações detentoras de autonomia.

**GRÁFICO VI – HABILIDADES E ESTILO PESSOAL - % concordância dada a cada frase**



FONTE: CPM – Market Research

As transformações do mundo do trabalho, nos últimos tempos, têm trazido sentimentos de insegurança e de desconfiança, face à velocidade e força com que nos impactam; os educadores, especialmente os formadores, têm a obrigação de desvendar esses sentimentos, através de uma postura crítica, e obstinadamente libertadora.

Olhando para todas essas questões, apoio-me em FREIRE (1998, p.128)

*“Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de nos mover-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre seus colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando de “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “auto-demissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade.”*

Viver é pensar na possibilidade de transformação que este ato (o de viver), pode nos trazer; seria ingênuo de minha parte, pensar que posto um trajeto marcado pela submissão, pela ordem como significado de ausência de crítica, pensar em mudança pudesse ser algo rápido e fácil.

É claro que não é, mas a concepção deste trabalho nasceu de uma prática de dezessete anos, onde a crença nas mudanças sempre me acompanhou. A identificação de possibilidade de mudança em cada colega que tive e nos alunos com que pude conviver, levaram-me a “ousar” propor esta reflexão na rediscussão da formação dos profissionais de enfermagem.

A idéia de articular essa discussão à avaliação passa justamente por este “calvário” que é a nota, a avaliação em estágio, enfim, um processo freqüentemente amedrontador para quem está no papel de avaliado.

Durante doze anos lecionei em cursos de especialização de auxiliares e técnicos de enfermagem do trabalho; pude observar o quanto a avaliação de um desempenho, seja teórico ou prático, pode fazer emergir características extremamente positivas num aluno ou podem “silenciá-lo” de vez.

Trabalhar a falha, o erro, a incapacidade do momento, pode ser um ato afetivo e assim deve sê-lo.

LUCKESI (1998,p.180) um dos autores em quem me apoio para esta reflexão, traduz com muita beleza a concepção de avaliação e suas conseqüências na vida das pessoas,

*“O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa, ou situação, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico - sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas...fica o convite a todos nós. É uma meta a ser*

*trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo”.*

## **CAPÍTULO IV**

### **BUSCANDO A LÓGICA NORTEADORA DA PRÁTICA AVALIATIVA DO DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM DO COTIL**

Antes de reportar-me aos dados obtidos, julgo importante algumas considerações relacionadas à concepção e implementação do atual instrumento de avaliação.

Conforme foi dito anteriormente, o Departamento de Enfermagem do COTIL existe há 25 anos e neste período, algumas tentativas de uso de um instrumento de avaliação foram feitas, mas tiveram curta duração. Percebi que a incorporação do instrumento em questão, deu-se, entre outras coisas, pela constatação do grupo do quanto de informação se perdia, sem nem se ter, ao menos, podido avaliar qual era sua qualidade, e quais possibilidades de transformação podiam estar nele embutidas como elemento colaborador no processo ensino-aprendizagem.

Face a esta questão, convém citar que o “ânimo” das pessoas no processo de discussão e criação do instrumento foi muito maior do que no momento de uso, o que de, alguma forma, se explica sobretudo em função de dificuldades e divergências que vão aparecendo.

Começamos a usar o instrumento no mês de abril de 1999, quando iniciamos nosso trabalho de estágio. A partir desta data, passamos a discuti-lo nas reuniões semanais do Departamento, observando as dificuldades e impressões gerais.

Observou-se que havia, por parte das professoras, uma concordância na pontuação proposta, onde avaliavam-se como questões importantes o desenvolvimento de características que norteassem os alunos num processo de estabelecimento de vínculos com os pacientes, com seus colegas de estágio, enfim, aspectos que mexessem com o relacionamento inter pessoal, estimulando-se, nesses alunos, características como observação, atenção, iniciativa e criticidade.

Num primeiro momento, discutiu-se, exaustivamente, se se consideraria o desenvolvimento das habilidades técnicas com o mesmo peso que os aspectos de relacionamento interpessoal.

Esta é sempre uma discussão difícil e polêmica dentro da Enfermagem, pois não se pode dizer que nesta profissão a aplicação de uma técnica de forma incorreta, não esteja ligada à possibilidade de riscos para o paciente; não se trata, obviamente, de maximizar o pessoal e desvalorizar o técnico.

E foi desta forma que apareceram concepções, por parte de cada uma, que evidenciavam os valores que “realmente” estavam sendo discutidos na negociação do instrumento.

Em uma das reuniões, uma professora revelou seu descontentamento com a pontuação proposta dizendo:

*“ Os alunos do ano passado (1998) eram mais humildes, eles sabiam a dificuldade que era tirar nota no estágio, agora, com esse instrumento, a gente vai poder “dar” notas altas, e aí eles irão se achar seguros!” (P5).*

Ficam claros alguns aspectos que gostaria de considerar:

1. uma concepção de que “nota” coloca o aluno no seu devido lugar, ou seja, num lugar inferior ao do professor;
2. de que humildade se consegue com ênfase no aproveitamento ruim, no defeito;
3. que a segurança do aluno não é uma característica a ser estimulada no processo de formação.

Busco, neste momento, uma citação de PERRENOUD(1993,p.111), que traduz meu sentimento naquela ocasião,

*“Será que os professores têm, durante a sua formação ocasião para tomarem consciência da diversidade de culturas, de ideologias, de modos de vida , de interesses? Para medir o caráter inelutável dos choques culturais, dos conflitos interpessoais, das*

*relações de poder ou de concorrência tanto numa organização como na vida?”.*

Este questionamento, com certeza, está presente nas discussões sobre avaliação pois, como bem nos mostra HOFFMANN(1998, p.14),

*“Abstrair significa isolar uma qualidade percebida de um objeto ou aspecto dentro de um contexto. Refletir significa voltar para si mesmo, atentando para o próprio fazer, pensamentos, representações e sentimentos. Uma abstração empírica leva à constatação, à contemplação.*

*A pessoa deixa-se captar pelo objeto no seu aspecto configurativo e estático.*

*A abstração reflexionante leva à compreensão e o sujeito opera sobre os dados percebidos do objeto no sentido de transformá-lo a partir das relações que estabelece.”*

Assim, valorar, avaliar é um momento interpretativo do professor, interpretado à luz de suas posturas e concepções.

Esta percepção é por vezes muito difícil para o educador aquilatar, já que estamos falando de posturas, de visões de vida e de mundo.

Percebo, nestes anos todos de trabalho com o ensino médio, que isto é mais gritante, sobretudo pelo fato de haver um “ degrau na escada escolar” muito claro entre o docente e o aluno; o “nível” é diferentemente superior. E não foi diferente a minha experiência no Departamento de Enfermagem do Cotil.

É óbvio que num colégio ligado a uma Universidade, estas questões tendem a se pulverizar, existindo uma abertura maior de transformação, o que também pode ser constatado no Departamento.



Assim, depois de quase um ano de discussão, passou-se a usar o instrumento que privilegiou igualmente os aspectos da atitude profissional, relacionamento interpessoal (relacionamento com o paciente, postura ética, entre outros); e aspectos ligados à habilidade técnico-científica (conhecimentos teóricos/práticos e destreza psicomotora).

Foram entrevistadas as nove docentes do Departamento de Enfermagem do Cofil, durante o período de abril a junho do presente ano. Identifiquei cada entrevista, através da sigla P1 até P9, para efeito de acompanhamento do trabalho.

## **1. O TRATAMENTO DOS DADOS**

Dada a natureza discursiva dos dados, procurei estabelecer procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens, que permitiram a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção do discurso e receptividade às perguntas.

Estabeleci, como primeiro procedimento, a descrição dos dados, através da transcrição das entrevistas, fazendo-a de forma literal. Posteriormente, encaminhava à professora entrevistada para sua validação, e incorporava as sugestões que porventura a mesma considerasse necessárias para melhor compreensão. As alterações eram feitas pelas próprias docentes, e transcritas novamente por mim.

Numa segunda fase, procurei estabelecer um procedimento de interpretação através da perspectiva hermenêutica-dialética, assumida na proposta metodológica.

Percorri este caminho metodológico, pois acredito que este tipo de abordagem, permite uma leitura do que está "atrás" das palavras. Considerei, também, o caráter polarizado que qualquer realidade social contém, entendendo a complexidade do processo de ação e reação que uma interferência pode causar.

Somada a esta leitura, complementei os dados por meio da análise documental, constituindo categorias, as quais agruparam idéias ou concepções mais freqüentes nos depoimentos, portanto, possibilitadoras de analogias de conteúdo, obedecendo ao critério da significação em relação aos objetivos do estudo e que pudessem evidenciar a lógica norteadora do processo de avaliação dentro do Departamento de Enfermagem do Cofil.

Através desse caminho, procurei compreender de que forma o instrumento avaliativo concebido coletivamente contribuiu para a reafirmação da proposta pedagógica do curso.

Assim, estabeleci três categorias, que embora intimamente imbricadas, serão apresentadas separadamente:

1. Avaliação e tendências pedagógicas;
2. Objetivos de formação e avaliação reguladora da aprendizagem;
3. Ressignificação da prática avaliativa.

### **1.1 AVALIAÇÃO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Iniciarei a discussão dos dados através da primeira categoria, tentando evidenciar as concepções pedagógicas das docentes do Departamento de Enfermagem do Cofil, percebidas através do uso do instrumento de avaliação.

Cabe destacar que, especialmente no ensino de nível médio, avaliar pode significar o estabelecimento de patamares de "sucesso", os quais definirão os mais diversos caminhos na vida de um estudante. Definirão o destino a ser seguido, os possíveis caminhos para o mercado de trabalho, e ainda, a relação estabelecida com a profissão escolhida.

De Masi\*, em entrevistas recentes (junho 99) durante sua estada no Brasil, falou da importância dos processos avaliativos como oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, tanto no plano individual como coletivo. Ele aponta para a valorização ou não de privilegiar-se a autonomia, a imaginação, que define um determinado tipo de inserção no mundo, uma determinada maneira de estar com as pessoas.

---

\* Nos programas Roda Viva, em 21-06 e Conexão Internacional, em 27-06, na TV Cultura.

Nesse sentido, é fundamental que se entenda o “poder” que se tem ao definir um perfil, atribuir uma nota, uma possibilidade de trabalho, pois, nesse momento, podemos estar mexendo em nossas memórias de notas, de perfis e de nossas possibilidades de trabalho. Enfim, podemos e, efetivamente, estamos revisitando nossa cultura de avaliação.

Muito possivelmente, nossas memórias não foram marcadas por processos avaliativos criativos, dialógicos, e que privilegiassem uma postura autônoma.

Assim, avaliar, indiscutivelmente, nos remete a um “julgamento” de valores, a uma possibilidade de olhar “além de si mesmo”, o que demanda esforço, atenção e estudo. Daí a constatação da dificuldade, apontada tanto na literatura como na práxis avaliativa.

Há, por outro lado, a percepção, ainda que muitas vezes não verbalizada, da resistência em se mexer num modelo de avaliação porque ao fazê-lo, mexemos nas “certezas”, nos paradigmas de cada educador ou de cada escola.

Em meu estudo, observei que as docentes que colocavam a avaliação como algo “natural” sem, necessariamente, localizar uma dificuldade, eram as que apresentavam maior resistência nas discussões de concepções pedagógicas, nas discussões para definições mais “claras” de objetivos de aprendizagem, enfim eram as que demonstravam maior dificuldade em rever, em mudar uma proposta pedagógica. Observei falas como:

*-“ É um ato natural em qualquer escola.” (P6)*

Ou ainda,

*-“Eu vejo a avaliação como um feed-back de um trabalho...” (P5)*

Observa-se uma postura de trivialização da prática avaliativa, que não rompe com a prática pedagógica com características classificatórias e positivistas.

Algumas falas demonstram isso:

*-“É como mensurar o aprendizado de uma pessoa. Eu acho imprescindível você estar mensurando para você estar avaliando o que você passou, o*

*conteúdo, ou o que você gostaria que ele tivesse conseguido aprender, através de seu (da professora em questão) estímulo e orientações". (P2)*

*"...que ele conseguisse aprender e entender realmente como é esse processo e depois, quando ele chegasse no trabalho dele, ele conseguisse lembrar de tudo o que aprendeu e demonstrasse realmente, ao seu supervisor todo o ensinamento que ele teve aqui no Colégio." (P4)*

Observa-se ainda que, numa ótica classificatória, a valorização do erro fica mais presente como demonstrado nas falas abaixo:

*"- ...a partir do momento que você está avaliando, está mostrando os erros dele, ele pode estar corrigindo-os e isso traz uma segurança maior para ele." (P2)*

*"- Olha, a minha avaliação é diária. Eu acho legal porque as coisas que acontecem naquele dia você já resolve, você não deixa criar uma bola de neve. Você vai direto ao assunto e eu acho que é mais fácil para o aluno ver o erro, perceber o erro dele naquele momento. Depois que esfria o negócio, ele fala assim: Ah! Tá bom!!!; mas se você avaliar no momento eu acho que você não perde o fio da meada. E neste tipo de avaliação diária isto me dá um retorno muito grande porque o aluno toma consciência dos erros que ele fez e eu já percebi que, ele errou uma vez, ele não erra a segunda."*

Como se pode observar, está muito presente, nos dados colhidos, a defesa da concepção de avaliação como um processo contínuo, possibilitando, segundo as docentes uma reflexão do processo de aprendizagem.

Assim, ouvi:

*"- ...Deve ser um processo contínuo, dinâmico, onde o aluno é observado na sua totalidade, e não só apenas pelos resultados das provas." (P9)*

*"-Eu tenho planejado minhas avaliações em campo de estágio de uma forma que ela seja assim global e para o aluno como um todo e que tenha um caráter contínuo. É o que a gente chama de avaliação em processo." (P1)*

Percebi, através da leitura dos dados, que as concepções pedagógicas do Departamento de Enfermagem do Cotil passam ainda por modelos classificatórios, de cunho tecnicista, numa visão que Freire chama de "educação bancária", onde o aluno tem a responsabilidade de "devolver", na mesma medida, tudo o que lhe foi passado.

*"-..Eu vou olhando o procedimento dele, como ele consegue passar essa técnica, como ele vai fazer o atendimento do paciente...eu vou olhando todo o procedimento dele, a técnica que ele está apresentando, que está devolvendo, eu vou prestando atenção, junto tudo e dou uma nota." (P4).*

*"-...O entrave, o obstáculo que não foi de acordo hoje, amanhã a gente tem que reforçar antes deles começarem, mesmo que seja individualmente porque ele vai retornar a fazer aquela técnica e ele tem que fazer certo..." (P5).*

Entretanto, fica também claro, um despertar para uma postura mais crítica e autônoma, ainda que de forma tímida e localizada em algumas docentes.

Acredito que as falas transcritas abaixo ilustram essa conclusão, evidenciando a percepção das limitações e também dos desejos que transitam nesse momento, pelas docentes do Departamento.

*"..Então a competência desse futuro profissional estaria diretamente proporcional à condição da gente estar fornecendo o desenvolvimento da parte humana, estimulando um profissional múltiplo, que tivesse uma visão de mundo como um todo e das necessidades sociais." (P2).*

*-" A avaliação é muito importante para a formação do aluno, acredito assim para o seu aprimoramento, só que eu acho que um erro que a gente comete várias vezes, é estar dando à avaliação aquele caráter entranhado na gente através dos nossos próprios processos de formação que foram assim, é aquela coisa de estar dando à avaliação um caráter mais punitivo, uma coisa muito rígida: "olha, você tem que tirar nota porque senão tirar....", aí cai naquela questão do decoreba, do fazer por fazer e não do que porque fazer e eu acho isso muito importante." (P1).*

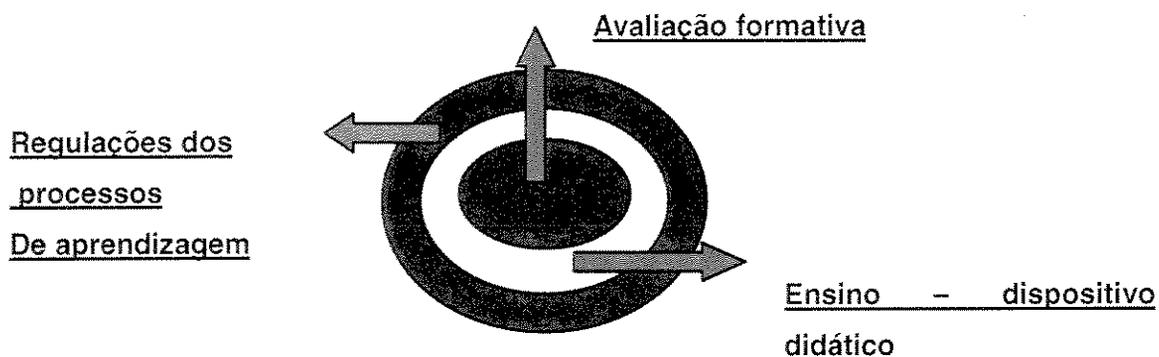
*"...Devemos também, privilegiar mais as áreas especializadas com uma formação mais aberta, com uma visão mais ampla, onde seja reforçado o trabalho de equipe, o bom relacionamento dentro do local de trabalho, dentro do grupo." (P3).*

Constato que há hoje, no Departamento de Enfermagem do Cotil, um desejo de mudança, de um repensar a prática pedagógica, entretanto, esse é um desejo com um movimento dialético, onde a cultura estabelecida todos esses anos tem um peso e o impulso de renovação tem outro; onde ora um fica mais forte, ora o outro.

É importante destacar que a história do Departamento abarca uma característica de um trabalho muito comprometido com o cuidado da formação, durante todos esses 25 anos, portanto, vejo, nesse movimento dialético, um ato corajoso de pessoas que estabeleceram um nome, uma referência dentro do ensino de enfermagem de nível médio, mas sem "embotarem" o desejo de superação, de crescimento da prática educativa.

## 1.2 OBJETIVOS DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO REGULADORA DA APRENDIZAGEM

Perrenoud (1999,p.114) demonstra as interdependências pedagógicas com a avaliação, através do seguinte esquema:



Fonte: PERRENOUD, P. *Avaliação Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*

Para ele, é necessário o desenvolvimento, ainda que sugerido pela avaliação, de questões que componham uma teoria geral das regulações cognitivas e de aprendizagens e também do desenvolvimento; a isso ele chama de regulações dos processos de aprendizagem.

É necessário também que se desenvolva uma teoria de ensino com a construção de um dispositivo didático que permita a criação e a gestão de situações didáticas que possam estimular e, ao mesmo tempo, regular as aprendizagens (ensino–dispositivo didático).

Por último, observando o círculo menor, encontramos a avaliação formativa, que deve ser um conjunto de condutas, caracterizadas por modos específicos de coleta de informações e de ação. Elas devem constituir-se no objeto de reflexão de uma formação, de instrumentação particulares.

Ou seja, a avaliação, no plano teórico, faz parte de um campo mais vasto, e se articula a outros modos de regulação; na prática, a avaliação deveria ser pensada, paralelamente ao desenvolvimento sólido e bem articulado de outros mecanismos de regulação da aprendizagem, como os citados.

Transpondo essas questões para o Departamento de Enfermagem do Cotil, percebi que existe uma dificuldade de identificação de quais são os objetivos que compõem a formação dos Técnicos de Enfermagem do Cotil.

Existem, nas falas das docentes, pontuações quanto a algumas características de perfil profissional como ética, versatilidade, vontade de aprender, mas é evidente que tais características só podem ser fruto de objetivos de formação, se os mesmos forem estabelecidos dentro de uma determinada teoria de ensino, viabilizada por dispositivos didáticos, como bem nos mostrou PERRENOUD(1999).

Assim, podemos perceber:

*“- Em minha visão, o processo de formar um Técnico de Enfermagem, além do preparo técnico e científico, deve conter a formação do indivíduo como pessoa, pois será com pessoas que ele vai trabalhar. Então, essa parte dos valores, da formação ética, é muito importante na formação.” (P3).*

*“... todos esses traços do holismo na formação vêm surgindo no Cotil de dois a três anos para cá, mas é uma coisa que ainda não está muito bem definida, não tem diretrizes e falta uma sustentação para essa proposta. Sinceramente, eu não vejo interesse nisso por todas as minhas colegas. Eu acho que as tentativas estão muito isoladas.” (P1)*

*“- Esses traços (formar com competência) estão presentes na proposta do Cotil? É difícil. Em algumas pessoas estão, em outras não. Na média? Eu acho que 70% tem essa visão sim, de formar um bom profissional.” (P7)*

Outro aspecto que pareceu-me importante de ser destacado, é a falta de domínio das ferramentas metodológicas que podem aprimorar o desenvolvimento de uma determinada seleção de objetivos de formação.

A fala desta professora pontua o exposto acima com muita clareza:

*...o aluno se sente satisfeito com aquele pouco que você oferece em sala de aula. São poucos os que te questionam ou que vêm atrás de você em campo de estágio para falar: -"olha, eu vi esse diagnóstico, mas não entendi, eu não vi isso em sala de aula, o que é isso?" (P9)*

E na sequência observei a postura apresentada pela professora:

*"....então eu costumo dar uma resposta assim: -"isso é isso" para ver se ele continua me questionado. Aí ele pára. Ele se satisfaz com aquela resposta, com aquela definição do problema do paciente, com o diagnóstico, aí como eu vejo que não vem nada por traz, nenhum questionamento, eu começo a explicar isso é isso por causa disso, olhe, verifique esses resultados de exame, compare, pergunte para o paciente o que ele sentia e o que ele sente agora, ou seja, a gente vai acrescentando....". (P9).*

É interessante perceber que há uma preocupação da docente em questão, em prover o aluno das informações necessárias para a melhor compreensão do caso, mas não a percepção do porquê isso acontece e até que ponto, a metodologia empregada por ela não foi adequada, ou até mesmo estimulante para que este aluno desejasse ser mais curioso, se sentisse mais desafiado a realizar outros questionamentos.

BERBEL(1994), em seu trabalho, estabelece uma classificação segundo a linguagem utilizada pelos educadores na elaboração dos objetivos educacionais; são eles:

- **Objetivos instrumentais** – referem-se à reprodução do conhecimento, restritos no que diz respeito à reflexão. Objetivam a competência técnica.
- **Objetivos mediadores** – referem-se ao desmembramento de um conteúdo já estabelecido como forma de tornar a apropriação mais fácil para o aluno. Demanda um trabalho mais avançado do que o anterior, porém não existe a possibilidade de alteração do conteúdo.

- Objetivos crítico – contextuais – manifestam uma disposição de promover, de provocar mudanças no modo de pensar e de agir dos alunos. É um trabalho intencionalmente transformador.

De maneira geral, percebi que a produção coletiva do Cotel compreende os dois primeiros objetivos, aparecendo, isoladamente, algumas propostas mais ligadas ao terceiro objetivo.

É interessante perceber que tanto na Proposta Pedagógica do Colégio (ANEXO I), como nas questões já discutidas dentro do Projeto Pedagógico do Departamento de Enfermagem (ANEXO II), é esperada a formação de profissionais críticos, detentores de posturas autônomas, com espírito inquisidor, mas fica evidente a dificuldade de operacionalização desta proposta, o que atribuo, em parte, à falta de seleção e planejamento mais adequado de dispositivos pedagógicos reguladores da aprendizagem.

Quando enfatizo que a dificuldade possa ser atribuída “em parte” à questão dos dispositivos, atribuo tal afirmação ao fato de que o trabalho coletivo, especialmente na educação, demanda uma postura reflexiva sobre “o fazer”, que nem sempre acontece de forma e tempo semelhante para todos. A reflexão sobre o vivido tende a provocar mudanças na prática que não ocorrem em tempos iguais para todos os envolvidos no trabalho coletivo. Dessa forma, algumas vezes, o discurso avança mais rápido do que a mudança da prática. O que não implica que o discurso seja inseqüente.

Apoio-me em FREITAS(1995,p.92), que fala que a organização do trabalho pedagógico é um processo tripartite de longa duração. Fazem parte desse trabalho, o educador, a pesquisa com pedagogos especialistas nas várias disciplinas como sociologia, filosofia, psicologia entre outros, que servem de apoio para a pedagogia; e os metodólogos, preocupados no desenvolvimento de conteúdos.

Assim, concluo que a prática avaliativa pode ser um instrumento dentro do processo de regulação de aprendizagem, evidenciando, mais facilmente, o caminho pretendido para o estabelecimento de uma questão maior, que deve ser

o projeto pedagógico da escola. Acredito que, neste sentido, SORDI(1995,p.27) contribui para a discussão desta categoria, apontando:

*“ O trabalho do professor, em qualquer área do saber, à semelhança do trabalho do enfermeiro, também sofreu por muito tempo a forte influência do tecnicismo, da busca de resultados práticos, ficando a discussão política acerca de suas repercussões para o futuro agir profissional relegada a segundo plano. E assim, alienou-se o professor de pensar nas reais conseqüências de suas opções na organização do trabalho pedagógico, despolitizando sua ação, tornando-a asséptica do ponto de vista social.”*

### **1.3 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA.**

Tentando achar um nome que melhor retratasse um conjunto de depoimentos aparentemente desconexos, fui traçando um percurso que, num dado momento, levou-me a identificar uma lógica de análise que englobou principalmente aspectos ligados ao uso cotidiano da avaliação. Articulando-a aos objetivos do trabalho, selecionei algumas subcategorias.

São elas:

- Dificuldade do uso do instrumento de avaliação
- A interferência da cultura pedagógica da escola
- A peculiaridade do relacionamento coletivo e interpessoal
- A gestão do Projeto Pedagógico do Departamento de Enfermagem do

Çotil

Lembro PERRENOUD (1993,p.186), que diz que *“a reflexão sobre a própria prática é em si mesma, um motor essencial da inovação”*.

Concordo com tal afirmação, pois parece que a própria constatação da dificuldade pode ser um incentivo a compreendê-la melhor.

Percebo, nas falas analisadas, que a idéia de “justiça”, de “imparcialidade” está muito presente na mente das professoras do Departamento de Enfermagem do Cotel no momento de avaliação.

Observo falas como:

*-“.....sempre acho que não estou avaliando o aluno de forma correta. Faço questão de estar sempre atenta e alerta para não cometer nenhuma injustiça.”*

(P4)

Ou,

*-“ É um momento difícil no meu dia a dia. Vejo como uma oportunidade de aprendizado tanto para o aluno como para o professor”. (P3)*

Tais dificuldades foram explicadas pelas docentes, entre outros motivos, como: falta de familiaridade com o uso de um instrumento de avaliação já que, como exposto anteriormente, foram poucas as tentativas de uma sistematização de uma prática avaliativa. Falou-se também da questão do pouco tempo de estágio, especialmente no 3ºano.

Isso se deve ao fato de que neste período, estabeleceu-se que o aluno deve passar por todas as unidades especializadas (UTI neonatal, de adulto, obstetrícia, pronto-socorro, entre outros).

Parece-me, enquanto pesquisadora, que os objetivos de aprendizagem no 3º ano, puderiam ser revistos no sentido de permitir uma adequação melhor no que diz respeito ao tempo de estágio em cada unidade.

Os procedimentos mais complexos não acontecem única e tão somente em unidades especializadas, daí a possibilidade de uma redefinição do que realmente se quer que esses alunos aprendam no último ano.

As falas abaixo explicitam esta mesma percepção:

*—“ Uma boa avaliação demanda tempo; é uma troca.....você precisa de um retorno; só que esse retorno precisa ser amadurecido, precisa de um tempo para você poder fazer conclusão.” (P7)*

-“ *Aqui no Colégio, eu acho difícil avaliar pelo pouquíssimo tempo de estágio...eu ainda não habituei-me a esse tempo, acho difícil...*” (P8).

Conforme disse anteriormente, percebo que essa dificuldade poderia ser minimizada, através de uma redefinição de objetivos para o processo de formação do 3º ano.

Neste momento, remeto-me a HOFFMANN(1998,p.17) que comenta:

*“Diria, em síntese, que os professores não são “culpados” pelos resultados obtidos pelos alunos, mas são, sim, responsáveis. Serão entretanto, culpados se não forem comprometidos no sentido de buscarem seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo”.*

Gostaria de reiterar minha opinião entendendo que, evidentemente, há uma dificuldade operacional em relação ao estágio do 3º ano, mas talvez a magnitude que se dê a esta dificuldade, encubra uma outra, que é a própria discussão dos objetivos a serem alcançados.

Outro aspecto bastante citado como dificultador dentro do trabalho docente do Departamento de Enfermagem foi a faixa etária dos alunos.

Conforme já exposto anteriormente, os alunos cursam concomitantemente ao Técnico de Enfermagem o nível médio; assim, a faixa etária está entre 14 e 18 anos.

Remeto-me a algumas falas no sentido de problematizar essa questão:

-“*....A gente tem um problema aqui, que é o fato do aluno começar muito cedo, 14 anos é uma criança; acho um pecado colocar esse aluno no hospital....*”  
(P8)

*“O que é mais gritante hoje, na formação do Técnico de Enfermagem, é a falta de limite de idade para o ingresso no curso; o aluno já ingressa num curso técnico com a responsabilidade de cuidar de pessoas doentes, nas mais diversas áreas e patologias, com tão pouca experiência de vida ! Essa é uma mudança que deve ocorrer com urgência”. (P3)*

A questão da faixa etária revela uma postura que observei de forma muito presente nas professoras. Percebi que há, no plano discursivo, a defesa de uma visão dialógica da prática pedagógica embora, na prática, remanesçam traços sinalizadores da postura hegemônica dos professores.

Desta forma, elas tomam para si, a maior parte da responsabilidade deste “projeto”, onde o compromisso “do aprender” fica alicerçado na “força” que o professor tiver em chamar os alunos nessa caminhada.

Constatedei, nesse sentido, uma “maternalização” na relação com os alunos, o que julgo inadequado para o estabelecimento, por parte deles, de características como compromisso e responsabilidade.

Isso permite uma postura por parte dos alunos, em alguns momentos, de passividade ou de “mágoa” em relação à professora e a sua sinalização nas falhas encontradas.

*“...Eu me lembro que uma vez uma professora chegou num aluno e fez uma avaliação, depois ele entrou na minha sala e falou assim para mim: “-odeio enfermagem e nunca mais volto nessa escola”. E, realmente nunca mais voltou, nós predemos um aluno e daí?”. (P6)*

Retomo outra fala no sentido de evidenciar o exposto,

*“-...Então esse papel da avaliação é muito importante? É. É um feed – back? É. Mas atribuir uma nota, um valor pelo desempenho dele, a gente precisa pensar muito, a nossa responsabilidade é muito grande, a gente vai mexer com a auto-estima, a gente vai mexer com a formação dele, com seu caráter.....”(P6).*

Evidentemente, o trabalho com adolescentes guarda algumas peculiaridades que precisam e devem ser observadas para o bom desempenho

pedagógico, mas fica clara a dificuldade de dar a esse aluno a "fatia", a parte que lhe cabe no processo de aprendizagem.

Isto em qualquer faixa etária, mas reitero que, especialmente na adolescência, o caminhar, o refletir dentro da educação, deve ser permeado pela solidariedade, pela certeza de se estar junto e, desta forma, a dificuldade, a frustração, podem ser minimizadas, enquanto sofrimento é resgatada na perspectiva de crescimento.

Outro aspecto que pareceu-me importante de destacar, foi a percepção do papel importante do grupo docente, enquanto possibilitador da criação de conhecimento, e de relações inter pessoais criativas e contemporâneas.

Verifiquei falas como:

*"-Eu acho que fica anti-ético você falar para outro colega: - Você não vai se atualizar, não vai procurar crescer?" (P9)*

*"- Eu volto a falar na questão da tentativa isolada, enquanto não tiver um conjunto muito claro para nós, o que é que nós queremos, a gente não vai conseguir estar formando realmente o técnico que a gente deseja." (P1)*

*"- Atualmente já existe uma mentalidade diferente, o grupo cresceu e acho que isso faz uma diferença gritante, criamos propostas de ensino, estamos discutindo nosso projeto pedagógico e isso tem feito crescer muito o Cotil." (P9).*

*"- Eu acho que o Colégio (Departamento de Enfermagem) foi cada vez mais aprimorando-se.....e não deve parar e sim continuar. Eu acho que vem novas professoras, elas tem mais visão e isso contribui para a nossa formação também, eu acho que dá uma "chacoalhada" para que a gente melhore a cada dia." (P7)*

A sociologia do trabalho tem mostrado com muita clareza que a convivência de profissionais por um longo período, pode ser um fator dificultador no estabelecimento de um ambiente criativo. Na medida em que as relações do trabalho não experimentam momentos freqüentes de troca, momentos de um repensar, a possibilidade de acomodação, de falta de crítica, tendem a aparecer mais fortemente.

De Masi (1999,p.19-20) referenda este pensamento, demonstrando, através do seu estudo de grupos criativos na Europa, que características individuais como forte envolvimento emotivo, forte senso de união por pertencer ao mesmo grupo, confiança recíproca, entre outros, foram o "antídoto" para a convivência de muito tempo, e isto esteve presente em todos os casos estudados, num período de 100 anos.

Não postulo a idéia de De Masi para o Cofil, mas observo que instalou-se uma possibilidade criativa de trabalho, ainda que timidamente demonstrada na práxis das professoras, o que atribuo à ampliação do grupo, com pessoas egressas de outros ambientes de trabalhos, e com interesse de desenvolver uma proposta mais coletiva de trabalho.

Por último, percebo que a relação da prática pedagógica do Departamento e sua relação com o projeto pedagógico, alinhava a discussão trazida até agora.

Notei que há uma percepção, por parte das professoras, de estabelecer uma prática avaliativa que desvele o momento de aprendizagem, sem que isto implique comparação de desempenhos entre os alunos.

Considero este aspecto de grande importância pois percebo não só na literatura estudada mas também na prática docente, uma tendência de comparar as pessoas entre si, "medindo" o desempenho de um com o outro, o que, obviamente, tira da prática avaliativa a possibilidade de ser uma atividade educativa e estimuladora de crescimento pessoal e coletivo, numa perspectiva de cooperação e solidariedade ao invés da competição.

LUCKESI (1998, p.172) esclarece essa questão dizendo:

*" O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário."*

Assim, observei falas como:

*"Acho que avaliar é possibilitar ao aluno, dentro de suas dificuldades e limites, conseguir chegar ao objetivo proposto pelo curso". (P3)*

*- " É uma troca, é um processo em que eu vou ver, analisar esse aluno e vou ver aonde encontram-se também as minhas falhas." (P7)*

*"- Eu acho que a avaliação é um buscar junto. Eu acho que a gente não pode se achar no direito de estar avaliando e querendo rotular, esse é bom aluno, esse é mau. Eu acho que a avaliação tem que ter um caráter conjunto para favorecer a relação entre professor e aluno." (P1)*

Parece-me que as falas observadas neste trabalho remetem à constatação de que a prática pedagógica em seu caminho de libertação, de autonomia, resvala intermitentemente, no olhar de quem a executa. Esse olhar não é de uma pessoa, não é de um grupo específico, ... é a possibilidade de um olhar para o mundo, um olhar que permita acima de qualquer coisa, a todo educador, transcender-se, fazendo com que seu ofício seja mais do que um ato de cidadania, seja, em última instância, um ato de acolhimento, um ato de amor.

## **CAPÍTULO V**

### **REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM DO COTIL: CONCLUINDO PARA RECOMEÇAR.**

Procurei, neste capítulo, amalgamar as questões debatidas neste trabalho, atendo-me aos referenciais teóricos de Freire (na construção do saber), de De Masi, (na potencialidade dos grupos criativos) e em Luckesi, (na perspectiva de uma prática avaliativa includente e amorosa).

A lógica norteadora que procurei estabelecer permeou os conhecimentos que fui adquirindo em meu processo de formação, minha experiência de mais de doze anos de atuação no nível médio e leituras que fiz, perpassando o mundo da educação e do trabalho, numa perspectiva libertadora e autônoma.

Ao iniciar o trabalho, através de uma sintética recuperação histórica, procurei, além de mostrar as características constitutivas da profissão de Enfermagem, evidenciar o quanto, no nível médio, estas ainda estão presentes. O entendimento destas características passa, necessariamente, pela compreensão da formação do "formador", ou seja, do enfermeiro.

Os caminhos pedagógicos percorridos no processo de formação do enfermeiro impregnaram fortemente sua perspectiva de educador, convertendo-a num processo tecnicista com valorização da reprodução, forte teor hierárquico, e pouquíssima possibilidade de autonomia por parte do educando.

Não quero colocar a questão de forma fechada, até porque além de enxergar mudanças positivas, como, por exemplo, o importante impacto dos cursos de Licenciatura na alteração dessa lógica nos últimos tempos, incluo-me no grupo de enfermeiros que, apesar das dificuldades (coletivas e pessoais), vem construindo uma prática pedagógica pautada na crença no diálogo, na liberdade e no compromisso social.

Daí a convicção de que o enfermeiro, por meio do exercício autônomo do seu papel de educador, tem a possibilidade de reversão desta herança tão aprisionadora e reducionista diante de contingente tão expressivo de recursos humanos no nível médio em Enfermagem. Não será esta condição favorável

para o Sistema de Saúde melhor se estruturar e responder aos anseios legítimos da população?

O trabalho que exerci nestes anos mostrou-me a importância da compreensão dos dois segmentos que compõem o nível médio em Enfermagem, cujas características são muito diferentes em alguns aspectos. A alteração da cultura de relacionamento entre estes dois grupos dentro da equipe de enfermagem deve, também, ser uma preocupação para quem quer exercer uma prática pedagógica transformadora, evitando que os mesmos traços da relação do enfermeiro com os profissionais de nível médio se reproduzam de forma acrítica entre Técnicos e Auxiliares de Enfermagem, confirmando as relações de poder implícitas na divisão social e técnica do trabalho em Enfermagem.

Assim, considerei relevante discutir tais questões, acentuando, para o formador desses profissionais, a necessidade de leitura e compreensão desses aspectos, para o exercício de um processo de formação realmente efetivo no plano da educação, mas também efetivo no mundo do trabalho.

É importante lembrar que a inserção dos Auxiliares e Técnicos de Enfermagem no mundo do trabalho se dá de forma mais rápida do que a do enfermeiro. Isso passa pela questão da duração dos cursos, mas também pelas características do mercado de trabalho em Saúde, que privilegia muito mais a inserção dos profissionais do nível médio do que os de nível superior, por razões eminentemente políticas e econômicas.

O fato de, numericamente, os enfermeiros estarem em menor quantidade, (14%) na composição da força de trabalho em Enfermagem, gera um problema, mas é justamente por esta perspectiva possivelmente prejudicial de trabalho, que o estabelecimento de uma prática pedagógica criativa pode imprimir outras lógicas na formação, alterando sobremaneira o resultado final, qual seja a prestação de assistência qualificada à população.

Pesquisas da sociologia do trabalho, uma delas citadas neste estudo, demonstram o quanto já é, e será cada vez mais necessário, que o educador planeje a formação de seus alunos na perspectiva da sociedade globalizada, sem que isto seja circunscrito ao prisma utilitarista. Se for entendida como uma

possibilidade de estímulo ao "auto-gerenciamento" da profissão escolhida, construindo elementos que permitam ao aluno estabelecer relações de autonomia, flexibilidade e criatividade frente ao seu desempenho profissional, este estímulo poderá vir a ser fator diferencial positivo na formação de profissionais de nível médio de Enfermagem.

Reconheço o cuidado que nós, educadores, devemos ter dentro dessa abordagem, não permitindo, ao exercê-la, que interesses econômicos moldem uma perspectiva que deve ser eminentemente educativa; e acredito também que não contribuimos para uma formação contemporânea quando nos colocamos numa relação maniqueísta, onde as mudanças, ainda que ditadas por uma conjuntura sócio-econômica questionável, sejam sempre vistas como ruins para a prática pedagógica.

Defendo uma prática pedagógica que tome os problemas e necessidades dos alunos como o ponto inicial do trabalho educativo a ser complementado por dinâmicas curriculares significativas que, ao enfatizar a experiência dos alunos, contribuam para a formação de identidades profissionais emancipatórias.

Giroux (1980), muitas vezes demonstrou que o conhecimento deve se tornar significativo para o aluno, antes de poder se tornar crítico.

O ensino da Assistência de Enfermagem guarda questões bastante diferenciadas em relação ao nível Superior, pois baseia-se no ensino do cuidar, do cuidar do outro, e acredito que a fábula-mito sobre o cuidado essencial citada por BOFF (1999 p.46) expressa esta idéia,

"Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma idéia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome.

Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo, pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

“Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura.

Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer.

Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada *Homem*, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil.”

Entendo que cuidar é da essência do ser humano, e ensinar a cuidar pressupõe uma dimensão ontológica do ser professor.

Pensando desta forma, a crítica que faço ao ensino de enfermagem passa pela desarticulação entre o saber e o fazer, observada na recuperação histórica que apresentei onde quem “sabe mais, faz menos” e quem “sabe menos, faz mais”.

Isto, evidentemente, exemplifica um grande equívoco, uma grande contradição; os professores que trabalham especialmente com o nível médio, têm o dever de mudar esta relação.

Nesses anos que venho trabalhando com a formação desses profissionais, tenho notado o quanto é essencial a presença do enfermeiro/educador, junto ao aluno, “fazendo para ensinar”, acompanhando a dificuldade da relação com o paciente, acompanhando a dificuldade do cuidar.

Para equacionar esta dificuldade percebo a possibilidade do uso da avaliação como um recurso educativo no processo ensino/aprendizagem.

Se, concordando com Luckesi, entendo que a avaliação deve ter uma natureza para o acolhimento, antevejo também que é da natureza do educador acolher, e se isso é negociado e assumido pelo educador e pelo educando, posso pensar que o instrumento, a prova, ou qualquer outra forma encontrada para evidenciar a aprendizagem, e a capacidade de ensino do professor, estarão comprometidas com este conceito de mão dupla, “acolher para incluir”.

Como foi observado neste estudo, as dificuldades no uso de um instrumento de avaliação são inúmeras e complexas.

Quando olho para a proposta pedagógica do Colégio Técnico de Limeira, onde Departamento de Enfermagem está inserido, percebo que existe uma preocupação com a formação do educando, de forma mais ampla, valorando-se aspectos como responsabilidade, ética, honestidade e solidariedade.

Estes valores são ratificados na proposta de construção do Projeto Pedagógico que se apresenta dentro do Departamento, ou seja, há sintonia, apresentada no plano teórico, quanto aos aspectos que devem ser estimulados nos alunos.

E porque as dificuldades aparecem? Porque quem usa tais instrumentos são pessoas, constituídas por histórias, por marcas, enfim, pessoas que têm sua própria leitura de mundo, e a única possibilidade desta carga histórica poder vir a ser um fator de soma, está na oportunidade dessas várias maneiras de enxergar o mundo serem compartilhadas com respeito.

Portanto, mais que estabelecer um instrumento, há que se estabelecer uma prática pedagógica de fato dialógica, aberta para superações, a qual utilize a diferença, não necessariamente como uma discordância, mas uma "outra" possibilidade de leitura, uma outra perspectiva de educar e de avaliar. Isto, contudo, não deve implicar subjetivismos, na medida em que o Projeto Pedagógico, em construção contínua, emitirá os sinais indicadores da objetivação necessária ao processo de tomada de decisões coletivas.

Acredito que, como dizia Freire, o verdadeiro conhecimento é construído e compartilhado; os educadores têm que introjetar essa concepção mais fortemente dentro de seus corações, em especial no momento da avaliação.

Reforço que tem que ser colocado no coração, porque me parece que no plano racional, freqüentemente, o discurso tem mais fácil acesso.

Mas, no momento em que o ato de avaliar invade o campo dos sentimentos, as coisas não andam tão bem.

Para que se possa propor uma avaliação emancipatória, é necessário entendê-la como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo como base seus aspectos essenciais e, como objetivo último, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando rumo à autonomia.

Dessa forma, se tem a possibilidade de não cair numa visão positivista nem classificatória da aprendizagem.

Outro aspecto que me parece importante destacar é o entendimento da prática avaliatória como um dos elementos constitutivos do processo de aprendizagem. Concordo com Perrenoud, que aponta de forma muito feliz esta questão, mostrando que, com muita freqüência, os educadores atribuem ao instrumento de avaliação ou ao educando, falhas que, eventualmente, advêm do uso de dispositivos didáticos inadequados.

A avaliação, em última instância, evidencia se os objetivos traçados foram ou não alcançados mas, como educadores, não podemos esquecer quais foram as contribuições no plano da metodologia de ensino que foram ofertadas para que os educandos atingissem tais objetivos. É como se pulássemos essa parte

da “história” e, ávidos em checar o aproveitamento dos alunos, esquecêssemos de que esse aproveitamento está intimamente ligado ao nosso desempenho como docente.

O baixo rendimento dos educandos é diretamente proporcional à relação pedagógica que o educador estabelece com eles, mediada pela avaliação que a ambos fornece elementos.

Mclaren (1977) apresenta essa questão, denominando-a de “psicologizar” o fracasso dos educandos (quando atribui-se à uma característica ou à uma série delas, como auto-estima baixa, falta de motivação, o mau desempenho obtido).

Ele diz ainda que “psicologizar” o fracasso escolar é parte do currículo oculto que desobriga o educador da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e responsabiliza o estudante unilateralmente, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática.

Não quero aqui dar a idéia de que o trabalho pedagógico dependa exclusivamente do educador. Como disse anteriormente, acredito numa prática onde as duas partes estejam presentes, e aí o comprometimento do educando é essencial; mas não se pode negar que o “poder” que o educador detém é muito maior do que o do educando.

O educador tem o poder da nota, e isto é um poder de fato.

No exercício da prática avaliativa frente ao nível médio, este poder é mais evidente, como já pude observar durante meu trabalho. Entretanto, voltando meu olhar para uma compreensão mais ampla, e detendo-me no entendimento desta questão no Departamento de Enfermagem do Cotil, percebo que há um movimento de anúncio de possíveis avanços, ainda que apareçam de forma tímida, mas que evidenciam o conflito necessário entre uma prática pedagógica de muitos anos, comprometida e vitoriosa sob alguns aspectos, e a necessidade de mudança para dar resposta aos novos desafios e descobertas feitas no caminho de fazer-se educador. Mudança esta coletiva, e por ser coletiva, mais lenta, posto que está sujeita a tempos diferentes, clareando um movimento dialético, onde a obviedade da lógica anunciada ao se avaliar não tem força

suficiente para garantir a transparência necessária para dar sustentação às novas opções filosóficas. Remanesce, em geral, a avaliação preocupada com o produto, manifestada na emissão de notas.

Vários questionamentos permanecem em aberto ao, provisoriamente, encerrar este trabalho.

Estará na possibilidade da existência de um educador em cada professor o sucesso do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nas escolas de nível médio?

Bastará a presença do enfermeiro licenciado para mudar radicalmente a lógica da formação escolar?

O enfermeiro, em seu papel legítimo de educador, poderá constituir-se referência positiva para sua equipe de trabalho, auxiliando-os a se descobrir como potenciais educadores para a saúde?

Será que o processo de educar não transcende a visão acadêmica?

Freire dizia que os melhores professores são aqueles que "teimam" em educar com o coração. Ao transcrever seu pensamento, um sentimento muito forte me invade - a certeza de que é preciso sempre recomeçar.

Mas recomeçar acreditando teimosamente em que a reflexão sobre nossa práxis, no melhor sentido avaliativo, nos fornecerá indícios para a qualidade de ensino que almejamos intelectualmente, mas, acima de tudo, naquela que acreditamos com a força de nossos corações.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMEIDA, M. C. P. de. O trabalho de enfermagem e sua articulação com o processo de trabalho em saúde coletiva.** Rede básica de saúde em Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1991, 296 p., Tese (Livre Docência) Escola de Enfermagem Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- ALVES, R. Concerto para Corpo e Alma.** Campinas, S.P: Papyrus, 1998.
- BARBIER, J, M. A avaliação em formação.** Lisboa, Portugal: Edições Afrontamento, 1985.
- BARTOLOMEI, S.RT. Reflexões sobre Avaliação em Enfermagem: Uma Prática Eticamente Comprometida ?** Campinas, S.P: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1998 (Dissertação: de Mestrado: Área de Ensino Superior)
- BARTOLOMEI, S.RT. e SORDI, M.R.L. Formação ou conformação: Desvelando os processos de iniciação do estudante de enfermagem à profissão.** Trabalho apresentado no 48º Congresso Brasileiro de Enfermagem, 1996(prelo)
- BERBEL, N. A N. Metodologia do Ensino Superior.** Campinas, S.P: Editora Papyrus, 1994.
- BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra –**Petrópolis, R.J: Vozes, 1999.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – Lei Federal nº775,** 1949.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – Decreto Lei nº 27.426/49.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC) – Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 4.024/61, Brasília- DF, 1961.

BRASIL – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Parecer nº 3.814/76- Resolução nº 07/77 do Conselho Federal de Educação, parágrafo único da Lei Federal nº 5.692/71. Brasília – DF, 12 de outubro de 1977.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC) – Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília- DF, junho de 1997.

BRASIL – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO –Deliberação CEE nº 25/77 do Decreto 2.208 de 17/04/97.

BRASIL – MINISTÉRIO DA SAÚDE. VIII Conferência Nacional de Saúde (Relatório Final). Brasília – DF: MS, 1986.

BRÊTAS, A. C.P. Recuperando as concepções da enfermagem ao longo dos tempos: A formação do enfermeiro e as políticas de saúde e educação no Brasil, 1997. Texto adaptado e revisado de **As enfermeiras, o poder, a história: um estudo exploratório sobre mentalidades**. Campinas, SP.: Faculdade de Educação UNICAMP, 1994 (Dissertação: Mestrado em Ciências Sociais aplicadas à educação)

BUENO, S.M.V.(org.) **Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem** –Anais do II Encontro de Formação de Professores de Ensino MÉDIO em Enfermagem. Ribeirão Preto: Fundação Instituto de Enfermagem de Ribeirão Preto, 1998.

**CALAPRISTI, V.A. Tendências e Desafios na Formação dos Profissionais de Enfermagem de Nível Médio.** Encontro de Professores do Ensino Médio de Enfermagem: Anais do I Encontro de de Professores do Ensino Médio de Enfermagem: desafios de sua formação e prática; Campinas, S.P: UNICAMP –FE- PRAESA,1996.

**CALVINO, I. Seis Propostas para o próximo milênio: lições americanas.** São Paulo: Companhia das Letras,1990.

**CAPELLA, B. B.; FARIA, E. M.; GELBECKE, F. L.; SPRICIGO, J. S.** Profissionalização da enfermagem: uma necessidade social. **Revista Brasileira de Enfermagem.** 43 (2): 161-168, abr/jun, 1988.

**CAPELLA, B. B.; FARIA, E. M.; GELBECKE, F. L.** Enfermagem: sua prática e organização. **Revista Brasileira de Enfermagem.** 43 (2): 132-139, abr/jun, 1988.

**CHAUÍ, M. Janela da Alma, espelho do mundo.** In: NOVAES. Aauto et al. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras,1988.

**COSTA, F. N. do A .Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor: um processo de continuidade à sua construção profissional.** Campinas, S.P:[206P.],1998.

**DE MASI, D. A Emoção e a Regra – Os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950.** Rio de Janeiro: José Olympio,1999.

**DEMO, P. Avaliação Qualitativa.** Campinas, S.P: Autores Associados,1995.

---

**Desafios Modernos da Educação.** Rio de Janeiro: Editora Vozes,1996.

DIMENSTAIN, G. Pesquisa sobre o Trabalhador do Futuro: CPM – Market Research / USP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, out/1998. 3. Cad. Cotidiano. p. 12. C. 12-3.

Encontro de Professores do Ensino Médio de Enfermagem, I., Campinas, 1996.  
**Anais Encontro de Professores do Ensino Médio de Enfermagem: desafios de sua formação e prática** São Paulo: UNICAMP – FE – PRAESA.

Encontro de Professores do Ensino Médio de Enfermagem, II., Campinas, 1996.  
**Anais Encontro de Professores do Ensino Médio de Enfermagem: desafios de sua formação e prática** Ribeirão Preto: Fundação Instituto de Enfermagem de Ribeirão Preto, 1998.

FORRESTER, V. **O Horror Econômico**. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_ **The politics of education: culture, power and liberation**. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1985.

FREITAS, L.C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, S.P: Editora Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GASTALDO, D.M., MEYER, D.E. A formação da enfermeira: ênfase na conduta em detrimento do conhecimento. **R. Bras. Enfermagem**, Brasília: v.42, 1/4, p.3-7, jan/dez., 1989.

GHIRALDELLI, P.J. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

HARVEY, D. **Condição Pós – Moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

HOFFMANN, J.M.L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUENZER, A .Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

LACAZ, F. A C. **Saúde no Trabalho**. São Paulo, 1983 [Dissertação de Mestrado – Faculdade de Medicina da USP].

---

**Saúde do Trabalhador. Um Estudo Sobre AS Formações Discursivas da Academia, dos Serviços e do Movimento Sindical.** Campinas –SP, 1996. [Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP]

LAURELL, A .C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: Laurell, A . C.(org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995. pp.151-178.

LAURELL, A .C.; NORIEGA, M. **Processo de Produção e Saúde. Trabalho e Desgaste Operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.

**LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1998.

**LUDKE, H.M. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, SP: EPU Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

**MELLO, Guiomar Namo de, Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola, [19..] 64 p.

**MERHY, E.E. (coord.) Brasil Pós – 64: Financiamento e Modelos dos Serviços de Saúde: São Paulo: Editora Hucitec, 1998.**

**MEYER D.E. A formação da enfermeira na perspectiva do gênero: uma abordagem sócio-histórica** In WALDOW, V.R., LOPES, M.J.M. e MEYER, D.E. **Maneiras de Cuidar, Maneiras de Ensinar – a enfermagem entre a escola e a prática profissional.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

**MINAYO, M.C.S. O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo, Ed. Hucitec, 1996.

**NAKAMAE, D.D. Novos caminhos da enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão.** São Paulo, SP: Coretz, 1987.

**NOGUEIRA, R. A força de trabalho em saúde. Revista de Administração Pública.** v. 17, n.3 p. 61-70, jul./set. 1983.

---

**Dinâmica do mercado de trabalho em saúde no Brasil 1970 – 1983, Brasília: OPS, 1986.**

PASSETI, E. **Conversação Libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Imaginário,1998.

PERRENOUD,P. **Práticas Pedagógicas da Profissão Docente e a Formação – Perspectivas Sociológicas**. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote., 1993.

---

**Avaliação Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas**; trad. Patrícia Chittoni Ramos.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUPE, R. **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção**. Ed. da UFSC,1988.

SANTOS,L.H.P. **Vivendo Em Constante Conflito: O significado da Prática Docente no Ensino Médio de Enfermagem**. Ribeirão Preto . Universidade de São Paulo. Tese de Mestrado,1997.

SCHÖN,D. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books,1983.

SILVA,G.B. **A Enfermagem profissional: análise crítica**. São Paulo: Cortez,1989.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e Cultura: uma visão pós-estruturalista**. In: **Cadernos de Pedagogia**. Campinas: Coordenação de Pedagogia – Faculdade de Educação Unicamp, 1997

SORDI,M.R.L. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**, São Paulo: Cortez ; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas,1995.

- \_\_\_\_\_ **Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem.**  
Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação – 1993 (tese de doutorado).
- \_\_\_\_\_ **O compromisso ético- político do educador na mediação do Projeto Pedagógico.** Campinas, S.P: mimeo, 1998.
- \_\_\_\_\_ **Estudo da percepção dos docentes de enfermagem frente a situação de avaliação no processo ensino aprendizagem.** São Paulo, S.P: Escola de Enfermagem USP, 1988,75p. ( Dissertação: Mestrado em Enfermagem)
- TRIVINÓS, A .N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** 2 ed. São Paulo, Atlas, 1990.
- VILELLA e COSTA. **Encontro de Formação de Professores do Ensino Médio em Enfermagem. Anais do II Encontro de Formação de Professores de Ensino Médio em Enfermagem,** Ribeirão Preto. Fundação Instituto de Enfermagem de Ribeirão Preto, 1998. 224 p.

**BIBLIOGRAFIA**

ADORNO, THEODOR W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Caderno Pesquisa. São Paulo(45): 66-71, mai/1983.

BAGNATO, M.H.S. **Formação de Professores para o Ensino Médio de Enfermagem: Caminhos Possíveis**. Anais do II Encontro de Formação de Professores do Ensino Médio de Enfermagem: Enfermeiro Professor e o Ensino Médio em Enfermagem, Ribeirão Preto: Fundação Instituto de Enfermagem de Ribeirão Preto, 1998.

BAGNATO, M.H.S. **Licenciatura em Enfermagem: para quê?**. Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação – 1994 (tese de doutorado).

BALZAN E DIAS SOBRINHO, J.D.(Orgs.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL – MEC. SESu Parecer nº 837/68. Criação da Licenciatura em Enfermagem. **Documenta** nº95 –dez., 1968.

BRASIL – MEC. Portaria 13/69. Licenciatura em Enfermagem. **Documenta** nº97 – jan./fev., 1969.

**BRASIL – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Parecer nº 3.814/76-  
Resolução nº 07/77 do Conselho Federal de Educação, parágrafo único  
da Lei Federal nº 5.692/71. Brasília – DF, 12 de outubro de 1977.**

**BRASIL – MINISTÉRIO DA SAÚDE. VIII Conferência Nacional de Saúde  
(Relatório Final). Brasília – DF: MS, 1986.**

**BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC) – Lei de  
Diretrizes de Bases de Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro  
de 1996, Brasília- DF, junho de 1997.**

**BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC) – Lei de  
Diretrizes de Bases de Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro  
de 1996, Brasília- DF, junho de 1997. Decreto Federal 2208 de 17/04/97.**

**CAPELLA, B.B.; FARIA, E.M.; GELBECKE, F.L.; SPRICIGO, J.S.  
Profissionalização da enfermagem: uma necessidade social. Revista  
Brasileira de Enfermagem, v. 41, n.2, p.161-68, 1988.**

**DEMO, P. Pobreza Política. São Paulo, SP: Cortêz Autores Associados, 1988.**

**ENGUITA, M. A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.**

**GIROUX, H. In McLAREN, P. A vida nas escolas: uma introdução à  
pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes  
Médicas, 1977.**

**GUARIENTE, M.H.D.M. Aspectos pedagógicos no ensino de Fundamentos  
de Enfermagem uma construção participativa. Londrina, PR:**

Universidade Estadual de Londrina, 1997. 245p. (Dissertação: Mestrado em Educação).

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção de pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

KUENZER, A.Z. A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador. **Cadernos CEDES**, n.20, p.48-55, 1988.

LUCKESI, C.C. Avaliação Educacional Escolar. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, nº 61, p.6-15, nov/dez. 1984.

MELO, C.M.M. **Divisão social do trabalho e enfermagem**. São Paulo, Cortez, 1986.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2.ed. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote Ltda., 1995.

\_\_\_\_\_ O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal, Porto Editora, 1995, cap. 1, p. 13-34.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1980.

SILVA, T.T. **O sujeito da Educação**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

WALDOW, V.R. In WALDOW, V.R., LOPES, M.J.M. e MEYER, D.E. **Maneiras de cuidar – maneiras de ensinar a enfermagem entre a escola e a prática profissional**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.



## **ANEXO I**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA -  
COTIL**





## **Colégio Técnico de Limeira**

Avenida Cônego Manoel Alves, 129 - Jardim Nova Itália - Limeira - SP

Caixa Postal: 119

e-mail: [cotil@cotil.unicamp.br](mailto:cotil@cotil.unicamp.br)

### **ADMINISTRAÇÃO**

#### **Diretoria Geral:**

- . Prof. Antonio Manoel Queiroz

#### **Diretor Associado**

- . Prof. Orlando Lencioni Filho

#### **Assistente Técnico da Unidade:**

- . Profa. Donata Luiza Natali Queiroz

### **DIRETORIA DE ENSINO**

#### **Diretor de Ensino**

- . Prof. Luiz Carlos Zacharias

#### **Coordenação Pedagógica**

- . Profa. Maria Mercedes Rady

#### **.Orientação Educacional**

- . Profa. Darli Aparecida Rosada Batistella

#### **Secretária da Escola**

- . Vera Lúcia Martins Domiciano

### **DEPARTAMENTOS**

#### **Departamento de Ciências Humanas**

- . Chefe: Profa. Maria de Lourdes Zaros Giraldello

#### **Departamento de Ciências Exatas**

- . Chefe: Profa. Rosa Maria Machado

#### **Departamento de Edificações e Agrimensura**

- . Chefe: Prof. Luiz Marcos Suti Rocha

#### **Departamento de Enfermagem**

- . Chefe: Profa. Eliane Covre Rebolla

#### **Departamento de Informática**

- . Chefe: Prof. Elísio Roberto Brito

#### **Departamento de Mecânica**

- . Chefe: Prof. Paulo César Pires da Silveira

#### **Departamento de Produtividade e Qualidade**

- . Chefe: Prof. Edevaldo Trento

## APRESENTAÇÃO

A realidade educacional é resultado das evoluções econômicas políticas e sociais que desencadeiam mudanças significativas nos valores adotados como válidos: as percepções de sujeito e do que este é capaz; o que a sociedade espera e determina como prioritário, para que possamos desempenhar funções dentro da sociedade de forma legítima.

O Ministério da Educação e dos Desportos apresenta um retrato bastante complicado sobre a educação. Afirma-se, constantemente que, se a população de crianças e de adolescentes na faixa de 7 – 14 anos atingir a relação de mais de uma vaga para cada um, não haverá garantias nem mesmo possibilidades da sua permanência na escola. Tem-se tornado comum assistirmos aos noticiários, no início dos anos letivos, o sorteio das vagas. Os problemas educacionais, sob este ponto de vista, estão concentrados no planejamento do sistema educacional, para os quais deverão ser adotadas medidas para o aumento da sua eficiência.

Sem perdemos de vista os problemas educacionais, pois eles de fato existem, sendo necessário a busca de alternativas para a sua solução, entendemos que não podemos deixar de trabalhar um projeto educacional com uma visão muito mais ampla, ou seja, de construção de uma sociedade que se fundamente, de fato, na igualdade para todos.

Parece-nos estar num momento de vivência do que Gramsci chamou de “otimismo da vontade” (GENTILLI, op. cit. 1996), que é a de desencadearmos uma verdadeira luta contra a exclusão social. Acreditamos que a nossa parte nesta luta esteja em revertermos a face dessa exclusão que se perpetua nos sistemas públicos de ensino, em que a maior parte da população, hoje atendida, não tem voz para clamar por seus direitos.

A realidade do Colégio Técnico de Limeira da Universidade Estadual de Campinas entende, segundo a análise feita por Gentilli e outros autores, que como instituição educacional de qualidade, onde a permanência nessa escola podem ser estrategicamente importante para o desenvolvimento de um modelo educacional que, mantida a qualidade atual, possa estender-se aos outros





segmentos da população, tanto pela democracia do acesso e permanência aos seus cursos, como pela possibilidade de transferência referencial deste modelo para outros sistemas.

Esse é o verdadeiro desafio do Colégio Técnico de Limeira-Universidade Estadual de Campinas, para o qual este trabalho objetiva.

# I. PROPOSTA PEDAGÓGICA

## INTRODUÇÃO

A elaboração de uma proposta pedagógica significa a construção de uma alternativa ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem que, refletindo a filosofia que sustenta a concepção de currículo, possibilite uma unidade ao trabalho da Escola, aumentando, assim, as oportunidades de superação da dicotomia entre o conhecimento teórico-prático e, conseqüentemente, a fragmentação entre saber e fazer, entre áreas técnicas e de formação geral, entre educação geral e profissional.

Acreditamos que a escola é uma instituição a serviço do ser humano em suas dimensões de pessoa e de função; dos grupos humanos; da comunidade; das diversificadas instituições e organismos sociais que, como forças/energias organizadoras, se constituem em agências potencializadoras da comunidade, onde se incluem as empresas dos diversos setores e a própria escola. A escola é o instrumento legítimo e necessário do humanismo integral e tem por fim, em termos institucionais-operacionais, viabilizar a formação global do ser humano como pessoa e como função.

Entendemos que, às vésperas da entrada de um novo milênio e, considerando o quadro social-econômico e político brasileiro, as abordagens educacionais não podem permanecer as mesmas, já que as necessidades evoluem com o homem, não se podendo utilizar as mesmas formas de trabalhar com o aluno hoje, como se ainda estivéssemos na Idade Média.

*Manifestou-se então uma inadequação entre o sistema educacional, de um lado, e as mudanças sócio-culturais por que passava a sociedade brasileira, de outro. É esta inadequação que define a defasagem entre a educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930. (Romanelli, 1991:15)*

Nossa preocupação, quando da definição desta proposta, esteve voltada a dois pontos fundamentais:



- formular uma proposta que estivesse de acordo com a concepção de educação que vimos defendendo e que fosse potencialmente capaz de interferir de fato na relação ensino aprendizagem e,
- envolver os professores neste processo para atingir os alunos, isto é, criar um envolvimento entre os postulados filosóficos e as práticas quotidianas do Colégio.

É importante lembrar a questão do currículo, pois a noção do currículo que vimos adotando contribuiu para o aprimoramento das qualidades que o Colégio desenvolveu nesses anos com finalidade de levar à superação das deficiências. A nova proposta pedagógica deveria, portanto, disseminar na Instituição uma visão de conhecimento como resultado de um processo-histórico possível de interação “pensar e agir”, levando-nos a romper com a realidade de separação, construindo um currículo que possibilite uma síntese recuperadora e que, superando a concepção de conhecimento cumulativo e desconectado da realidade, desenvolva uma autonomia frente aos princípios dogmáticos que acompanham, em geral, o processo ensino e aprendizagem.

As diretrizes da nossa proposta pedagógica se encontram sob os valores fundamentais a serem trabalhados, considerando as relações intrínsecas entre homem, escola, sociedade e natureza, e também a postura da sua Equipe Pedagógica perante ela. São componentes da proposta pedagógica: os referenciais legais, os fundamentos filosóficos-educacionais, os referenciais sociológicos e psicológicos-educacionais, as vertentes e os princípios de atuação, a missão, a visão e os objetivos do Colégio, as metas pedagógicas para a melhoria do ensino no biênio 1999/2000.



## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Convivemos com uma sociedade pós-industrial, em que hábitos sofisticados de consumo já nos permitem antever ilhas de pós-modernidade. Sob as mais diversas manifestações, essa sociedade contraditória, bombardeia quotidianamente pelos meios de comunicação que, ao despertarem expectativas, desejos e novas formas de percepção, provocam uma massificação cultural que, sem dúvida, gera mudanças de consciência nos indivíduos. Assim, o Colégio Técnico de Limeira tem proporcionado ao educando, durante os 32 anos de sua existência, uma escola que os trate como cidadãos com direitos e deveres. Procurando sempre mostrar-lhes, que:

*A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas "relações com o mundo". Freire(1983:17)*

As solicitações da vida atual requerem, pois, que a cultura pedagógica amplie-se em direção a outras áreas do conhecimento que lhes possam ser úteis na busca de soluções, dentro do quadro de uma sociedade cada vez mais insatisfeita, esgarçada em seu tecido social e político, na qual se instalou, talvez, a maior crise de nossa educação.

A equipe docente do Colégio tem-se mostrado capaz de responder satisfatoriamente aos anseios de uma sociedade desejosa de ver seus problemas como a pobreza, a desigualdade, o exercício da cidadania e o desemprego, solucionando-os ou, ao menos, questionando-os.

Instados a adotar soluções efetivas para a problemática educacional, buscamos caminhos que nos permitam ultrapassar a perspectiva limitada, que vê a escola como mero lugar de transmissão/reprodução do "conhecimento", tentando nos capacitar para absorver as demais funções que nos são



atribuídas, à medida que as mais diversas políticas sociais interpõem-se no espaço do seu cotidiano. Assim, recorreremos às teorias educacionais que apontam a realidade social do aluno como ponto de partida para embasar nossa prática pedagógica.

Pensamos, então, ser possível conduzir o processo educacional a partir da consideração de uma proposta pedagógica fundamentada na realidade social do aluno, onde tecem-se todos os tipos de relações que envolvem seu cotidiano.

Na perspectiva racional, tanto quanto na empirista, o real é percebido enquanto separado do imaginário (existência e aparência). Nega-se, portanto, à imaginação, aos sentidos ou à intuição a capacidade do homem para realizar outras leituras do mundo, senão aquela permitida pela lógica da ideologia dominante. Desse modo impossibilita uma interpretação reflexiva que a partir do real, passe para uma observação que se fundamente na totalidade, não tomada pelo recorte, a parte confundindo-se com o todo. Entende-se que, a leitura que o homem é capaz de fazer está condicionada pelo contexto no qual o mesmo se insere, tendo como sujeito do conhecimento um ser social, histórico, determinado e determinante de sua realidade.

Nosso posicionamento tem como pressuposto que os professores envolvidos na tarefa educativa devam ter conhecimento da realidade, para que possam facilitar a compreensão das relações sociais pelos seus alunos, para que juntos, professores e alunos possam realizar a leitura do mundo. Berger explicita:

*As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas, quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é o "real" para os membros de uma sociedade(1985:29)*

Preconiza-se, então, que para bem realizar seu trabalho, o professor apreenda a realidade social para além da percepção das condições objetivas que permeiam seu universo simbólico. É necessário ter a capacidade de compreendê-lo, tarefa complexa que exige uma investigação de dupla dimensão, objetiva e subjetiva, da realidade, incorporadas à ação coletiva dos



membros do grupo, mediando a ação educativa, ora convergindo para o consenso, ora para o conflito.

A vida não é linear e horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro. No entanto, o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para frente, rompendo o equilíbrio. É uma simbologia que representaria o ato pedagógico como a tentativa de desequilibrar os educandos, através de questionamentos, que deveriam possibilitar uma impulsão para frente.

No entanto, o que percebemos é que se estabelece uma realidade homogênea, dada e pronta. A função do professor seria executar um monólogo imutável, com uma postura de superioridade preconceituosa, em que só uma visão de cultura é aceita como legítima, reduzindo o saber que os alunos trazem de sua realidade à inferioridade. O conhecimento é percebido, tanto pelo professor como pelo aluno, como algo doado por alguém que tudo sabe, aos incultos que, por nada saberem, devem permanecer em absoluto silêncio para que, ouvindo, tornem-se cultos. O homem, cuja capacidade inerente de produzir sua existência está apesar da Escola, construindo novos recursos para facilitar sua convivência com as pessoas e o mundo, bem como, possibilitar a própria evolução humana. Como coloca Wallon,

*“Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal”. (Wallon1986:169)*

O que pretendemos, é que a todo indivíduo, na sua condição de ser humano, seja permitido pensar. Pensar de acordo com seu ritmo, respondendo às suas necessidades. Jamais se anular ou perder sua autonomia, passando apenas a repetir ou a reproduzir o que lhe permitam.



## II.1 REFERENCIAIS LEGAIS

A escola apresenta as diretrizes de sua proposta educacional em termos *de valores fundamentais a serem trabalhados*, considerando as relações intrínsecas entre homem, escola, sociedade e natureza.

São componentes da proposta pedagógica: os referenciais legais, os fundamentos filosófico-educacionais, os referenciais sociológicos e psicológico-educacionais, as linhas e os princípios de atuação, a missão, a visão e os objetivos do colégio, as metas pedagógicas para a melhoria do ensino no biênio 1999-2000.

A Proposta Pedagógica, expressando os seus referenciais legais:

- é peça central do Plano Escolar, pois deve direcionar a Unidade Escolar no exercício de suas atividades.
- É a expressão do compromisso político de construção de uma nova realidade escolar; portanto flui de uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade.
- É esforço de identificação da escola num projeto educativo comum.
- É ato originário da instituição.
- É princípio da realidade pedagógica.
- É instrumento de trabalho de uso da instituição.
- É documento elaborado com autonomia da escola, sem normas, sujeito a exame de apreciação de eventual ilegalidade. Reflete o princípio de autonomia da escola no plano das intenções proclamadas. Tem significado mobilizador do magistério e é indicativo de uma direção na solução dos problemas educacionais.
- É uma incumbência do estabelecimento de ensino, sendo elaborada com a colaboração dos docentes e sua execução informada aos pais e responsáveis. (Lei 9394/96, art. 12 e 13).
- Reflete os ideais educativos da escola.
- Compatibiliza o universo de práticas discursivas e não discursivas com os valores de uma educação democrática.
- Inclui práticas estritas de ensino e todas as que permeiam a convivência escolar e comunitária.



Baseado na SEE, Coordenadoria do Ensino do Interior, 1ª Delegacia de Ensino de Campinas, 1997

Guia para elaboração do Plano Escolar 1996/1997

A Proposta Pedagógica é a peça central do Plano Escolar, pois deve direcionar a Unidade Escolar no exercício de suas atividades. É a expressão do compromisso político de construção de uma nova realidade escolar; portanto, deve fluir de uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade.

O Colégio Técnico de Limeira, apresentará as diretrizes de sua proposta pedagógica em termos de valores fundamentais a serem trabalhados, considerando as relações intrínsecas entre homem, escola, sociedade e natureza.

#### INDICAÇÃO CEE 13/97 – CEM

Diretrizes para a elaboração do Regimento das Escolas do Estado de São Paulo

- extrato dos itens relacionados ao plano pedagógico

*Proposta Pedagógica:*

- *é esforço de identificação da escola num projeto educativo comum.*
- *É ato originário da instituição.*
- *É princípio da realidade pedagógica.*
- *É instrumento de trabalho de uso da instituição.*
- *É documento elaborado com autonomia da escola, sem normas, sujeito a exame de apreciação de eventual ilegalidade. Reflete o princípio de autonomia da escola no plano das intenções proclamadas. Tem significado mobilizador do magistério e é indicativo de uma direção na solução dos problemas educacionais.*

*A proposta pedagógica:*

- *reflete os ideais educativos da escola.*
- *Deve compatibilizar o universo de práticas discursivas e não discursivas com os valores de uma educação democrática.*
- *Inclui práticas estritas de ensino e todas as que permeiam a convivência escolar e comunitária.*



## LEI 9394/96 – ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

### TÍTULO I - DA EDUCAÇÃO

*Art 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

*§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.*

*§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.*

### TÍTULO II - DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO

*Art 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

*Art 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

*II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*

*III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*

*IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;*

*V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*

*VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*

*VII - valorização do profissional da educação escolar;*

*VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*

*IX - garantia de padrão de qualidade;*

*X - valorização da experiência extra-escolar;*



*XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*

*Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:*

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;*
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;*
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;*
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;*
- V – prover os meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;*
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.*

*Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:*

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

**SEÇÃO IV - DO ENSINO MÉDIO**

*Art 35º O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*



*II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

*III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*

*IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

*Art 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:*

*I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.*

*II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;*

*III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.*

*§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:*

*I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*

*II - conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem;*

*III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

*§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

*§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.*

*§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.*



### CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Art 39º - A educação profissional, integrada a diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.*

**Parágrafo único.** *O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.*

*Art 40º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.*

*Art 41º - O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.*

**Parágrafo único.** *Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.*

*Art 42º - As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.*

## II.2 AS EXIGÊNCIAS DO PROCESSO EDUCATIVO

O educador brasileiro, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, ressalta alguns procedimentos e posturas que são consideradas pela equipe docente, o comprometimento imprescindível, em nosso Colégio,

- **ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METÓDICA**

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. O saber não se transfere, mas é ensinado o que equivale dizer que “o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto apreendido pelos educandos”. Deve-se transparecer/exercitar no educando o “estar no mundo e com o mundo, como seres humanos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.

- **ENSINAR EXIGE PESQUISA**

Deve-se fazer parte da natureza do docente a indagação, a busca, a pesquisa. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

- **ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DOS EDUCANDOS**

Uma vez que são saberes socialmente construídos na prática comunitária;

- **ENSINAR EXIGE CRITICIDADE INCLUSIVE SOBRE A PRÁTICA;**

- **ENSINAR EXIGE ESTÉTICA E ÉTICA;**

- **ENSINAR EXIGE A CORPOREIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELO EXEMPLO;**

- **ENSINAR EXIGE RISCO, ACEITAÇÃO DO NOVO E REJEIÇÃO A QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO;**

- **ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO E ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL;**



- **ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO**

Porque ensinar exige a consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom-senso, humilde, tolerância e luta em defesa dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade.;

- **ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA**

Exige segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem os educandos.

### **II.3 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO**

A *Psicologia* ajuda a tratar as questões relativas ao currículo, buscando respostas a essas perguntas.

É da competência da *Psicologia* operacionalizar os objetivos, distinguir objetivos passíveis de serem atingidos dos improváveis, indicar experiências significativas para o educando, à luz do conhecimento dele, em termos de suas necessidades, interesses, valores, habilidades, considerados na linha de sua compreensão genética e no quadro das variações individuais.

É da competência da *Psicologia da Aprendizagem* indicar como organizar efetivamente as experiências de aprendizagem.

Todo o trabalho reflexivo sobre a Proposta Pedagógica para o processo de socialização e construção do conhecimento se fundamenta, atualmente, na *Psicologia Genética*, que busca compreender os mecanismos pelos quais a criança / o aluno constrói o conhecimento e no *enfoque social* dos processos de ensino-aprendizagem.

É da competência da *Psicologia Educacional* indicar as várias maneiras de avaliar o progresso dos alunos, a efetividade das experiências de aprendizagem, em termos da consecução dos objetivos propostos e modos de



favorecer um processo permanente e contínuo de ajustes de percurso, ou de recuperação, quando necessário.

Nesta esfera, busca-se delinear uma nova proposta de sistema avaliativo, mais favorável e compatível com os objetivos gerais de incentivo ao desenvolvimento contínuo do aluno.

Pontos a serem destacados referentes a como as experiências de aprendizagem devem ser efetivamente organizadas para auxiliar o aluno a desenvolver e a integrar seus conhecimentos.

- a importância da *participação ativa do aluno* na aprendizagem dos conteúdos (fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes);
- a importância da *intervenção do professor* na aprendizagem do aluno – o aluno não aprende sozinho;
- a importância do princípio de *ajuste da ajuda educativa* (intervenção do professor) na atividade mental do aluno;
- a importância das *relações interpessoais* no processo de aquisição e construção do conhecimento;
- a importância dos *conteúdos sistematizados*, garantindo ao aluno o acesso aos saberes elaborados socialmente;
- a importância do *trabalho com valores*, garantindo ao aluno o acesso não só à informação, mas à sua formação como pessoa e cidadão.
- a importância da *educação para o pensar*, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio crítico, criativo e auto-corretivo.

Pontos a serem destacados referentes a como avaliar a efetividade das experiências de aprendizagem

Referenciais:

*Princípio:* Uma escola democrática, aberta a todos, tem a preocupação com o desenvolvimento de todos.

O modelo de referência geral adotado é o de avaliação formativa, caracterizada por seus componentes: A) *Avaliação contínua*: verifica se a comunicação é boa. B) *Avaliação formativa*: dá critérios concretos para o aluno verificar se está atingindo os objetivos. C) *Avaliação somativa*: verifica



aquisições de conceitos, habilidades, comportamentos. D) *Auto-avaliação*: o estudante reconsidera o objetivo pedagógico e avalia seu desenvolvimento. Ocorre em clima de abertura, escuta, compreensão e partilha. O estudante conclui, tornando-se consciente do que sabe, na perspectiva do seu devir; conhece para saber e para viver melhor, no contexto de sua motivação.

*Redefinição da avaliação.*— A questão da avaliação deve ser objeto de uma redefinição. Ela deve situar-se no contexto da comunicação e não do controle. No ensino tradicional, a avaliação conduz a diversas formas de desconfiança – o professor acredita-se julgado incompetente e o aluno inapto. A avaliação proposta nesta abordagem propicia ocasião ao professor de verificar se ele tinha razão de confiar na iniciativa do estudante e ao estudante de ser mais ativo e mais responsável ainda em seu processo de desenvolvimento.

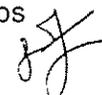
### **O Sistema de avaliação do COTIL, conforme o Regimento Escolar**

A verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

A avaliação do aproveitamento será contínua e compreenderá o acompanhamento do processo de aprendizagem, devendo incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, levando em conta os objetivos visados.

A avaliação do aproveitamento terá sempre em vista os objetivos propostos no planejamento e será feita através de atividades individuais ou em grupos, levando-se em conta o desempenho global do aluno, verificando-se seu crescimento e envolvimento no processo de aprendizagem e considerando-se não apenas os avanços já conseguidos em termos de construção de conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares mas, principalmente, as habilidades e atitudes desenvolvidas durante o período. A análise deve privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, indicando a possibilidade de prosseguimento de estudos.

Durante o ano letivo, o aluno obterá duas médias de avaliações do aproveitamento escolar, correspondentes a dois semestres. No decorrer do processo de avaliação do aproveitamento escolar deverão ser utilizados



diferentes instrumentos de avaliação por semestre, de cujas notas resultará a média semestral.

Os resultados da avaliação do aproveitamento serão expressos em notas numa escala de zero a dez. Serão fornecidos através dos boletins semestrais.

### **O Sistema de Promoção do COTIL, conforme o Regimento Escolar**

Considerar-se-á aprovado na respectiva disciplina o aluno que obtiver, quanto à assiduidade, a frequência igual ou superior a sessenta e cinco por cento em cada disciplina e setenta e cinco do total exigido de horas letivas. E quanto ao aproveitamento, média ponderada igual ou superior a cinco, ou quinze pontos no final dos dois semestres, tendo a média do primeiro semestre peso um e a média do segundo semestre peso dois. Será retido o aluno que obtiver frequência inferior à estabelecida, qualquer que seja a média de aproveitamento; ou média anual inferior a três, qualquer que seja a frequência.

### ***O Sistema de Recuperação do COTIL, conforme o Regimento Escolar***

A recuperação, integrada no processo regular de aprendizagem, tem por objetivo possibilitar ao aluno a superação de insuficiências verificadas em seu aproveitamento e será conduzida prioritariamente como orientação e acompanhamento do que o aluno aprendeu e o que ainda precisa aprender. Será contínua e paralela no decorrer do ano letivo, conforme o desenvolvimento dos conteúdos pelo professor aos alunos, cujo aproveitamento seja considerado insuficiente, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A recuperação final destina-se aos alunos que não satisfaçam os requisitos para serem promovidos – frequência igual ou superior a 65% em cada disciplina e igual ou superior a 75% do total de horas letivas; e média inferior a 5,0 e igual ou superior a 3,0.

Considerar-se-ão aprovados, após os estudos de recuperação final em cada disciplina os alunos que demonstrarem melhoria de aproveitamento, estabelecendo-se como média mínima 5,0, considerada a média ponderada



dos semestres e a nota de recuperação final, a qual terá valor de até 10 pontos.

Será submetido a julgamento de Conselho de Classe o aluno que obtiver, após os estudos e avaliações de recuperação, nota abaixo da mínima estabelecida para aprovação.

### ***A Progressão Parcial, no COTIL, conforme o Regimento Escolar***

O colégio adotará o regime de progressão parcial de estudos para alunos que, após estudos de reforço e recuperação, não tiverem sido promovidos em até três disciplinas.

O aluno poderá ser classificado na série subsequente, em regime de progressão parcial, podendo cursar, concomitantemente ou não, conforme disponibilidade da escola e do aluno, as disciplinas em que não obteve êxito no período letivo anterior, levando-se em conta que não sejam pré-requisitos para a série seguinte.

### **III. FINS EDUCACIONAIS DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA**

As questões relativas aos fins ou aos objetivos gerais da educação decorrem de uma dimensão filosófica. Caracterizam-se por serem permanentes e qualitativos não quantificáveis.

Dizem da natureza humana, de suas potencialidades e possibilidades de atualização. Tratam dos princípios que baseiam o processo da educação e das relações do homem com a sociedade e a cultura.

Encontram explicitação na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus primeiros artigos, conforme a citação desta:

*Art 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*



## TÍTULO II - DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO

*Art 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

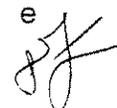
*Art 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII - valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
- IX - garantia de padrão de qualidade;*
- X - valorização da experiência extra-escolar;*
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*

A indicação dos objetivos gerais completa-se na Política Educacional. Figuram como fins e princípios do ensino, mas a rigor, constituem meios: a escolaridade obrigatória, gratuidade, escola aberta para todos, igualdade de oportunidade, gestão democrática, liberdade, pluralismo de concepções, cooperação com a iniciativa privada.

Esses referenciais filosóficos, de ordem qualitativa, fornecem diretrizes para agir sobre o futuro (versus o risco de perpetuar a situação presente, nem sempre considerada boa), indicando objetivos claros e maiores contra o risco dos técnicos fixarem eles próprios os objetivos, num âmbito tecnocrático restrito.

As condições sócio-culturais de referência são as mais amplas, constituem critérios de adequação dos objetivos gerais formulados e



correspondem às exigências e expectativas sociais de formação do homem cívico, do homem profissional, do homem ético.

A escola, como agência da sociedade, em âmbito nacional e estadual, refere-se à vida social, econômica, política e cultural, considerando fatores e dados relativos à:

- *economia* - de um país em desenvolvimento, no qual a educação tem caráter de investimento econômico e a ela compete prover a criação de uma força de trabalho, a formação de recursos humanos face às necessidades e disponibilidades do segmento trabalho – no qual se inclui o mercado, a formação do produtor eficiente;
- *estrutura sócio-cultural* – questões de adequação da educação às classes populares, de promoção do desenvolvimento científico e técnico, de preservação e ampliação do patrimônio cultural, de mudança social;
- *política* – a educação constitui instrumento de democratização, gerando igualdade de oportunidades.

A escola considera, no âmbito da comunidade local, vista como a localidade à qual pertence o aluno:

- o reconhecimento das instituições e forças sociais atuantes na comunidade, concorrentes com a escola na educação do aluno;
- a caracterização da solução de problemas de alimentação, habitação, produção, transporte, comunicação e educação.

A escola considera, no âmbito do currículo:

- *a estratégia*, envolvendo a utilização dos recursos materiais, institucionais e humanos da comunidade como instrumento de aprendizagem,
- *a compreensão do educando* que se completa na compreensão dos ambientes aos quais se ajusta – a família, a vizinhança, a igreja, os locais recreativos, as agências não escolares que educam, especialmente os meios de comunicação como televisão, jornais e revistas,
- *a integração social* que se completa na construção do comportamento e tipo de homem dentro da expectativa do grupo – formação do homem criativo, cooperativo, consumidor e produtor eficiente, padrões ideais de caráter e comportamento democrático.



A *filosofia educacional* do colégio se funda na concepção de homem, mundo, natureza, sociedade e escola da Idade Moderna, que tem como conceitos fundamentais:

**A Natureza:**

É um dado *imediato* que desafia o Homem no sentido de que a conheça (ciência) e a transforme (técnica). É um critério de verdade e de valor.

A natureza não tem uma explicação prévia. Está posta. Cabe ao homem ordená-la. Esta concepção é responsável pelo grande avanço científico da idade moderna.

**O Homem:** Reconhece seu valor e poder e afirma sua autonomia perante o *transcendente*. É um critério de verdade e de valor.

As faculdades naturais do conhecimento humano tornaram-se o primeiro critério de verdade. Só merece crédito o que a razão e a experiência nos apresentam e demonstram.

**História, cultura e educação:**

É um processo pelo qual o Homem procura realizar os seus projetos em vista de sua plena realização. O conhecimento / a verdade se funda na subjetividade da consciência.

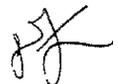
*A História é o resultado dos projetos da humanidade, buscando sua própria realização*

A *filosofia educacional* das equipes do colégio pode ser identificada com duas referências diversas:

- *Uma concepção antropológica de mundo e de educação* - fundada no princípio lógico de identidade que privilegia o sujeito: a verdade está no pensar, na razão: *A verdade depende de algum modo do sujeito que investiga o objeto, não está no objeto em si. O homem dá uma grande contribuição.*

*e/ou*

- *Uma concepção histórico-dialética de mundo e de educação* - fundada no princípio da contradição: a verdade é o que os sentidos percebem, está na contradição das coisas, no seu devir histórico, tudo se move, nada permanece. A identidade não está posta, está sempre se constituindo, dada uma dinâmica, um movimento. Nada ainda é.



*Dessas concepções resulta a importância atribuída ao cultivo das faculdades intelectuais dos alunos e a busca dos melhores modos de fazê-lo, dentre as correntes educacionais contemporâneas.*

### III.1 OBJETIVOS GERAIS DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA

*Referenciam-se na LDB 9394/96:*

É objetivo geral do Colégio Técnico de Limeira proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, tendo em vista:

- a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- o preparo do indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a qualquer preconceito de classe ou raça;
- a preservação e a expansão do patrimônio cultural e
- a valorização da vida.



### **III.2 ASPIRAÇÕES E INTENÇÕES DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA**

Promover a formação técnica voltada para atuação imediata no mercado, fundamentada numa formação geral, acadêmica e humana, que permita a continuidade da carreira acadêmica, em nível superior.

É aspiração / intenção da escola formar técnicos especializados, favorecendo o enriquecimento formativo diferenciado em sintonia com o momento do estado de desenvolvimento tecnológico do trabalho.

#### **III.2.1 MISSÃO DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA**

“Indicar o caminho ao aluno para que se torne uma pessoa apta a exercer sua cidadania e participar do mundo do trabalho”.

#### **III.2.2 VISÃO DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA**

“Ser uma escola integrada e atualizada em relação ao trabalho no qual se insere o mercado de trabalho.”

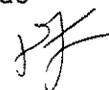
#### **III.2.3 VALORES DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA**

“Os valores fundamentais do colégio são: responsabilidade, ética, honestidade e solidariedade.”

### **IV. NÍVEIS DE ENSINO**

#### **IV.1 ENSINO MÉDIO**

O Ensino Médio compreende a etapa final da Educação Básica e visa preparar o cidadão para o trabalho e o exercício da cidadania proporcionando-



lhes oportunidades de compreender os fundamentos socioculturais, científicos e tecnológicos historicamente acumulados, com uma postura crítica, criativa e responsável.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, o Ensino Médio terá como finalidades:

§ 1º – *Objetivos do Ensino Médio (cf. art. 35 LDB):*

*I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*

*II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

*III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*

*IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

#### **IV.1.1 CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO**

a) A duração do curso será de três anos.

JUSTIFICATIVA: a LDB/96 determina que sejam, no mínimo de três anos.

Consideramos que, em termos de realidade brasileira, há ainda uma preferência por um Ensino Médio com esse tempo de duração, apesar de o mundo do trabalho já assinalar, cada vez mais gradativamente, a necessidade de que o adolescente permaneça por mais tempo na escola.

Portanto, nossa sugestão de três anos e não de quatro ou mais baseia-se nos seguintes aspectos:

- as escolas públicas e privadas possuem esse tempo de duração. Embora seja uma tendência nos países de Primeiro Mundo, a realidade brasileira ainda precisa de um período de transição para poder viabilizar tal iniciativa: o universo do trabalho, no Primeiro Mundo, tem características diferentes em relação ao brasileiro;



- para garantir a qualidade do curso em vez de aumentar o tempo de duração, ou seja, de três para quatro anos, aumenta-se a possibilidade de o aluno aumentar a sua carga horária mínima com as optativas, que poderão, inclusive, estar em período escolar diferente do assumido pelo aluno; tudo isso o capacitará para uma melhor continuidade dos seus estudos pós-ensino médio e, conseqüentemente, para a preparação mais efetiva para o mundo do trabalho.
- b) O curso médio será organizado em séries anuais, podendo o aluno freqüentar mais de um período escolar.
- c) A carga horária mínima anual será de oitocentas horas ou 2.400 horas, distribuídas em 1.800 horas para a base comum e 600 horas para a parte diversificada;
- d) A carga horária por disciplina ou área é variável, respeitando-se os dispositivos legais.
- e) O período letivo será de 200 dias; para o curso diurno aulas de segunda a sexta; o noturno, aulas de segunda a sábado:
- f) Organização das classes e turmas:
  - deverá ter turma comum nas disciplinas obrigatórias (disciplinas da base curricular comum);
  - deverá ter turma comum na parte diversificada, estabelecida pela escola; poderá ter turmas distintas nas disciplinas optativas (o aluno fará a escolha).

#### IV.1.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

##### Base curricular comum

A parte de formação geral do Ensino Médio será composta somente de disciplina d caráter obrigatório, compreendendo as três principais áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e



suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Essas áreas compreendem as seguintes disciplinas tradicionais:

- a) *Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Informática;
- b) *Ciências Humanas e suas Tecnologias*: História, Geografia, Sociologia, Filosofia;
- c) *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*: Matemática, Química, Física, Biologia.

### **Parte Diversificada**

A parte diversificada será composta de disciplinas de caráter complementar à base curricular comum e caráter optativo, sendo oferecidas principalmente na segunda e na terceira séries, exceto Informática que deverá ser cursada na primeira série do nível médio.

#### **a) Disciplinas Complementares à base Curricular Comum**

Serão cursadas por todos os alunos do Ensino Médio, compondo um total de dez horas/aula, distribuídas nas três séries:

- ◆ Primeira Série: Informática e Inglês;
- ◆ Segunda Série: Ciências Aplicadas e Inglês;
- ◆ Terceira Série: Inglês e História Econômica.

#### **b) Disciplinas Optativas**

As disciplinas optativas comporão um mínimo de dez horas/aula, oferecidas no terceiro ano, assim organizadas:

- ◆ Todas as áreas da Escola poderão oferecer, individualmente ou inter-áreas, disciplinas de caráter optativo, organizadas por um mínimo três e máximo de cinco disciplinas;
- ◆ Poderão ser aproveitadas, total ou parcialmente, nos cursos técnicos;



- ◆ Poderão ser cursadas fora da instituição, desde que aprovadas pela Escola;
- ◆ O horário escolar será organizado de forma que, no terceiro ano de Ensino Médio, haja destinação de horas/aula, em períodos predeterminados, exclusivamente para a oferta dessas disciplinas;
- ◆ A escola poderá oferecer as disciplinas da parte diversificada para alunos oriundos de outras instituições, através de celebração de convênios;
- ◆ As vagas oferecidas pelas áreas técnicas deverão ser suficientes para atender a toda a demanda de alunos matriculados no Ensino Médio, sendo mantidas as outras possibilidades;
- ◆ Essas disciplinas não deverão constar da grade curricular, sendo sua oferta revista anualmente.

Considerando que a escola deverá oferecer cursos tanto para aqueles que desejam entrar para as universidades como para aqueles que pretendem entrar direto no mercado de trabalho ou mesmo aprofundar seus conhecimentos em outras áreas de interesse, as sugestões para algumas optativas a serem viabilizadas pelas correspondentes áreas são as seguintes:

- a) outra língua estrangeira, podendo ser mais de uma, conforme o interesse da comunidade;
- b) Ética e Cidadania, enfatizando Filosofia, Sociologia e Psicologia;
- c) Aprofundamento em computação;
- d) Dramaturgia, preferencialmente relacionando a disciplina de Artes e a de Português especialmente Literatura
- e) Música;
- f) História da Arte;
- g) Problemas urbanos e agrários no século XX;
- h) Curso sobre leitura de livros, voltados para o vestibular ou não, de acordo com o interesse da comunidade;
- i) Redação comercial;



- j) Atualidades, disciplina com as seguintes características:
- deverá ter um professor-coordenador, que fará o acompanhamento e a avaliação do curso;
  - as aulas-palestra serão dadas por professores ou especialistas internos ou externos;
  - o assunto deverá ser escolhido pelos alunos e professores envolvidos.
- k) disciplinas das áreas técnicas.

Dessa forma, a parte diversificada não deverá ter um currículo rígido, podendo a escola oferecer três encaminhamentos possíveis de serem assumidos. O aluno deverá assumir um deles e, uma vez definido por ele, não deverá alterar mais. São os seguintes:

- a) preparação básica para o mercado de trabalho;
- b) aprofundar o conhecimento em uma área ou disciplinas da base curricular comum;
- c) aprofundar em outras áreas de interesse;

Considerando-se que, havendo uma base curricular comum composta de três áreas principais, propõe-se que haja uma relação mais íntima entre elas (esse princípio já está inserido na concepção da base comum em três áreas), adotando, assim, a interdisciplinaridade. Entende-se que a fragmentação das disciplinas afeta, em parte, a qualidade do ensino.

### **Criação de um centro cultural**

Objetiva-se, com isso, mais uma vez propor a interdisciplinaridade e o desenvolvimento do aluno, tanto no nível médio quanto no técnico, através de atividades culturais constantes que possam complementar o seu currículo ou mesmo proporcionar-lhe outras formas de convivência humana. A qualidade do ensino não se restringe apenas à sala de aula. Proporcionar essa vivência é também papel da escola.

Atividades sugeridas:

- a) peças teatrais, feitas na escola ou ida aos teatros;



- b) festivais de música;
- c) concursos literários;
- d) espetáculos musicais, de dança, folclóricos ou outra forma de manifestação artística;
- e) o jornal da escola;
- f) revista da escola com artigos envolvendo várias áreas de interesse;
- g) oficinas pedagógicas.

Propõe-se que essas atividades sejam constantes e que professores e alunos estejam envolvidos.

#### IV.2 ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

Estamos inserido numa sociedade onde o trabalho tem sido constantemente desvalorizado por interesses ideológicos que tentam mascarar o papel fundamental que o trabalho desempenha na gênese e sustentação dessa sociedade. Portanto, é fundamental que a escola procure resgatar o elo perdido com o processo produtivo, ou seja, com o trabalho enquanto uma tarefa não somente produtora de bens materiais, mas também de bens espirituais.

O trabalho é o elemento que garante não apenas a existência material do homem, mas também a sua existência espiritual, isso porque, mediante o trabalho o homem ao mesmo tempo que transforma a natureza e garante a sua existência orgânica, também desenvolve a sua consciência. O produto do trabalho humano, a objetivação, é precedido pela prévia-ideação e mediante ela, o homem imagina em sua consciência aquilo que ele vai objetivar. A distinção entre o trabalho humano e o trabalho animal é muito bem explícito nos escritos de MARX (1985:145-146):

*"pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de*



*construí-lo em cera. No fim do processo obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente”.*

O discurso neoliberal de globalização da economia mundial, criando verdadeiros paraísos para os grandes trusts<sup>1</sup> do mundo, visa essencialmente atender a crise de superprodução que abate o capitalismo mundial, mediante a reorganização do Mercado Mundial. Para sair desta crise, a burguesia é obrigada constantemente a queimar tecnologia, mantendo assim, o consumo daqueles setores inseridos no mercado consumidor. Por outro lado, ela adota medidas no sentido de desmontar o parque industrial produtivo nos países do Leste europeu e do terceiro mundo, garantindo assim consumidores para a sua produção.

#### **IV. 2.1 PROCESSO DE PRODUÇÃO**

O modelo pedagógico proposto para a educação profissional, fundamenta-se no preceito da formação do cidadão como parte atuante da sociedade, visando sua preparação e integração ao mundo do trabalho através do desenvolvimento de competências que levem ao aprendizado permanente e o acompanhamento da evolução dos conhecimentos e das tecnologias.

Nesse modelo, a educação passa a ser fundamentada em bases científicas e tecnológicas, integrando conceitos, aplicações e soluções com questões humanísticas e sociais de forma contextualizada e interdisciplinar. A educação profissionalizante assume portanto uma relação complementar à educação básica com o objetivo de qualificar, ou mesmo requalificar, o cidadão com competências e habilidades para o exercício profissional.

#### **IV.2.2 OBJETIVOS DO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO**

*Objetivos do Ensino Profissional, referenciados na LDB 9394/96:*

*Art 42ª - As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à*



*capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.*

### **Objetivos educacionais gerais dos cursos:**

Formar cidadãos conscientes e capazes de resolver os problemas que enfrentam e enfrentarão em todas as situações da vida, sabendo utilizar a herança cultural e o estágio de desenvolvimento tecnológico de sua comunidade, e sabendo buscar novos caminhos, quando necessário.

### **IV.2.3 OBJETIVOS DAS HABILITAÇÕES PLENA DOS CURSOS PROFISSIONAIS DO COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA**

#### **OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO PLENA EM AGRIMENSURA**

[CBO 0-33.30] Formar profissionais aptos a executar tarefas de caráter técnico relativas a levantamentos topográficos, efetuando medições com o auxílio de instrumentos de agrimensura e registrando dados para fornecer informações de interesse sobre terrenos e locais de exploração ou de construção.

**COTIL** – Formar profissionais aptos a avaliar a superfície das terras, o aproveitamento dos cursos d'água para a produção de energia, levantamentos rurais, drenagens, irrigações e reflorestamento.

**Mercado de trabalho:** propriedades rurais; empresas de engenharia e terraplanagem; indústrias extrativas; empresas de construção civil e órgãos governamentais.

#### **OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO PLENA EM EDIFICAÇÕES**

[CBO 0-33.15] Formar um profissional apto a executar tarefas de caráter técnico relativas à execução de projetos de edificações e outras obras de engenharia civil, orientando-se por plantas, esquemas e especificações

---

<sup>1</sup>A fusão do capital bancário com o capital financeiro e capital industrial no final do século XIX possibilitou a formação de empresas gigantescas, os chamados trusts, com o objetivo de partilhar economicamente o mundo entre si.



técnicas, para colaborar na construção, reparo e conservação das mencionadas obras.

**COTIL** – Formar profissionais aptos a desempenhar funções importantes dentro da construção civil, das quais destacamos: desenho de projetos, fiscalização e planejamento de obras, orçamentos, etc.

**Mercado de Trabalho:** secretarias de obras e planejamentos; construtoras; escritórios de projetos de arquitetura; estruturas metálicas e pré-moldados.

### **OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO PLENA EM ENFERMAGEM**

**[CBO 0-71.70]** Formar profissionais aptos a planejar, organizar, supervisionar e executar serviços de enfermagem, empregando processos de rotina e/ou específicos, para possibilitar a proteção e a recuperação da saúde individual ou coletiva.

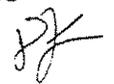
**COTIL** – Formar profissionais aptos a prestar assistência aos pacientes que necessitam de cuidados especiais terapêuticos e participar do planejamento da assistência de enfermagem.

**Mercado de Trabalho:** hospitais; ambulatórios; clínicas; indústrias e escolas.

### **OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO PLENA EM MECÂNICA**

**[CBO 0-35.10]** Formar profissionais aptos a executar tarefas de caráter técnico referentes ao projeto, produção e aperfeiçoamento de instalações, máquinas, motores, aparelhos e outros equipamentos mecânicos, orientando-se por desenhos, esquemas, normas e especificações técnicas e utilizando instrumentos e métodos adequados, para cooperar no desenvolvimento, fabricação, instalação, montagem, manutenção e reparo dos referidos equipamentos.

**COTIL** – Formar profissionais aptos a atuar junto ao Engenheiro Mecânico no planejamento de máquinas, peças e ferramentas, levando em conta sua localização e aplicação na indústria. Acompanhar a execução dos trabalhos



relativos à construção de máquinas, elaborar orçamentos de materiais e mão-de-obra utilizados.

**Mercado de Trabalho:** indústrias metalúrgicas; autopeças; automobilísticas; máquinas operatrizes e agrícolas; transformação siderúrgica e usinas de açúcar e álcool.

### **OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO PLENA EM INFORMÁTICA**

[CBO 0.84-20] Formar profissionais aptos a preparar, codificar e testar programas de computador – elaborar programas de computação, baseando-se nos dados fornecidos pela equipe de análise e estabelecendo os diferentes processos operacionais, para permitir o tratamento automático de dados.

**COTIL** – Formar profissionais aptos a atuar nas áreas de projeto e sistema em computador, automação administrativa e industrial, prestação de serviços, telecomunicações, etc.

**Mercado de Trabalho:** grandes empresas industriais e comerciais; bancos; órgãos públicos; veículos de comunicação e escolas.

### **OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO PLENA EM QUALIDADE E PRODUTIVIDADE**

**COTIL** – Formar profissionais aptos a atuar em variados tipos de empresas, sejam elas indústria, comércio ou prestadora de serviços, trabalhando junto à Gerência de Qualidade na implantação e manutenção de Sistema de Qualidade, podendo fazer auditorias internas e inspeção de fornecedor.

**Mercado de Trabalho:** amplo campo de atuação nas mais diversas empresas.

### **OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO DE AUXILIAR DE ENFERMAGEM**

**COTIL** – Formar profissionais aptos a executar cuidados de Enfermagem, para atender às necessidades de indivíduos em Unidade Sanitária e Hospitais, sob a orientação e supervisão do enfermeiro.



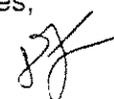
## V. METAS PEDAGÓGICAS PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NO BIÊNIO 1999/2000

Na tentativa de ampliar as possibilidades de evolução sempre crescentes do ser humano, trabalhando numa perspectiva de respeitar as diferenças individuais, valorizando o trabalho cooperativo. O erro é encarado como o diagnóstico de uma ação, que não corresponde diretamente com o que pensamos, isto é, com nossa imagem mental. A partir daí passamos a rever nossas ações, reelaborar nossas hipóteses, de modo que se adequem às nossas necessidades, respeitando o nível conceitual e instrumentalizando para superar seus problemas.

O erro na visão tradicional é visto com desprezo, como algo a ser evitado por denotar “deficiências” e, por consequência, é rotulado como pouco inteligente. Os professores, por sua vez, desejam que seus alunos “sejam iguais a eles”, isto é, pensem da mesma forma, e até adivinhem o que para eles está claro. Não se preocupam em entender e perceber os caminhos utilizados pelos seus alunos, para ajudá-los a compreender.

Para que os objetivos estabelecidos para o trabalho do colégio sejam realizados de modo diferenciado, é necessário, em termos contínuos, constantes e com metas a longo prazo, mas desenvolvidos e avaliados semestralmente, envolvendo técnicos e professores:

- Rever a proposta pedagógica, estendendo e aprofundando o estudo dos seus fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos, de modo a buscar expressões mais satisfatórias e claras dos objetivos visados e dos melhores meios para realizá-los, atualizando o discurso e compatibilizando a prática, à luz de conhecimentos mais atuais e profundos das bases teóricas e práticas das áreas pertinentes.
- Rever, em especial, as questões pertinentes ao processo de desenvolvimento do pensar – faculdades intelectivas – nas diversas disciplinas e sua importância relativa no conjunto global dos objetivos e ações.
- Rever, em especial, as questões pertinentes ao processo de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos estudantes,



otimizando-o em termos de discurso, prática e resultados, compatibilizando-o com as concepções filosóficas e psicológicas que direcionam as práticas de orientação do processo ensino-aprendizagem.

- Envolver técnicos e docentes no processo, promovendo seu contínuo aperfeiçoamento e atualização em áreas de conhecimento pertinentes e afins ao trabalho docente.
- Informar os pais e alunos a respeito do plano pedagógico, suas características e propostas de mudanças no objetivos, processo e avaliação do ensino.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

- ALMEIDA, Fernando J. Para uma pedagogia-política do uso de informática na educação brasileira, como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem. São Paulo. PUC. Tese de doutorado. 1984.
- \_\_\_\_\_. Educação e informática: os computadores na escola. São Paulo. Cortez. 1987.
- \_\_\_\_\_. Máquinaria e trabalho vivo. Revista Crítica Marxista. São Paulo. Brasiliense. 1994.
- \_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino da informática: uma proposta para o ensino superior. Santa Maria-RS. 1993. Tese de Mestrado.
- \_\_\_\_\_. Os manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa. Edições 70. 1963.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia e informática. Acesso, 1(1): 31-34. São Paulo. FDE, Jan./jun. 1988.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo/Campinas. Cortez/Unicamp. 1995.
- BENAKOUCHE, Rabah & BORBOZA, Cícero. Informática social: a ameaça a privacidade: o desemprego. Petrópolis. Vozes. 1987.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Cotidiano: Conhecimento e crítica, São Paulo: Cortez, 1994.
- CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. S.P.: Cortez, 1995.
- Da MATTA, Roberto. Canaviais, malandros e heróis: por uma sociologia do dilema brasileiro, Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.
- DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: vozes, 1994.
- FARIAS, Itamar Mazza. O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção gramsciana. Revista Educação e Filosofia. Uberlândia. V. 9 - nº 17 jan./jun. 1995.



- FERREIRA, Maria Lúcia. A teoria marxiana do valor-trabalho. São Paulo. Ensaio. 1992.
- FRANCO, Luiz A. de Carvalho. A escola do trabalho e o trabalho da escola. São Paulo. Cortez. 1988.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Antropologia social: Zahar. Rio de Janeiro, 1978.
- GENTILI, P.(org.). Pedagogia da exclusão: Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- GÖRAN, Therbam (Outros). A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir - GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: os políticos sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- GOULART, Íris Barbosa. Piaget. experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1982.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HUNT, E. K. História do pensamento econômico. Rio de Janeiro. Campus. 1986.
- LESSA, Sérgio. Trabalho e ser social: a ontologia de G. Lukács. Tese de mestrado. Texto mimeografado. UFMG. 1990.
- MARX, K. Manifesto do Partido Comunista. Obras Escolhidas. São Paulo. Alfa-Omega. 1953.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A informática da sociedade: aspectos históricos e sócio-políticos e democratização dos bens culturais. Ano 3, nº 2, jul. 1995.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo (Org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo. Cortez. 1989.
- OLDRINI, Guido. Lukács e o caminho marxista ao conceito de pessoa". Revista Práxis, 3, março/1995.



ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, (1930-1937):  
Petrópolis: Vozes, 1991.

ROUNET, Sérgio Paulo. Mal-estar na modernidade. S.P. :Companhia de Letras,  
1993.

SABBATINI, Renato M. E. Educação e tecnologia. Revista Interface.1983.

SECCO, Lincoln. A crise da sociedade do trabalho. Revista Práxis, 3, março,  
1995.

TEVES, Nilda. Imaginário social e Educação. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade  
de Educação da UFRJ, 1992.

WALLON, Henri. Psicologia, organizadores: Maria José Garcia e Werebe e  
Jacqueline Nadel - Brulfert, coordenador Florestan Fernandes: Ática, São







## **Anexo II**

Ítems definidos na elaboração do Projeto Pedagógico do  
Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – Cotel

## ANEXO II

### PROJETO PEDAGÓGICO

#### 1. Características consideradas fundamentais como resultado da formação do técnico de enfermagem do COTIL

- ◆ Competência técnica e humana
- ◆ Senso crítico
- ◆ Responsabilidade
- ◆ Postura
- ◆ Ter ideais
- ◆ Criatividade
- ◆ Compromisso profissional
- ◆ Ética
- ◆ Iniciativa
- ◆ Saber trabalhar em equipe
- ◆ Disciplina
- ◆ Assiduidade
- ◆ Solidariedade
- ◆ Altruísmo
- ◆ Dedicção
- ◆ Valorização do paciente
- ◆ Saber contextualizar
- ◆ Dinamismo
- ◆ Respeito ao paciente, equipe e instituição
- ◆ Bom senso
- ◆ Postura cidadã
- ◆ Compromisso constante com a atualização
- ◆ Ter a capacidade de entender saúde como decorrência das condições de vida e trabalho do país e querer sempre transformá-la com sua prática profissional

#### 1.1 Definições dos componentes do projeto pedagógico

**ALUNO** – aquele que se coloca como alguém que participa de um processo educativo, construindo com o professor, seu conhecimento.

**PROFESSOR** – aquele que transmite conhecimento através da construção junto com o aluno, numa parceria de aprendizado.

**EDUCAÇÃO** – processo de construção de conhecimento com objetivos, estratégias metodológicas e formas de avaliação definidas.

**AVALIAÇÃO** – elemento constituinte de um processo de aprendizagem que deve retratar a proposta pedagógica da escola e dos professores que a criaram

Deve prever instrumentos que acolham a participação do avaliador e do avaliado, deve ter um caráter de incluir o aluno no processo de aprendizagem, monitorando as falhas, os acertos e a evolução dentro dos objetivos traçados

**ENFERMAGEM** – ciência comprometida com a promoção da saúde, através do ato de cuidar. Ciência presente nos níveis de prevenção, e reabilitação da saúde; prevê uma prática de relacionamento inter pessoal de suma importância, aonde todas as questões acima citadas são desencadeadas de forma participativa, entendendo o dinamismo do processo saúde/ doença e suas interfaces com aspectos sociais e econômicos.

**1.1.2. Estratégias para o desenvolvimento do projeto pedagógico do DENF**

- ◆ Definir a concepção teórica de prática educativa do DENF
- ◆ Redefinir o instrumento de avaliação

### **Anexo III**

Instrumento de Avaliação do Departamento de Enfermagem do  
Colégio Técnico de Limeira – Cotel



Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
Colégio Técnico de Limeira – COTIL  
Departamento de Enfermagem



**Ficha informativa do aluno**

NOME: \_\_\_\_\_

RA: \_\_\_\_\_ SÉRIE \_\_\_\_\_

Endereço em Limeira: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Endereço fora de Limeira: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ nº de filhos: \_\_\_\_\_

Local de trabalho do pai: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Local de trabalho da mãe: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

**DADOS DE SAÚDE**

01 – Tem necessidade de recorrer ao médico freqüentemente? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

02 – Qual o médico de sua família para contato ou Plano de Saúde que utiliza, em caso de emergência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

03 – Tem algum tipo de alergia? Qual?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

04 – Com referência a medicamentos:

a) quais os contra – indicados? \_\_\_\_\_

b) toma algum com freqüência? Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

05 – Tem algum problema com alimentação? Qual?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

06 – Tem algum problema de Saúde que seria bom que o Supervisor de estágio soubesse?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
Colégio Técnico de Limeira - COTIL  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM  
AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO  
AUTO –AVALIAÇÃO

<b>Nome:</b>		<b>Série:</b>	
<b>Data:</b>	<b>Estágio em:</b>	<b>Supervisora:</b>	

Com objetivo de fazer com que os estágios atinjam um padrão de Qualidade e aprimoramento contínuo, solicitamos a gentileza de que sejam avaliados os seguintes aspectos do estágio:

1 – A supervisão do Professor.

---

---

---

2 – Oportunidades de aprendizado.

---

---

---

3 – Cooperação dos enfermeiros e funcionários da Unidade.

---

---

---

4 – Disponibilidade de material para o desenvolvimento das técnicas.

---

---

---

5 – Base teórica.

---

---

---

6 – Sugestões para melhorar o estágio e/ou críticas construtivas.

---

---

---

Faça uma Auto – avaliação e pontue seu desempenho de 0 a 10 pontos.

---

---

---

---

---

---

---

Nota:

Assinatura do aluno:

**ANEXO III – UNICAMP Cotil/Colégio Técnico de Limeira  
Departamento de Enfermagem**

	<b>AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO/LOCAL:</b>			
	<b>DATA:</b>			
<b>Total= 2.0</b>	<b>POSTURA PROFISSIONAL</b>			
0.25	A- Iniciativa			
0.25	B- Interesse			
0.25	C- Assiduidade			
0.25	D- Pontualidade			
0.25	E- Observação			
0.25	F- consegue agir sob tensão			
0.25	G- Apresentação Pessoal:			
	. Uniforme			
	. Higiene			
	. Postura Física			
0.25	H- Postura Ética			
	. sigilo			
	. discricção			
<b>Total=2.0</b>	<b>RELACIONAMENTO COM O PACIENTE</b>			
0.66	A- Respeito à privacidade e dignidade			
0.66	B- Estabelece bom vínculo afetivo			
0.66	C- Comunicação adequada:			
	. tom de voz			
	. linguagem			
	. atenção			
	. dedicação			
	. paciência			
	. saber ouvir			
<b>Total=1.5</b>	<b>RELACIONAMENTO COM COLEGAS E FUNCIONÁRIOS</b>			
0.37	A- Respeito			
0.37	B- Cooperação, colequismo			
0.37	C- Trabalho em equipe			
0.37	D- Cordial			
<b>Total=1.5</b>	<b>RELACIONAMENTO COM O SUPERVISOR</b>			
	A- Respeito			
	B- Saber ouvir			
	C- Na dúvida, solicita supervisão			
	D- Interesse em aprender			
<b>Total=2.0</b>	<b>CONHECIMENTO TÉCNICO-CIENTIFICO</b>			
0.4	A- Linguagem e terminologia científicas			
0.4	B- Anotações e registros corretos			
0.4	C- Conhecimento teórico			
0.4	D- Correlação teórico-prática			
0.4	E- Planejamento do Trabalho			
	. Ordenar as atividades			
	. Organizar o material			
	. Organizar o tempo			
<b>Total=1.0</b>	<b>HABILIDADE MOTORA</b>			
0.25	A- Destreza			
0.25	B- Agilidade			
0.25	C- Rapidez			
0.25	D- Segurança			
	Assinatura do supervisor:			
	<b>Assinatura do Aluno ciente:</b>			
	<b>TOTAL NOTA:</b>			
	<b>LEGENDA:</b>			
	NO (Não Observado)=considerar valor			
	"+" (sim) = 100% valor			
	"-" (não) = sem valor			
	"±" (às vezes) = 50% do valor			



#### **Anexo IV**

Entrevista estruturada realizada com os professores do  
Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – Cotel

## **ANEXO IV**

### **Entrevista estruturada dirigida as componentes do Departamento de Enfermagem do Colégio Técnico de Limeira – COTIL**

- 1. Como você define o ato de avaliar?**
- 2. Qual é sua visão do processo de formar um técnico de enfermagem? O que é preciso para formar com competência na sua opinião? Esses traços estão presentes na proposta do COTIL?**
- 3. O que você imagina que deva mudar na formação do Técnico de Enfermagem em relação aos desafios da sociedade atual?**
- 4. Como você vê o papel da avaliação dentro do processo de formação?**
- 5. Como você planeja a avaliação de seus alunos no campo de estágio?  
Justifique.**

## **Entrevistado P1**

- **Como você define o ato de avaliar?**

Para mim, o avaliar faz parte de um todo. Eu não acredito que seja possível avaliar o aluno somente através de provas teóricas e ficar preso à teoria. Eu acho que a questão da totalidade do aluno é muito importante, principalmente quando se trata de uma profissão ligada à área da saúde.

- **Qual a sua visão do processo de formar um técnico de enfermagem?**

O técnico de enfermagem para mim tem que ser muito atento na questão prática das técnicas de enfermagem. Porém, a formação dele se embasa e passa muito por perto daquele meu conceito de avaliação que, eu volto a falar, sobre a sua totalidade e acredito que essa formação envolve aspectos psicológicos, emocionais, relativos à sua própria saúde mental, sua educação continuada. Acredito que tudo isso o leva a exercer a profissão com competência.

- **O que é preciso para formar com competência, na sua opinião, esse técnico? Esses traços estão presentes no Cofil?**

Bem, a segunda pergunta eu acho que já respondi, que é você estar olhando para o aluno de uma forma global e não só tentando especializá-lo nas técnicas básicas. E todos esses traços do holismo na formação eles vem surgindo no Cofil de dois a três anos para cá, mas é uma coisa que ainda não está muito bem definida, não tem diretrizes e falta uma sustentação para essa proposta. Sinceramente, eu não vejo interesse nisso por todas as minhas colegas. Eu acho que as tentativas estão muito isoladas.

- **O que você acha que deve mudar na formação do técnico de enfermagem em relação aos desafios da sociedade atual?**

Acho que eu vou ficar um tanto repetitiva, mas eu volto a falar na questão do holismo, porque não dá para falar que a enfermagem é holística, tem que olhar o paciente como um todo e todo aquele blá-blá-blá que a gente conhece e esquecer que o nosso instrumento é o ser humano e nós somos seres humanos também. Então, para a gente enfrentar os desafios da sociedade atual e propor isso para os nossos alunos através de um projeto pedagógico de uma forma de ensinar, de uma forma de caminhar, primeiro a gente tem que se conhecer, criar ambiente para que o aluno se conheça também, porque senão fica tudo muito vago. Eu volto a falar também na questão da tentativa isolada,

porque enquanto não tiver um conjunto muito claro para nós, o que é que nós queremos, a gente não vai conseguir estar formando realmente o técnico que a gente deseja.

- **Como você vê o papel da avaliação dentro do processo de formação e como você planeja a avaliação de seus alunos no campo de estágio? Justifique.**

A avaliação é muito importante para a formação do aluno, acredito assim, para o seu aprimoramento, só que eu acho que um erro que a gente comete várias vezes, é estar dando à avaliação aquele caráter entranhado na gente através dos nossos próprios processos de formação que foram assim e o acho que é aquela coisa que é estar dando à avaliação um caráter mais punitivo, uma coisa muito rígida: “olha, você tem que tirar nota porque se não tirar...”. Aí cai naquela questão do decoreba, do fazer por fazer e não do porquê fazer e eu acho isso muito importante. Eu tenho planejado as minhas avaliações no campo de estágio de uma forma que ela seja assim global e para o aluno como um todo e que tenha um caráter contínuo. É o que a gente chama de avaliação em processo. Não é aquela coisa final, que chega no último dia do estágio e você diz: “você tirou nota tal e tem que melhorar nisso e nisso”. Eu acho que não que a avaliação tem que ser feita todo dia e você vai estar não só avaliando mas dando um retorno para o aluno daquilo que ele tem que melhorar, que buscar. Eu acho que a avaliação é um buscar junto. Eu acho que a gente não pode se achar no direito de estar avaliando e querendo rotular, esse é bom aluno, esse é mau. Eu acho que a avaliação tem que ter um caráter conjunto até para favorecer a relação entre professor e aluno.