

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR:
OS DESAFIOS (IN) VISÍVEIS DA MUDANÇA CURRICULAR NA
ENFERMAGEM

CARMEN ELISA VILLALOBOS TAPIA

CAMPINAS -SP
2000
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR:
OS DESAFIOS (IN) VISÍVEIS DA MUDANÇA CURRICULAR NA ENFERMAGEM

CARMEN ELISA VILLALOBOS TAPIA

ORIENTAÇÃO: DR^a MARIA HELENA SALGADO BAGNATO.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Carmen Elisa Villalobos Tapia e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

COMISSÃO JULGADORA:

OFEREÇO ESTE TRABALHO

Ao meu pai, Juan Villalobos Espejo, exemplo de dedicação ao trabalho, sabedoria e generosidade.

À Patricia, filha querida, amiga e companheira desta jornada, sempre presente na minha vida e no meu trabalho.

À Andrea, sobrinha querida que fez-me acreditar desde o início que seria possível...

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*Aos docentes e alunos da
Faculdade de Enfermagem da
PUC-Campinas que comigo
construíram este caminho.*

À Profª Dra. Maria Helena Salgado Bagnato, pela dedicação, competência e presença sempre amiga na orientação deste trabalho.

À Profª Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, pela sensibilidade e carinho com que sempre me tratou.

À Profª Dra. Maria Inês Cocco, pelos gratificantes momentos de discussão.

Ao Prof. Dr. José Camilo dos Santos, pela confiança e apoio no desenvolvimento da presente tese.

A meus familiares, irmãos, cunhadas, sobrinhos, pelo incentivo constante desde o início desta trajetória.

Às amigas Sandra de Souza e Wilma, pelo apoio silencioso, confortante e, principalmente, pelo encorajamento constante.

À Cidinha, pelo esmerado e paciente trabalho da correção deste trabalho.

À acadêmica Sandra Regina, pelo apoio incondicional.

Ao Gelson (in memoriam), pela inestimável contribuição.

Aos amigos do PRAESA, pela amizade e solidariedade.

À funcionária Márcia, pela árdua tarefa de transcrever as entrevistas.

RESUMO

O presente trabalho é uma análise reflexiva das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelos docentes da Faculdade de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, frente às mudanças implementadas pela nova proposta curricular para Enfermagem. Este estudo foi realizado por meio de entrevistas e questionários junto aos docentes e alunos da Faculdade de Enfermagem. Também utilizou-se da análise dos Programas de algumas disciplinas do curso em questão. As conclusões indicam que ainda é possível fundamentar o ensino de Enfermagem num paradigma voltado para aspectos como o diálogo, a crítica e a emancipação do processo educativo, uma vez que os docentes da Faculdade de Enfermagem manifestam disposição para levantar vãos cada vez mais ousados e, assim, romper com o ensino fragmentado, propiciando, com isto, condições para a formação de um profissional competente, ético e socialmente responsável.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I	17
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	
- SITUAÇÃO DO PROBLEMA EM QUESTÃO	
CAPÍTULO II.....	35
CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE CURRÍCULO	
- SUBSÍDIOS TEÓRICOS	
CAPÍTULO III.....	65
EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CURRÍCULOS DE ENFERMAGEM NO BRASIL	
- UM POUCO DO CONTEXTO	
CAPÍTULO IV.....	83
A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE	
CAPÍTULO V.....	109
REVELANDO OS DADOS	
- EDUCADORES E SUJEITOS EDUCATIVOS	
CAPÍTULO VI.....	149
CONSTRUÇÃO DA VISÃO INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO EDUCATIVO NA ENFERMAGEM: CONCLUINDO PARA RECOMEÇAR	
- O CAMINHO CONTINUA...	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXOS.....	165 ¹⁷

INTRODUÇÃO

SITUANDO O TRABALHO

O conhecimento das origens de um estudo ajuda a esclarecer seu significado, seu alcance e suas limitações. Mas é através da explicitação das circunstâncias, do contexto, das questões e dos problemas básicos que norteiam o trabalho, que se pretende tornar mais clara a natureza, a relevância social e acadêmica bem como a lógica da investigação.

Ingressei como docente na Faculdade de Enfermagem da Puc-Campinas em 1978 e, desde então, a minha experiência profissional sempre esteve voltada para a docência, docência essa permeada por conflitos e dúvidas que aumentavam à medida que se acentuava o meu espírito crítico. Assim, com o decorrer do tempo, a sensação do dever cumprido já não era a mesma, começava a “desconfiar” de que a minha prática pedagógica era insuficiente para atender ao perfil profissional almejado e condizente com as mudanças da sociedade numa visão mais crítica da realidade.

A angústia de errar menos fez com que eu continuasse na busca, refletindo... outras experiências se avolumando... e o tempo correndo... .

Surgiu então a oportunidade de indagar como as mudanças no processo educativo da Enfermagem vinham se apresentando, principalmente no que se referia à organização curricular extremamente fragmentada até o momento, as quais coincidiam com o compromisso assumido junto à Faculdade de Enfermagem no papel de Vice-Diretora e com o delineamento de uma nova proposta curricular que deveria atender às exigências do Ministério de Educação e Cultura. Era a grande oportunidade de conhecer e aprofundar os pormenores do processo estrutural e burocrático do currículo, era o momento de revisitar nossa prática que permitiria, entre outros aspectos, visualizar avanços ou retrocessos no cotidiano da mesma. Assim, perante tal exigência, organizamos cargas horárias, grades, conteúdos, objetivos. Contudo, o debate pedagógico em torno do currículo ainda era “nebuloso” e persistia o ensino dicotomizado, cuja prática pedagógica permanecia sem grandes alterações, continuando ainda sustentada pelo ensino tradicional no qual, segundo DE SORDI “*o professor fala unilateralmente vendendo suas*

verdades pedagógicas, do construtivismo ou outras que se apresentam mais contemporâneas” (1994, p.35).

Conjuntamente a isto, ingressei em 1996 no Programa de Pós-Graduação já instigada a investigar a compreensão que os docentes da Faculdade de Enfermagem possuíam sobre o currículo e também a verificar as possíveis mudanças no processo educativo. Acreditava que a base da prática pedagógica interdisciplinar daria condições para que propiciassem tais mudanças e, além do mais, o Projeto Pedagógico da Faculdade já anunciava nos seus pressupostos:

“... que ele necessita ser fruto de um trabalho coletivo, talhado artesanalmente de modo a suportar os revezes do cotidiano, de modo a suplantar o corporativismo dos departamentos, a desfrutar da legitimidade suficiente para ser tomado como eixo central para as decisões didático-pedagógicas envolvendo professores-alunos-disciplinas” (DE SORDI, 1994, p.26).

Esta autora ajuda-nos a entender que, ao dar forma a um Projeto Pedagógico, isso *“implica reconhecer sua dinamicidade, implica entendê-lo de forma abrangente sem fragmentá-lo* (grifos meus), *posto que seu todo é mais do que a somatória de suas partes”* (p. 26).

Acredito também que, através das diretrizes deste projeto, poderemos ir além de um ensino compartimentalizado, prescrito, alienado, e assim rompermos com nossas características de trabalharmos, em geral, de forma tão solitária, fragmentada... A Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, ao assumir eixos do seu Projeto Pedagógico⁽¹⁾ construído coletivamente desde 1983 até 1986, partiu de concepções acerca de Enfermagem, Saúde, Educação, Homem, Sociedade, Aluno, Professor e Avaliação, as quais constituíam a base do Projeto.

Assim, o Projeto Pedagógico da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas considera: Homem, todos são iguais, respeitadas as peculiaridades que fazem de cada indivíduo um ser único, determinado pelas relações sociais e econômicas de cada sociedade. A saúde é determinada pelas condições sócio-econômicas, não estando centrada somente nos aspectos individuais. Concebe a

(1) Documento Projeto Pedagógico: uma realidade construída no cotidiano. PUC-Campinas, 1994.

educação como um processo dialético, co-participativo de ensino-aprendizagem, com a responsabilidade da transformação da realidade. Compreende o aluno como um indivíduo concreto, determinado por sua história e por suas condições sócio-político-econômicas,

participativo e, portanto, responsável na construção de seu conhecimento. Ressalta o docente como um agente de transformação da realidade, responsável em gerar novos conhecimentos assumindo compromissos éticos e políticos com os interesses da maior parte da população.

No que diz respeito à Enfermagem, esta é considerada como uma prática social e técnica, em que o posicionamento do enfermeiro depende de suas concepções filosóficas que possibilitam-no, por meio de suas ações e consciência de seu papel social, ser um agente capaz de provocar mudanças no processo saúde-doença. Sendo assim, percebemos que os eixos que norteiam o Projeto Pedagógico poderiam propiciar um trabalho cooperativo e humano, em que docentes de diferentes disciplinas dialoguem, se revelem, se contradigam, se permitam trabalhar em parceria de forma solidária, fraterna e interdisciplinarmente.

O perfil do profissional enfermeiro a ser formado pela PUC-Campinas, proposto no Projeto Pedagógico, se explicita da seguinte forma:

- *“Assumir postura condizente com os princípios éticos da profissão e respeitar e valorizar o Homem em sua totalidade, reconhecendo sua dignidade, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades criativas, possibilitando-lhe liberdade de exercício de seus direitos de cidadania;*
- *Possuir consciência crítica da realidade da saúde do país e, por compreendê-la, assumir atitudes e comportamentos efetivos para transformá-la através de sua ação e ação-reflexão contínuas;*
- *Assumir seu papel de educador, compartilhando seu saber e ensinando pelo exemplo e pelas respostas que constantemente dá aos questionamentos que se lhe apresentam nas diferentes situações do cotidiano, junto aos clientes e suas famílias, bem como junto à equipe multiprofissional;*
- *Estabelecer relações interpessoais produtivas com o cliente, família, comunidade, equipe multiprofissional e equipe de Enfermagem, interagindo profissionalmente, superando situações de conflito de forma democrática e transparente;*
- *Adotar metodologia de trabalho que oriente o planejamento lógico e científico de suas ações, como parâmetro para tomada de decisões na organização do processo de trabalho em Enfermagem, sistematizando as ações da equipe de modo a garantir a qualidade da assistência ao paciente/cliente;*
- *Possuir curiosidade intelectual e utilizá-la em favor do desenvolvimento do corpo de conhecimento em Enfermagem, produzindo saber necessário e condizente com os interesses da maioria da população brasileira.*
- *Possuir competência técnica e política para o exercício da Enfermagem nos diferentes níveis de atenção à saúde, gerenciando os recursos humanos e materiais necessários à assistência prestada através do planejamento, coordenação, supervisão, educação e avaliação da sua equipe de trabalho, bem como da execução de procedimentos de Enfermagem aos pacientes de maior complexidade e risco;*
- *Ter capacidade de inserir-se na equipe multiprofissional, desenvolvendo o trabalho coletivo em saúde, constituindo-se em referência através de ação*

comprometida com os interesses de saúde da população brasileira, reconhecendo tanto os limites como as potencialidades de seu trabalho, consolidando sua autonomia técnica em seu espaço de intervenção”.

É evidente que essas perspectivas do Projeto Pedagógico não garantem mudanças radicais, mas podem trazer algumas transformações na relação sujeito-sujeito, sujeito-objeto. Entretanto, é conhecido que mudanças profundas exigem grandes transformações, se considerarmos que a escola é uma instituição contextualizada, cuja realidade, valores, crenças variam segundo as condições histórico-sociais e estruturais nas quais ela se desenvolve. Existe, então, um condicionamento de múltiplos fatores que incidem na formação e no perfil do profissional de Enfermagem, entre eles o trabalho docente que, com relação à instituição, é, ao mesmo tempo, determinante e determinado e, assim, pode ser influenciado e influenciar o ambiente educacional.

Apesar de todos os avanços, temos dúvidas se de fato na prática os pressupostos do Projeto Pedagógico são colocados em ação, uma vez que no nosso cotidiano observamos que a prática pedagógica permanece ainda atrelada ao ensino tradicional, registrando as incongruências entre o proposto e o realizado.

Quando ingressei no Programa de Doutorado, tinha uma percepção idealizada de que o currículo interdisciplinar atenuaria a dicotomização do ensino. No entanto, a partir dos debates, das experiências e dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas, nos encontros de reflexões teóricas, nas atividades orientadas e nas leituras realizadas, nas quais procurávamos o entendimento de Currículo, estes permitiram-me verificar que a interdisciplinaridade não seria a única solução para o ensino dicotomizado. Logo, precisava refletir sobre outros aspectos, entre eles os determinantes históricos que vinham provocando este ensino.

A recuperação histórica da construção dos currículos nacionais a partir da fundação da Escola de Enfermagem Anna Nery em 1923, foi necessária. Esse levantamento histórico permitiu-nos criar espaço para uma análise da prática pedagógica dos docentes da Faculdade de Enfermagem, bem como para a nova dimensão do meu entendimento sobre a mesma, no ensino superior de Enfermagem.

A RELEVÂNCIA DO TEMA

A busca da melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, da atenção à saúde

prestada à população tem sido objeto crescente de reflexão dos docentes envolvidos com a formação dos futuros profissionais de Enfermagem, principalmente nesta última década.

A consciência da necessidade de se promover profundas transformações no ensino, por parte da Faculdade e seus docentes de Enfermagem em torno do currículo, é o que fundamenta nosso trabalho nas diferentes concepções filosóficas e pedagógicas existentes.

Acredito que meu estudo poderá trazer algumas contribuições para a construção de um currículo de graduação em Enfermagem numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar que possa efetivamente levar à formação de um profissional competente, capaz de responder a demandas, não só específicas de sua área de atuação, mas global da sociedade.

Faz-se mister destacar que é escassa a literatura relativa ao tema Enfermagem, Currículo e Interdisciplinaridade. Encontrei algumas teses, dissertações e textos mimeografados dentro dos quais destacamos os seguintes: *Configuração Histórica da Enfermagem e da Formação do Enfermeiro* (MEDEIROS, 1994), *O Ensino de Enfermagem no Brasil entre 1972 e 1994. Mudança de Paradigma Curricular?* (MENDES, 1994), *A Construção Histórica dos Currículos de Enfermagem no Brasil* (PORTO, 1995).

A INTERROGATIVA

Este trabalho é uma análise reflexiva de alguns aspectos das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelos docentes da Faculdade de Enfermagem da Puc-Campinas frente às mudanças implementadas pela nova proposta curricular na Enfermagem, que preconiza o currículo organizado em três grandes áreas tendo como objetivo precípuo diminuir a fragmentação existente neles. Diante do processo de reestruturação curricular vivenciado, procurarei analisar como, nos programas das diferentes disciplinas e nas falas dos diferentes sujeitos compostas por docentes da minha pesquisa, aparecem características ou aspirações de uma prática interdisciplinar. Também verificarei a percepção que os alunos deste curso possuem do Projeto Pedagógico.

Acredito ser necessário buscar, no processo de construção curricular, formas de flexibilização como mecanismos facilitadores de práticas criativas e inovadoras para esta área, para assim não sermos deslocados pelas formas de organização do processo de trabalho, ainda parcelado, acrítico, que conduzem os futuros profissionais a um processo de alienação.

A ênfase quanto à técnica da construção curricular, que tem impregnado o ambiente

educacional da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, tem propiciado que o currículo seja associado a um predomínio do conhecimento técnico-biológico-linear, em que se estabelecem os princípios lógicos para o planejamento, embasados em fins e objetivos preconizados antes das experiências de aprendizagem, de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação. Tal concepção privilegia a organização curricular em disciplinas, formando a grade curricular que aprisiona, submete, cerceia, estabelece regras, controla nossos alunos. Nesta organização linear e sequencial, não há um processo dialógico, transformativo, como DOLL (1995, p.172) magnificamente afirma que currículo não é para *“transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido”*.

Neste contexto pretendo contribuir com algumas reflexões para a construção de um novo paradigma curricular na Enfermagem que responda às necessidades postas num presente desestabilizador e num futuro incerto. Se há buscas no horizonte da Enfermagem, uma delas aponta para a urgência de se redefinirem as práticas pedagógicas dos docentes de ensino superior na Enfermagem numa perspectiva interdisciplinar, já que esta é um caminho viável para contextualizar situações, buscar novas soluções para a complexidade na atenção à saúde do homem, trazendo olhares polissêmicos para nossa prática. Acredito que com a interdisciplinaridade, é possível uma melhoria na formação geral com base num conhecimento mais integrado, articulado e atualizado, numa construção auto-suficiente do sujeito, favorecendo a educação permanente, condição fundamental de sobrevivência num mundo no qual ciência, tecnologia e sociedade vêm se modificando numa velocidade espantosa e surpreendente.

Tentarei neste estudo explicitar a conceituação e a compreensão da interdisciplinaridade e sua referência histórica para assim verificar se houve uma ruptura entre a unidade do saber e a crescente especialização que levou à fragmentação. Discutirei alguns aspectos da interdisciplinaridade e sua relação com o ensino de Enfermagem. Primeiramente buscarei o entendimento conceitual para eliminar certas ambigüidades do nosso conhecimento. Posteriormente, tentarei estabelecer a articulação entre as práticas pedagógicas dos docentes ²³de Enfermagem, o Currículo e a possibilidade da perspectiva interdisciplinar.

OBJETIVOS

Diante do processo de reestruturação curricular vivenciado na Puc-Campinas, proponho-me a:

- ♦ Verificar a compreensão que os docentes possuem da concepção de currículo;
- ♦ Investigar qual o entendimento que os docentes possuem sobre a prática interdisciplinar;
- ♦ Analisar como/se, nos programas das diferentes disciplinas e nas entrevistas dos docentes, aparecem características ou aspirações de uma perspectiva de trabalho ou prática interdisciplinar;
- ♦ Verificar a compreensão que os acadêmicos de Enfermagem possuem de Projeto Pedagógico.

Sustento a pertinência de nossos propósitos, considerando que estes estão ligados à compreensão das relações, opiniões, vivências de sujeitos envolvidos na ação, que convivem e constroem suas práticas a partir de valores de seu tempo, tendo em vista que são sujeitos históricos ao mesmo tempo produto e produtores de circunstâncias.

A construção deste estudo está descrita em capítulos que retratam as trilhas percorridas. No primeiro capítulo é traçado o percurso metodológico para atingir os objetivos propostos. No segundo, procuro subsídios para o entendimento do conceito de currículo e sua evolução no decorrer da história para servirem de sustento às análises dos currículos de enfermagem que fazem parte deste estudo. O terceiro capítulo tem como propósito desnudar os caminhos curriculares na área de enfermagem e sua vinculação ao processo histórico-social. O quarto visa procurar o entendimento do conceito de interdisciplinaridade, relacionando-o com a prática docente da Faculdade de Enfermagem. No quinto capítulo, busco o desvelamento dos significados das falas dos sujeitos que fizeram parte de nosso trabalho e a sua análise. Finalmente, tecemos nossas considerações finais e algumas provisórias conclusões.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*O real não está na saída nem na chegada;
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

Guimarães Rosa

SITUANDO O PROBLEMA

As tendências, desafios e rumos da Enfermagem para o terceiro milênio desencadearam constantes inquietações nos profissionais da área que, preocupados com a formação do Enfermeiro, iniciaram, a partir de 1986, estudos que visavam possibilitar a preparação técnica, política e eticamente competente desse profissional, capaz de definir seu pensar-fazer, garantindo assim a participação efetiva na defesa dos direitos à saúde, à equidade, à universalidade e à integridade desta atenção.

Após o fim do regime militar em 1984 e com o fortalecimento da sociedade civil, intensificou-se o processo de mobilização popular em torno dos problemas nacionais de saúde e, em 1986, realizou-se a VIII Conferência Nacional de Saúde que teve uma ampla mobilização no país, tendo como resultado deste processo de discussão a vitória da tese da Reforma Sanitária. Nos debates prevaleceu a opinião favorável para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) que contempla uma progressiva estatização do setor de saúde, proporcionando a universalização do atendimento devido ao reconhecimento da saúde como direito à cidadania.

Como frutos dessas inquietações, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), órgão de classe na Enfermagem que tem como finalidade o desenvolvimento cultural e profissional, juntamente com as escolas e demais entidades da enfermagem, realizou, a partir de 1986, seminários regionais e nacionais, oficinas de trabalho e comitês específicos sobre a formação do Enfermeiro. Elaborou-se uma nova proposta de currículo mínimo a qual foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação, em 1991, culminando, posteriormente, no novo currículo para Enfermagem, aprovado pelo Ministério de Educação e Cultura no PARECER N.º 314 de 31 de Abril de 1994. Esta proposta curricular foi encaminhada a todas as instituições de nível superior do Ensino de Enfermagem. (*Anexo I*).

A lógica do novo currículo fundamenta-se principalmente na diminuição da fragmentação do ensino. Tal característica, historicamente, vinha fazendo parte dos currículos de enfermagem, estando presente no cotidiano das atividades.

Nessa perspectiva, a Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas iniciou, em 1995, a reformulação curricular prevista na PORTARIA do MEC N.º 1721, que recomendava para a efetivação da reforma o prazo de 1 ano. Faz-se mister destacar que as mudanças preconizadas foram sustentadas pelo Projeto Pedagógico do curso, como DE SORDI, em seu trabalho, sintetiza:

“...a definição de um projeto pedagógico por parte de uma escola revela uma intencionalidade e por conseguinte, descarta qualquer possibilidade de neutralidade (...) o projeto dá um rumo, imprime um sentido que deve orientar a globalidade das ações desenvolvidas por sua comunidade” (op.cit, 1994, p.05).

Embasados nas convicções do Projeto Pedagógico, docentes, coordenadores, diretores, cheios de esperanças, iniciaram a reforma curricular na expectativa de que ela resolvesse um dos principais problemas no Curso de Enfermagem: a fragmentação das disciplinas. Mas nos perguntávamos: será que a discussão coletiva e a aprovação do novo currículo garantiriam o almejado pelo corpo docente?

Assim, a Faculdade de Enfermagem criou logo no início do 1.º semestre de 1995 uma comissão representativa, constituída por cinco docentes⁽²⁾ e alunos, com a função de discutir e refletir sobre o processo de mudança curricular. Ressalta-se, entretanto, que, embora existisse na comissão o segmento dos acadêmicos, a participação destes não se efetivou bem como não houve a participação do segmento técnico-administrativo.

Os resultados obtidos pela comissão se consolidaram através da organização de oficinas

(2) O corpo docente que participou da reformulação curricular, num total de 14, pertence ao quadro de regime regulamentar de contratação, sendo que 4 são do regime de dedicação (22.5%) e 10 do regime horista (71.5%), da área profissionalizante. Na comissão, 3 docentes pertencem ao quadro de regime de dedicação e 2 ao regime horista de trabalho que, posteriormente, foram socializadas junto ao corpo docente da área profissionalizante.

Nestas oficinas discutiam-se ementas, objetivos e principalmente explicitava-se a preocupação dos docentes participantes da comissão em relação à carga horária preconizada pelo MEC de 3.500 horas, sendo que vigorava na Faculdade até o momento a de 4.290 horas. Assim,

após intensas discussões entre os docentes do ciclo profissionalizante a respeito do perfil do profissional almejado, foram diminuídas as cargas horárias de algumas disciplinas do ciclo básico (Histologia, Parasitologia, Patologia, Psicologia, Microbiologia e Nutrição).

A respeito do ciclo profissionalizante, as mudanças ocorreram nas nomenclaturas e na alocação das disciplinas e cargas horárias nas diferentes séries. As discussões no coletivo dos docentes da Faculdade voltaram-se principalmente para os aspectos de modulações, nomenclaturas e cargas horárias. Ressaltamos que as mudanças na grade curricular não ocorreram em função de critérios pedagógicos e infelizmente não existem registros oficiais destes acontecimentos.

Daí derivaram inúmeras reuniões, discussões e estudos que, em geral, redundaram numa nova (re)organização das disciplinas. Aumentaram-se algumas cargas horárias, diminuíram-se outras, propuseram-se novos enfoques teóricos e práticos, como assinalados anteriormente. Foram ouvidos especialistas da área de Educação com experiência em currículo, que trouxeram contribuições quanto ao seu entendimento. Indagou-se também sobre a prática de outras instituições. Toda esta dinâmica, permeada por conflitos, consensos e dissensos, trouxeram um vínculo cada vez maior no corpo docente: o compromisso. Buscando o significado desta palavra, encontro que a sua própria etimologia remete à idéia de *com-prometer*, de fazer uma promessa com alguém, promessa que trouxe compromisso nos impactos para o corpo docente em que todos compartilhavam e assumiam a idéia de fazer um novo currículo, numa perspectiva interdisciplinar.

Então, frente à idéia de integrar, para a qual seria necessário construir um projeto que permitisse entrelaçar grandes áreas, com o intuito de superar a individualidade presente no corpo docente, optei por trabalhar com ementas coletivas, surgindo novamente minha dúvida: será que o projeto em parceria transformaria a nova proposta curricular? Em MORIN (1994)²⁸, obtive resposta para minha angústia, pois esse autor esclarece que não é um trabalho em equipe ou em parceria que superará a redução subjetivista própria da filosofia do sujeito, ou seja:

“... a fórmula simples do somatório de individualidades ou de ‘sujeitos’ pensantes (indivíduos) – que não apreende a complexidade do problema/objeto não é milagrosa nem redentora. Muito menos o será o ‘ato de vontade’ que leva um sujeito pensante a aderir a um projeto em parceria” (p. 12).

Pareceu-me que a lógica que ainda predominava na organização da reforma curricular

baseiava-se numa concepção positivista da ciência, que parte do geral para o específico, do abstrato para o concreto, do teórico para o prático, do básico para o profissionalizante. Sendo assim, o pressuposto, neste modelo, é de que, primeiro, o aluno tem que aprender os conteúdos gerais para, depois, tentar aplicá-los ou reconhecê-los na sua realidade. Todavia, como bem sabemos é da prática que surgem as indagações; sendo assim, deduzimos que o aluno poderá estabelecer relações entre o conhecimento acadêmico e a realidade no andamento final dos cursos, quando ele, então, se apropriaria da prática profissional (CUNHA, 1989). Estamos ciente dos problemas que esse modelo tem acarretado, pois o aluno, quando está nos seus estudos iniciais, não encontra significado para a aprendizagem porque não consegue relacioná-lo com a prática em sua aplicação.

Surgiu timidamente, na reformulação curricular da Faculdade, a primeira aproximação do aluno com o eixo integralizador do processo de formação do enfermeiro no primeiro semestre do 1.º ano e ainda foram propiciadas condições para uma vivência no ambiente hospitalar. Entretanto, isto não foi suficiente, pois a nova proposta curricular teve, entre outros aspectos, uma sobrecarga de disciplinas, em algumas séries (principalmente nas primeiras) impedindo qualquer mudança do paradigma reprodutivista e individualista. Observamos, portanto, que nesta nova proposta curricular as grades ficaram cada vez mais fortalecidas, dificultando, para o aluno, pela sua falta de tempo, a oportunidade de buscar, pesquisar, questionar. Permaneceu um elenco de disciplinas desvinculadas umas das outras e, o que é mais preocupante, com uma distribuição extremamente desigual e fragmentada.

Neste contexto, esta proposta foi aprovada pelo CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA DA PUC-Campinas em 14 de Dezembro de 1995 (*Anexo 2*). Todavia, defendemos uma visão de currículo que ultrapassa o reducionismo da grade curricular, ainda presente na reforma curricular da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, o qual ultrapassa a concepção de ciência centrada na racionalidade técnica que é marcada pelo formalismo que dissocia a produção de conhecimento de sua dimensão histórico-social. Marcas que ainda restam no processo de formação da Faculdade, engajadas na lógica tecnicista, muito embora reconheçamos que a abordagem da competência técnica esteja cada vez mais aprimorada, ampliando seus horizontes, de modo a melhor compreendê-la e exercê-la na prática cotidiana.

Sendo assim, tentar (re)construir uma proposta curricular que consistiu em mudanças de disciplinas, revisão de conteúdos, ordem das disciplinas, a fim de chegar à diminuição da

fragmentação, não é suficiente. A questão, portanto, é refletir não somente sobre o conteúdo da proposta mas também sobre o processo capaz de elaborar um currículo comprometido que articule dinamicamente ensino, trabalho e comunidade, tendo como embasamento a relação dialética entre sujeito e objeto e tendo o professor como mediador desse processo.

Partindo dessas reflexões, foi elaborado o estudo a seguir delineado.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A Reformulação Curricular, contida no Parecer do Ministério de Educação e Cultura n.º 1721/94, contempla objetivos que preconizam a formação de profissionais de Enfermagem capazes de interagirem de maneira ampla com a sociedade numa perspectiva de transformação. Prevê, ainda, a diminuição da fragmentação das disciplinas que têm caracterizado os currículos, a ruptura dos Departamentos que funcionam como verdadeiras “ilhas” de conhecimento, dificultando as relações de troca e a aproximação entre teoria e prática que se encontram distanciadas da realidade.

A partir da proposta de reformulação do currículo mínimo de graduação em Enfermagem do MEC, que procura caminhos para o encontro de um marco de desenvolvimento político de educação e saúde, acredito ser necessária a implantação ou aplicação de um currículo capaz de dar respostas que façam sentido e se mostrem coerentes com o Projeto Pedagógico. Lembramos que este contempla claramente o profissional que pretende se formar e manifesta explicitamente a visão de Homem, Educação, Educador, Sociedade, Enfermagem, Saúde, como foi citado anteriormente.

Assim, questiono se a organização do trabalho pedagógico dos docentes da Faculdade de Enfermagem realiza-se numa perspectiva interdisciplinar, considerando que o Projeto Pedagógico do curso contempla a interdisciplinaridade como um dos aspectos que favorece³⁰ o trabalho em equipe, o apoio mútuo, o planejamento e a avaliação de forma compartilhada, a visualização dos problemas por diferentes ângulos, e a busca de soluções coletivas, que são características relevantes para a construção de uma prática pedagógica essencial para nossa formação.

Para efetivar esta reflexão e responder às minhas indagações e objetivos apontados, tentarei analisar a problemática em questão utilizando as falas dos profissionais de Enfermagem e a percepção dos acadêmicos quanto ao entendimento do Projeto Pedagógico.

A delimitação do problema ora apresentada está ancorada em reflexões na linha da pesquisa qualitativa, a qual será objeto de análise posteriormente.

POPULAÇÃO ESTUDADA

O estudo realizou-se na Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, instituição privada que se encontra, em 2000, no quinto ano de implantação da nova proposta curricular. As indagações, dúvidas e também certezas que nos acompanham ao longo da trajetória como docente da Faculdade de Enfermagem motivaram-me a realizar este estudo neste local.

Optei por trabalhar com os profissionais que estiveram diretamente envolvidos na reformulação curricular e sua implantação. Estes docentes, todos do sexo feminino, pertenciam ao quadro regulamentar e atuavam no ciclo profissionalizante do curso.

A partir desta escolha, procurei distinguir os docentes contratados em regime “horista” e “dedicação”, considerando que o primeiro depende exclusivamente das disciplinas para obtenção de seu salário, ou seja, um docente para perfazer uma carga horária de, por exemplo, 30 horas semanais precisa realizar atividades como estágio ou aulas teóricas; já o segundo tem um tempo disponível dedicado à pesquisa ou à sua capacitação. Acredito que este tipo de regime favoreça em parte a individualidade do trabalho existente no processo de reforma curricular.

Para a seleção dos entrevistados, partindo da totalidade dos docentes do ciclo profissionalizante (14 docentes, todos com atividades na faculdade há mais de 10 anos), recorreremos à amostragem qualitativa em que foi garantida a representatividade. Destes, consideramos 3 docentes em regime de dedicação e 3 docentes em regime horista escolhidos ao acaso segundo os princípios da amostra casual simples (técnica de sorteio). Cada docente representa uma área de atuação segundo o preconizado na nova Proposta Curricular, a saber: - Fundamentos de Enfermagem - Assistência de Enfermagem - Administração em Enfermagem.³¹

Para complementar minhas indagações, utilizei também a percepção dos alunos da Faculdade de Enfermagem do 2º até o 4º ano sobre o Projeto Pedagógico do curso. Para garantir a representatividade solicitamos a participação de pelo menos metade dos alunos de cada série.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DA METODOLOGIA

A natureza de minhas inquietações levou-me a entender que a abordagem qualitativa orientada pelo método do materialismo histórico-dialético apresenta-se como caminho mais coerente aos meus propósitos, pois, como MINAYO (1986) aponta, este tipo de abordagem se

debruça sobre questões de opiniões, valores, crenças, atitudes e representações de qualquer grupo social.

SANTOS FILHO (1997) aponta que a pesquisa qualitativa:

“Trata-se de um processo de compreensão, em geral, em dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação” (p. 43).

GUBA & LINCOLN (1990) citam algumas características para que a pesquisa qualitativa se realize. Primeiro, defendem que o trabalho deve ser desenvolvido na mesma estrutura/ tempo/ contexto em que o pesquisador está inserido; acreditam que se outra estrutura for usada, os resultados podem não ser relevantes, pois o contexto proporciona vida às construções realizadas pelas pessoas que nele se inserem. Utilizam o ser humano como sujeito ativo da pesquisa. A este respeito, MINAYO (1992, p.21) aponta: *“É necessário que se compreenda que não há ação humana independente do significado que a represente”*, pois os seres humanos coletam informações melhor e mais facilmente através do emprego dos sentidos, conversando com pessoas, lendo documentos, avaliando indícios, reagindo a pistas, como ela ainda aponta:

“... que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam” (ibdem).

Ainda, para GUBA & LINCOLN (1990), os dados coletados são predominantemente³² descritivos. Todo e qualquer dado da realidade são relevantes. Dentre outras características, os autores citam um conhecimento que eles denominam de tácito, o qual lida com as intuições, apreensões, sentimentos que não podem ser manifestados em palavras, mas que de alguma forma são conhecidos pelo sujeito. Afirmam também que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Na análise do discurso a respeito das práticas pedagógicas dos docentes da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, as características estrutura/tempo/contexto exigidas pelo método foram, então, respeitadas, tendo em vista que este estudo foi realizado nesta faculdade da

qual faço parte. Entrevistei vários docentes pertencentes à Faculdade, avaliando indícios, reagindo a pistas não verbais, considerando, ainda, para a análise deste trabalho, o conhecimento tácito que adquiri em 22 anos de experiência nesta Faculdade.

Segundo LÜDCKE & ANDRÉ (1986) e TRIVIÑOS (1987), a pesquisa qualitativa é uma opção do pesquisador. Meus pressupostos se identificam com os fundamentos do método dialético, que considera o homem um ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, sendo criador da realidade social e transformador desses contextos.

Utilizei este método na tentativa de desvelar o cotidiano das práticas pedagógicas dos docentes da Faculdade de Enfermagem frente à implantação curricular, captando as contradições, os desafios e as respostas que o processo tem trazido, para contribuir na construção de um novo paradigma da Enfermagem numa perspectiva interdisciplinar.

A direção histórico-estrutural fundamenta-se na abordagem científica da natureza, da sociedade humana e do pensamento, características do devenir da humanidade que conduzem a categorias e leis da dialética. Como apropriadamente TRIVIÑOS (1987, p.129) a descreve:

" Ela parte da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicitar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçam por intuir as conseqüências que terão para a vida humana".

Arrolarei em seguida algumas características das categorias e leis da dialética, descritas por TRIVIÑOS (1987):

- **CATEGORIAS E LEIS DA DIALÉTICA:** *Categorias* entendidas como formas ³³ de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo. *Leis* entendidas como essência da natureza da sociedade e do pensamento que se expressam através de juízos.

Optei por uma exposição apenas conceitual na qual sucintamente caracterizaremos os diferentes aspectos destas categorias e leis.

O primeiro aspecto a ser destacado, que se apresenta como uma *Lei*, isto é, como uma relação necessária que se estabelece entre os fenômenos, é o de que tudo se relaciona, pois todos os fenômenos se relacionam entre si e com o todo do qual fazem parte. Assim, *nada existe de forma isolada*. Temos aqui, portanto, a *categoria da totalidade*.

Para alguns autores, o todo é mais que a soma das partes como fica exemplificado na afirmação de DEMO (1995, p. 93):

" ... a realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionantes. Por isso, o indivíduo em si não é realidade social, porque é gerado em sociedade, é educado em sociedade, socializado em sociedade. Isolar é artifício ou patologia. É possível, por artifício metodológico isolar um componente para vê-lo em si, desde que não se perca a perspectiva de que o todo é a soma das partes".

O segundo aspecto importante da dialética é a afirmação de que tudo se transforma, evidenciando assim o caráter dinâmico da realidade. Todas as coisas são apreendidas em seu devir. Nada é imutável, tudo o que existe está submetido a um contínuo movimento. A causa principal desta transformação é a luta interna que se estabelece entre os pólos contrários dos fenômenos.

Como se percebe, a totalidade não é um todo pronto e acabado, mas uma unidade em constante movimento, cujo motor principal de transformação é a luta entre os contrários, assim, por exemplo, não é possível pensar na existência da burguesia sem a presença do proletariado, tendo em vista que os opostos estão em interação permanente, o que constitui a *contradição*, ou seja, a luta dos contrários. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade de contrário (TRIVIÑOS,1987).

O materialismo dialético reconhece que a *contradição* é uma forma universal do ser, por isso, esta lei da unidade e da luta dos contrários constitui a essência da dialética. A contradição, que é a categoria central da dialética, não é a negação formal do senso comum, que exclui³⁴ o termo negado. Ela inclui o negado, para superá-lo numa síntese de grau superior. A contradição não é, porém, uma simples categoria de pensamento; ela é o próprio modo de ser, podendo-se dizer que vem e volta da e para a realidade, constituindo o movimento do real.

O terceiro aspecto, a *lei da passagem das mudanças quantitativas às qualitativas*, permite-me compreender a mutabilidade do real, como vimos anteriormente, pois as mudanças das coisas só são possíveis porque elas trazem no seu próprio interior forças opostas que formam uma unidade em constante luta. Esta lei estabelece, em primeiro lugar, a maneira como se realiza, de que modo e que mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais. A mudança qualitativa não acontece num passe de mágica, ela surge através de um processo, através do acúmulo de elementos quantitativos que criarão condições objetivas para o nascimento

do qualitativamente novo. Isso nos mostra que o processo de transformação das coisas não é um processo de contínua repetição do velho, mas uma relação conflituosa entre o velho e o novo (TRIVIÑOS, 1987).

Optei pelo Estudo de Caso como abordagem de meu trabalho por considerar que é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. A respeito desta abordagem, LÜDKE & ANDRÉ (1986) afirmam que o estudo de caso:

"... incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o Estudo de Caso. " (p.17)

O Estudo de Caso visa à descoberta, porque o conhecimento é construção contínua, e o pesquisador deve permanecer atento, pois no desenvolvimento do trabalho novos dados relevantes poderão surgir, mesmo porque ele busca a apreensão do objeto levando em conta o contexto em que se situa, revelando assim a realidade e a multiplicidade de dimensões presentes na situação problema e focalizando os pontos-de-vista conflitantes de seus componentes.

LÜDKE & ANDRÉ (1986) apontam que a característica do Estudo de Caso é uma unidade significativa de uma totalidade, sendo que a totalidade de qualquer objeto é uma construção intelectual operada pelo pesquisador segundo critérios mais adequados aos fins da pesquisa, não existindo limites intrínsecos que possam definir naturalmente as fronteiras de um processo³⁵ ou objeto. Assim, esta abordagem não pode ser considerada capaz de captar o único, mas uma tentativa de manter juntas, como uma unidade, aquelas características importantes para o problema científico que está sendo investigado.

PÁDUA (1996) aponta que uma das características desta linha de trabalho é a individualidade:

"...a possibilidade de separá-lo de uma totalidade social e reconhecer nele uma totalidade menor, subordinada mas relativamente autônoma. Esta sua relativa autonomia não deve deixar de ser referida à totalidade social que lhe confere sua real significação"(p. 79).

O autor ressalta que é importante lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção intelectual pelo pesquisador de acordo com os princípios apropriados aos objetivos da pesquisa.

Portanto, o Estudo de Caso foi considerado como abordagem mais apropriada na tentativa de aprofundar-me no cotidiano das atividades pedagógicas dos docentes da Faculdade de Enfermagem. Tendo como fundamento o contexto sócio-histórico-humano-cultural em que se desenvolvem as vivências e experiências dos docentes, permitindo aflorar o pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, teremos assim oportunidade de buscar novas respostas e novas indagações. Pode-se dizer na afirmação de LÜDKE & ANDRÉ (1986) que:

"... o caso é construído durante o processo de estudo, ele só se materializa enquanto caso no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso " (p.20).

COLETA DE DADOS

Para realizar este trabalho utilizei a análise de documentos oficiais da universidade nos quais constam o programa da disciplina, seus objetivos, conteúdo e bibliografia, bem como entrevistas e questionários abertos como forma de coleta de dados (*Anexo 3*), na perspectiva de que assim poderia impetrar dados significativos para o alcance do nosso objetivo. Elegi esta abordagem técnica pois, segundo MINAYO (1992), a entrevista é o procedimento mais usual³⁶ no trabalho de campo, através do qual procura-se obter informações contidas na fala dos atores sociais, sendo uma conversa com propósitos bem definidos. As vantagens para este recurso são citadas por LÜDKE & ANDRÉ (1986):

" A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas" (p.34).

Utilizei a entrevista semi-estruturada que articula perguntas previamente formuladas e associadas a uma abordagem livre sobre o tema, procurando dar abertura à manifestação dos sujeitos da pesquisa.

A escolha por este tipo de entrevista baseou-se na intenção de obter a fala dos sujeitos e docentes para, através dela, captar o máximo de informações, como CRUZ NETO (1992) destaca com precisão:

" ... a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada" (p.57).

Minha primeira preocupação foi informar ao docente o que/por que estava sendo feito, procurando dissipar qualquer desconfiança quanto ao uso dos dados. A importância deste procedimento permitiu-me saber como os docentes manifestam sua ideologia, suas visões de mundo nas suas práticas pedagógicas e que tipos de práticas desenvolvem. Tive sempre a precaução de proporcionar liberdade e flexibilidade na conversa e ainda muito cuidado no sentido de não conduzir ou orientar o entrevistado para uma outra resposta. O docente foi estimulado a falar livremente a respeito dos assuntos sugeridos pelas perguntas. Enfim, tentei em todas as situações da entrevista criar um clima favorável no qual a pessoa se expressasse livremente. O agendamento e o local foram estabelecidos pelo próprio entrevistado; as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos envolvidos, variando entre 20 e 40 minutos de duração.

A transcrição das gravações foi realizada por uma auxiliar administrativa e, após a mesma, realizei nova audição para a revisão dos conteúdos.

Cumprida a etapa das entrevistas, estas foram organizadas relacionando as suas partes, com o objetivo de identificar tendências e padrões relevantes; ainda foi preciso ler e reler várias vezes as entrevistas até chegar a uma espécie de "impregnação" do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas possibilitaram-me a apreensão e a interpretação do sentido das falas dos docentes, as quais foram agrupadas em *unidades de significado*. Tais unidades foram escritas novamente na busca da clareza da fala do sujeito, sendo excluídas expressões ou frases que se repetiam e que não interferiam no conteúdo, agrupamento, mantendo a fidedignidade do discurso do sujeito da pesquisa. Em seguida, busquei a convergência das unidades dentro do próprio discurso, ou seja, reuni as unidades que se referiam a um mesmo assunto ou que possuíam o mesmo conteúdo. É importante destacar que nenhuma unidade de significado manifestada pelos docentes foi descartada, apenas tentou-se manter as generalidades e não as generalizações. Manter a

pertinência e a fidelidade das entrevistas foi a minha maior preocupação para não provocar distorções decorrentes da subjetividade do entrevistador.

Acredito, portanto, que a organização objetiva das entrevistas permitiu-me estabelecer três grandes temáticas:

1. *A relação entre Currículo e Enfermagem: os fios visíveis e invisíveis*
2. *O olhar do docente de Enfermagem sobre a sua prática pedagógica: perspectiva interdisciplinar*
3. *Mediação: o papel do docente de Enfermagem no Projeto Pedagógico*

Esta categorização foi feita para tornar viável a análise e interpretação dos dados, além de facilitar o encaminhamento da redação de forma mais didática. Os limites entre as categorizações nem sempre são explícitos, porque a fala do sujeito é um todo. Com isto, quero dizer que não vejo o comportamento do docente estratificado em partes.

No decorrer do trabalho, poderão emergir novas temáticas que serão objetos de análises de acordo com a sua pertinência com a pesquisa.

Além das entrevistas, foram utilizados como técnicas de coleta de dados a Análise de Documentos e o questionário aberto, que são considerados valiosos quando se pretende complementar informações obtidas através de outros estudos e para revelar aspectos novos do problema (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). No contexto deste trabalho, seria extremamente relevante analisar os programas das disciplinas. Se faz mister destacar que os programas são documentos³⁸ de circulação interna da faculdade, mimeografadas, contendo os seguintes itens: unidade, curso, ano letivo, disciplina, número de créditos, carga horária total, número de aulas semanais teóricas e práticas, ementa, objetivos gerais, conteúdo programático e bibliografia recomendada.

A análise documental foi considerada uma estratégia adequada para a análise dos programas do currículo. É bom lembrar que a importância da escolha desse procedimento deve-se ao fato deste não invalidar as entrevistas e, além do mais, essa técnica foi particularmente relevante dado ao tipo de vínculo que possuo com a Faculdade de Enfermagem, colaborando de alguma forma no controle da subjetividade do pesquisador.

A análise destes documentos constituiu-se numa tentativa de descrever quais eram os núcleos de significado que permitiam verificar a presença de uma organização pedagógica

interdisciplinar. Para BARDIN (1979), a análise de documentos deve atender à condição de exaustividade, de representatividade, de pertinência.

Nessa dimensão, os programas das disciplinas foram analisados com o objetivo de descrever os conteúdos das disciplinas e descobrir quais são os núcleos de significados que permitiam verificar a presença da prática interdisciplinar.

A partir desta análise preliminar, sucessivas leituras foram feitas até alcançar a "impregnação" do material. Pareceu-me mais adequado aos objetivos desta pesquisa não partir de categorias pré-estabelecidas e, sim, iniciar o estudo a partir da própria estrutura dos documentos em questão, identificando grandes temas ou unidades de significados, sem a intenção de compará-la com algum "modelo" mas para verificar qual o "modelo" que emergia da análise dos mesmos. E nesta estrutura investigo como se articulam os temas ou assuntos contidos no programa do curso de Enfermagem, na bibliografia e quais as temáticas predominantes da disciplina.

Utilizei também o questionário aberto para os alunos do segundo ao quarto ano da Faculdade de Enfermagem. Este instrumento continha uma pergunta aberta em que solicitava o seguinte:

1. Comentar o cotidiano do processo educativo na Faculdade de Enfermagem, relacionando-o ao trabalho do professor (teoria, laboratório, estágio). Falar, ainda sobre as relações aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor neste processo.

Para a realização deste questionário, solicitei a participação voluntária dos acadêmicos³⁹ abordados em sala de aula no mês de fevereiro/2000.

ANÁLISE DOS DADOS

A organização e a análise dos dados constituem um processo complexo. É necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as peculiaridades e particularidades que podem, muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno.

Para análise dos dados, optei pela perspectiva hermenêutica-dialética que, segundo MINAYO (1992), apresenta uma complementaridade de abordagens, argumentando que:

"...enquanto a hermenêutica penetra no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto, a crítica dialética se dirige contra seu tempo. Ela enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura dos sentidos, a hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido" (MINAYO, 1992, p. 227).

De acordo com a etimologia da palavra hermenêutica, ela deriva de *Hermes*, o deus mensageiro alado ao qual a mitologia grega atribuía a invenção da linguagem e da escrita, instrumentos estes que o ser humano usa para a transmissão e interpretação de mensagens.

Deduzo, portanto, que o propósito maior do método dialético-hermenêutico não é justificar a prática de cada docente, mas formar uma conexão a partir da prática de todos eles, para atingir o consenso, quando possível. Se isso não for possível, o método exporá ou esclarecerá as várias visões. Se, porém, tal consenso for bem sucedido, todas as partes (docentes), inclusive o pesquisador, terão refeito as construções com as quais começaram. Ressaltamos que isso acontece mesmo quando o consenso não é atingido (*op.cit.*, 1992).

No micro mundo onde a pesquisa foi realizada, as pessoas estão de tal maneira enredadas em teias de significados culturais que, para tentar dar sentido à sua prática cotidiana, acreditei ser esta perspectiva a escolha mais adequada, pois ela visa, através da dinâmica das relações dos sujeitos sociais (crenças, valores, entre outros), à busca da racionalidade que se estabelece no confronto entre o método crítico dialético e o método hermenêutico, pois ambos procuram apreender nosso tempo pela reflexão.

É pela reflexão que a relação do sujeito consigo e com o outro produz identidade ⁴⁰ pela tomada de consciência dos conteúdos estranhos a ela, ou seja pela oposição. Enquanto reflexão, a unidade e a oposição permanecem juntas. Assim, podemos vislumbrar a possibilidade da crítica e da hermenêutica serem pensadas a partir do ato da reflexão.

Sobre isso, MINAYO (1992) aponta algumas características da abordagem hermenêutica-dialética relevantes para esta pesquisa, quais sejam:

a) *Caráter histórico* - As sociedades humanas existem em um determinado espaço cuja formação social e cuja configuração são específicas.

b) *Consciência histórica* - Os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade às suas ações e às suas construções.

c) *Identidade entre sujeito e objeto* - O observador, sendo da mesma natureza do objeto, é, ele mesmo, uma parte de sua observação intrínseca e extrinsecamente ideológicas. A visão do

mundo do investigador e a de seu campo de estudo estão implícitas em todo o processo de conhecimento.

d) *Essencialmente qualitativo* - Devido ao próprio dinamismo da vida individual e coletiva, existe uma riqueza de significados.

Para DEMO (1985), a hermenêutica é filha e parceira da dialética, pois denota a qualidade da realidade social com sabedoria por vezes impressionante. O sentido que atribuímos às coisas é gerado no aconchego da tradição e da comunidade, por isso que é importante para nós, pois não se compreende um texto sem seu contexto; tudo que já sabemos parte do já sabido porque não há nunca começo absoluto, conforme o referido autor explicita:

"... incomoda mostrar que dependemos do ponto de vista, porque não há vista sem ponto. Todos temos conceitos prévios, preconceitos, alinhavados na história própria e social que condiciona qualquer produção científica. (...) A hermenêutica tem este faro admirável pelo sentido escondido nas gretas das palavras, que se esgueira em pré-noções e preconceitos, que tremula em sinais prévios, quase invisíveis, que emerge da mais fina sutileza de um processo criativo" (p.82-83).

Mais uma vez devemos citar DEMO (1985) para sustentar que, na abordagem dialética hermenêutica, o que se faz é a polarização de ambas, não a simples contraposição e muito menos a contiguidade. Como numa reflexão mais aprofundada que o autor aponta, chamando-nos a mergulhar no nosso próprio interior e verificar que sempre estamos numa posição de eternos aprendizes, tendo em vista que:

*" O homem perfeitamente racional é máquina.
O homem totalmente socializado é medíocre.
O homem demasiadamente bem comportado é caricatura.
O homem excessivamente normal é imitação.
O homem acabadamente especializado é idiota.
O homem exclusivamente ascético só passa pela vida.
O homem matematicamente planejado nasce morto." (p.82)*

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE CURRÍCULO

- SUBSÍDIOS TEÓRICOS -

Indicar a necessidade não chega: é preciso que seja possível responder a seu apelo... mas é preciso distinguir a verdadeira e a falsa impossibilidade.

*A verdadeira decorre dos nossos limites.
A falta decorre do tabu e da resignação.*
Morin

O que é currículo? Responder sucintamente a esta questão pode nos levar a equívocos e mesmo a um reducionismo em termos das concepções e significados que o mesmo assume. Por outro lado, uma compreensão ampla de currículo, relacionando-o a um projeto político-pedagógico e ao contexto social mais geral, pode contribuir para fazermos escolhas mais críticas e criativas na formação dos profissionais de uma área.

A partir destes pressupostos, este capítulo pretende investigar algumas concepções de currículo que surgiram ao longo da história da educação e da pedagogia que começaram a se delinear a partir do século XVIII, as quais estavam relacionadas às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorriam no mundo. Além desta investigação, pretendo neste capítulo, examinar o significado e as implicações de uma teoria de currículo nos dias atuais.

Ressaltamos que as concepções analisadas neste capítulo servirão de base para uma posterior interpretação e análise de alguns aspectos dos currículos de graduação de enfermagem vigentes a partir de 1923.

Os estudos sobre currículo vêm-se destacando entre as publicações científicas dos últimos 44 tempos, contribuindo para a sistematização teórica desta vasta e complexa área. Como decorrência, observa-se grande afluência de trabalhos e pesquisas a respeito do referido tema, o que mostra o interesse por esta temática dentro da educação atual.

Os trabalhos relativos a currículo têm como berço os Estados Unidos e estes estudos, principalmente após 1930, abrem perspectivas para novas elaborações teóricas e comprovações empíricas que garantem a este campo uma importância que ultrapassa as fronteiras daquele país. Para a compreensão desta área, pretende-se inicialmente investigar, embora sucintamente, a significação que tem sido atribuída a este conceito desde sua origem até os dias de hoje.

Etimologicamente, a palavra *Currículo* deriva do termo latino *carruscarro*, carruagem. E a palavra *Curriculum* significa *um lugar onde se corre* (ERNOUT & MEILLET, 1961). A etimologia do termo *currículo* nada tem a ver com o campo da educação, mas seu uso metafórico permitiu-lhe fazer parte do vocabulário educacional. Metaforicamente, a concepção de currículo

como “um lugar para se correr” passa a ter um sentido análogo ao trabalho realizado por professores, diretores, alunos, pais, etc., quando estes selecionam alguns aspectos da cultura humana e traçam diretrizes para atingir determinados objetivos. Em outros termos, seria a busca de um caminho, de uma direção que passaria a orientar estas pessoas.

O termo currículo, dentro do campo educacional, tem apresentado uma variedade de significados ao longo da história e sua evolução semântica pode ser observada através das definições apresentadas pelos dicionários técnicos.

Na literatura americana, aparece inicialmente em 1856 com o significado de *"um lugar onde se corre, um percurso de carruagem"* (MARTINS, 1969). Em seguida, encontra-se uma nova concepção, mais voltada para o campo da educação, que propõe o currículo como *"um grupo sistemático de cursos ou seqüências de matérias necessárias à graduação num campo amplo de estudo"* (*op.cit.*, p.239).

A concepção de currículo como um conjunto de matérias ou cursos coincide com o entendimento costumeiramente presente nas escolas, um dos responsáveis pela formação intelectual do indivíduo através da transmissão de listas de conteúdos. Nos Estados Unidos, por exemplo, durante o período caracterizado como expansão e reforma do sistema educacional, que ocorre entre 1876 e 1929, o ensino era bastante formal e rígido. A rigidez e a formalidade⁴⁵ da educação americana deste período deveram-se ao rápido crescimento numérico de escolas secundárias, o que obrigou o aluno a “dominar uma lista padronizada de fatos e habilidades”, como condição para entrar na escola (*op.cit.*, 1969).

Um outro fator que contribuiu para dar o caráter formal e rígido à educação americana é a psicologia mecanicista do estímulo-resposta (denominada também behaviorista) que se desenvolveu na época e que acentuou o exercício como uma forma de aprendizagem, visando a reprodução do material aprendido. Em geral, os modelos behavioristas aplicados à educação consideram o currículo isolado da cultura, da política, da sociedade. A seguir, descreverei algumas características deste tipo de ensino- aprendizagem e sua influência na organização curricular.

Segundo a visão behaviorista/comportamental, a instituição escolar desempenha uma função de reprodução social, cultural e econômica. Os conflitos sociais inerentes à produção de conhecimento e à cultura são omitidos e estabelecia-se, nessa perspectiva, o primado do objeto em relação ao sujeito.

Uma ciência social como a Psicologia do Comportamento aspira a converter-se no meio último de controle da reprodução social sem encarar a possibilidade de abrir um debate sobre os possíveis modelos de organização e funcionamento da sociedade. Pretende-se solucionar os desajustes e injustiças sociais através do seu comportamento (SKINNER, 1975).

Isso implica na aceitação de que o homem não é livre, mas determinado pelo ambiente que o rodeia. Para a teoria behaviorista, todos são controlados e é desejável que este controle seja determinado e previsível (*op.cit.*, 1975). Para o referido autor, uma concepção científica envolve a aceitação de uma suposição determinística, doutrina segundo a qual o comportamento é causado por influência do ambiente.

Para SKINNER (1975), a ciência aumenta o poder de influência, mudando, modelando – em síntese, controla o comportamento humano. Nesse entendimento, o homem é produto de estimulações externas e todo o seu conhecimento é controlado de fora, sendo o mundo físico, real e possível de ser conhecido objetivamente, sob certas condições. O autor coloca ainda que é impossível ao aluno descobrir por si mesmo qualquer ponto substancial da sabedoria de sua cultura. Portanto, compete à educação selecionar e transmitir os conhecimentos acumulados, capazes de estabelecerem e manterem no indivíduo comportamentos socialmente úteis (*op.cit.*, 1975). 46

Já BRUNER (1973) propôs que a organização do currículo fosse baseada na estrutura da disciplina, sendo o currículo determinado pela compreensão dos princípios que dão estrutura a uma disciplina. O fundamento para este argumento era a economia e a eficiência. Tal organização permite a generalização do conhecimento, torna este utilizável em contextos diferentes e facilita a memorização.

Reportando-se ao entendimento de currículo, BRUNER (1973) afirma:

“... este reflete não só a natureza do conhecimento em si – as capacidades específicas – mas também a natureza do conhecedor e do processo de adquirir conhecimento” (p. 11).

Ainda esse autor defende que o currículo, em termos de cursos de estudo, deveria dar uma volta em torno dele mesmo. Este é o famoso “currículo em espiral”, em que os assuntos escolares devem ser estudados em níveis crescentes de complexidade. A arte do professor estaria

em traduzir, para os alunos, as estruturas do assunto, objeto de estudo, de forma gradual. Na sua afirmativa a seguir explicita:

“Eu estou convencido de que devemos conceber o crescimento como uma habilitação do indivíduo através de múltiplos meios de representar seu mundo, múltiplos meios que freqüentemente entram em conflito e criam dilemas que estimulam o crescimento” (BRUNER, 1973, p. 162).

Portanto, argumenta BRUNER, os educadores precisam dar muita atenção a esta capacidade humana, extremamente importante e única – aprender com os outros. Para o autor, é importante que se desenvolvam planos curriculares e estratégias institucionais que utilizem as interações dialógicas. A preocupação fundamental é identificar como a cultura afeta os processos cognitivos do sujeito. É este conhecimento previamente selecionado, cuidadosamente planejado e sequenciado, que deve ser transmitido aos alunos. À educação, compete apressar e assegurar as condições para a sua aquisição.

Além disso, pode-se citar a influência ocorrida a partir de 1929 em que três acontecimentos de âmbito internacional, que se sucederam ao longo de um período de 30 anos, foram decisivos para alterar o contexto americano: a Grande Depressão, a 2ª Guerra Mundial e a Guerra Fria. Tais episódios têm uma ampla repercussão sobre a área educativa e, conseqüentemente, sobre a área curricular como um todo, favorecendo o início de um processo⁴⁷ de novas reformulações.

A Depressão de 1930, ocasionada pela queda da bolsa de valores de Nova Iorque, marcou o fim da época de prosperidade do pós-guerra nos Estados Unidos, gerando o desemprego e as falências. Essa situação obrigou o país a centralizar a sua atenção nos problemas sociais emergentes. Como reflexo desse clima, começaram a surgir críticas aos programas escolares por não atenderem às necessidades sociais e aos interesses dos alunos. A partir de então, observa-se uma maior preocupação com a melhoria do currículo. As tendências sociais, portanto, tornaram-se poderosas fontes de mudanças curriculares (MARTINS, 1969).

A 2ª Guerra Mundial trouxe maiores responsabilidades à escola, porquanto exigiu um maior desenvolvimento da ciência e da tecnologia, para atender às novas necessidades da época.

A Guerra Fria foi o período de pós-guerra, que se estendeu do lançamento da bomba atômica, em Hiroshima, em 1945, até o lançamento do primeiro *Sputnik* pelos russos, em 1957. Esses acontecimentos fizeram os Estados Unidos perder a primazia nas conquistas espaciais.

Estes fatos, atribuídos ao fracasso do seu sistema educacional em formar cientistas, homens criadores com capacidade de dar a seu país a vanguarda nas conquistas espaciais, criaram um clima de insatisfação no povo americano que exige uma revisão geral do sistema de ensino (*op.cit.*, 1969).

Outras características fundamentais do período de pós-guerra nos Estados Unidos foram: o aumento da população e a emigração dos negros do sul para o norte e o oeste, e da zona rural para a urbana, o que exige maior número de escolas e, conseqüente, problematização da integração das raças. Também, com o crescimento da produtividade industrial decorrente da automatização, novas exigências de preparo de cientistas e especialistas em diferentes setores aumentaram a responsabilidade do ensino. O lazer tornou-se uma preocupação entre os educadores; modificaram-se os objetivos das escolas; reformularam-se os prédios escolares, e o tradicional livro foi substituído por um conjunto de materiais instrucionais. A partir de então, grandes somas foram dedicadas à reforma do currículo (BRUNNER, 1973).

Esses três grandes acontecimentos na história dos E.U.A. possibilitaram, portanto, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, acelerando o ritmo da vida americana e trazendo maiores responsabilidades para as escolas. Com isso, aumentou-se a preocupação em melhorar o currículo, reorganizando-o à luz dos emergentes princípios sociais, culturais e ideológicos (SKINNER, 1975).

As modificações efetuadas na área curricular exigiram uma nova reflexão sobre o ⁴⁸ conceito de currículo. A partir de 1929, começou a vigorar a concepção de currículo como "*o conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob a responsabilidade da escola*" (MARTINS, 1969). Esta concepção ampliou as funções do currículo, que deixou de ser apenas um conjunto de matérias ou cursos, passando para um conjunto de experiências que o aluno tem dentro da escola. Além disso, começou-se a enfatizar o tipo de experiência de aprendizagem que era desenvolvida e, conseqüentemente, observou-se uma nítida preocupação com o currículo e não apenas com o conteúdo disciplinar.

O movimento de reformulação de currículos da década de sessenta trouxe novamente a questão da definição de currículo. A concepção que perpassou três décadas e vigorava desde 1929 parece já não servir mais aos propósitos da educação deste novo período. A falta de precisão do conceito de currículo e a confusão existente entre uma teoria de currículo e uma

teoria da instrução, constituíram, portanto, preocupações de vários especialistas que tentaram propor modelos para a distinção destes domínios (BRUNNER, 1973).

Vale ressaltar que, pelo fato de os Estados Unidos terem uma influência marcante no desenvolvimento curricular brasileiro, consideraremos, no decorrer deste estudo, em nossas análises as contribuições de autores americanos e europeus.

Podemos citar a proposta do modelo de MACDONALD (1975) que preconiza uma abordagem sistêmica, numa tentativa de distinguir os domínios dos termos currículo, ensino, instrução e aprendizagem. A posição desse autor é de que os referidos termos apresentam áreas de confluências e superposições. Em seu modelo, tenta esclarecer o domínio dos quatro termos citados e as superposições entre os mesmos. Segundo ele, o *ensino* envolve: o comportamento do professor; a *aprendizagem*: a mudança de comportamento do aluno; a *instrução*: as situações de interação entre o aluno e o professor, e, por sua vez, o *currículo*: o esforço de planejamento que tem lugar antes da instrução.

Na acepção de MACDONALD (1975) :

"Currículo é a fonte mais ampla de estímulos a ser sistematicamente utilizada, que afeta o conjunto instrucional e a instrução é o conjunto total de estímulos, dentro do qual estímulos sistemáticos e respostas desejadas ocorrem" (p.74).

Para a caracterização deste trabalho, tomarei como referencial o esquema conceitual ⁴⁹ para análise dos paradigmas curriculares proposto por MACDONALD (1975), que se baseia nos interesses humanos cognitivos fundamentais de Habermas.

Duas proposições apresentadas por HABERMAS (1987), em seu livro "*Conhecimento e interesse*", são consideradas fundamentais para a compreensão dos paradigmas curriculares, de acordo com MacDonald.

" A asserção de que todo o conhecimento é baseado em interesses humanos. Esse interesse pode ser fundamentalmente autopreservação, mas mesmo a autopreservação não pode ser definida independentemente das condições culturais de trabalho, linguagem e poder. Há três interesses humanos cognitivos fundamentais, base de todo o conhecimento. Eles são: a) um interesse cognitivo técnico e controle subjacente ao enfoque empírico-analítico; b) um interesse cognitivo prático e consenso subjacente ao enfoque histórico-hermenêutico; c) um interesse cognitivo crítico em emancipação ou liberação subjacente ao enfoque auto-reflexivo " (MACDONALD, 1975. p.05).

Ao aplicar essas idéias em um esquema conceitual, visando em especial esclarecer valores no pensamento do currículo, faz-se necessário partir de algumas proposições, sendo a primeira considerada básica:

"...1. em todos os níveis e especificamente no que eu chamo os níveis da perspectiva estrutural e dos valores racionais (da teoria e do planejamento do currículo) , os fenômenos básicos que subjazem toda atividade é a existência de interesses humanos que precedem e canalizam as atividades do pensamento do currículo. 2. Temos assim três interesses cognitivos básicos: o controle, o consenso e a emancipação, podem ser vistos como as fontes básicas de diferenças de valores em currículo" (MACDONALD, 1975, p. 13).

Em um importante estudo que desenvolveu no Brasil sobre o currículo da Escola de 1º grau, DOMINGUES (1985) utiliza um esquema conceitual de currículo desenvolvido por James B. MacDonald que é apresentado no quadro a seguir, em que este faz a correlação entre interesses humanos, dimensões da vida humana, enfoques de pesquisas e paradigmas curriculares.

QUADRO 1

ENFOQUES DE PESQUISA	DIMENSÕES DA VIDA HUMANA	INTERESSES HUMANOS	PARADIGMAS CURRICULARES
EMPÍRICO ANALÍTICA	TRABALHO	TÉCNICO	TÉCNICO-LINEAR
HISTÓRICO-HERMENÊUTICO	LINGUAGEM	COMUNICAÇÃO	CIRCULAR-CONSENSUAL
PRAXIOLÓGICO	PODER	EMANCIPAÇÃO	DINÂMICO DIALÓGICO

Fonte: MACDONALD (1975)

50

Verificamos no quadro 1 tipos básicos de interesse humano subjacentes aos modelos de currículos: o técnico, o de consenso e o emancipador; e três grandes enfoques de pesquisa utilizados na sua construção: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o praxiológico. São propostos três paradigmas de currículo: o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico.

Procurarei, a seguir, caracterizar cada paradigma em função das concepções de homem e da natureza; da ação do homem em suas relações com o meio; de educação e de conhecimento que assumem e o contexto educacional privilegiado. Emprego o conceito de paradigma, proposto por KUHN (1978), que consiste em um resultado científico fundamental relacionado a uma teoria e a uma metodologia básicas, bem como em aplicações dessa teoria e, ainda, em determinados valores e práticas sociais.

PARADIGMA TÉCNICO-LINEAR

O paradigma técnico-linear, caracterizado pelo predomínio do interesse técnico e pela aplicação do enfoque empírico-analítico de pesquisa, está ancorado nos ideais das ciências exatas (universalidade e neutralidade da teoria). É representado pelo trabalho de Ralph Tyler (1978), cujo modelo teve grande aceitação no Brasil, predominando quase com exclusividade na área de currículo até a década de setenta.

Ao abordar o modelo de Tyler, percebemos que o currículo proposto por ele enfatiza as necessidades e os interesses dos alunos como uma de suas fontes de seleção de objetivos. No trecho apresentado abaixo, fica clara a sua concepção:

"... a educação é um processo ativo, que envolve os esforços ativos do próprio aluno. Em geral, este só aprende aquela coisa que faz. Se as situações escolares versam sobre assuntos de interesse para o aluno, ele participará ativamente dessas situações e aprenderá, assim, a lidar eficientemente com essas situações" (TYLER, 1978, p. 10).

Compreendemos, assim, que Tyler não compactua com um currículo por disciplinas, pois não acredita que um currículo funcional, relacionado com os problemas da vida cotidiana, possa ser organizado de modo tradicional. Como os problemas transcendem as disciplinas, para aprender a resolvê-los, os alunos não podem ficar confinados nos estreitos limites das disciplinas acadêmicas (TYLER, 1978). Desta forma, o autor nos coloca diante das seguintes questões: que objetivos educacionais a escola deve atingir? Como selecionar as experiências de aprendizagem para concretizar os objetivos? Como organizar essas experiências e como avaliar a sua eficácia para um ensino eficiente?

Nesse tipo de paradigma, o currículo refere-se a um plano para um programa educacional e *"o desenvolvimento de currículo é uma atividade prática (...) dirigida para planejar um sistema, para atingir um fim educacional"* (TYLER, 1978, p. 80). O modelo do currículo adotado é o que Tyler denominou "modelo burocrático", caracterizado por uma orientação para o aperfeiçoamento do sistema escolar, postura ahistórica e apolítica, e de fidelidade ao behaviorismo, características estas denominadas por MacDonald como "racionalidade tecnológica" (PINAR, 1975).

Dentro dessa orientação, o ambiente ideal é aquele planejado e controlado cientificamente para transmitir os valores e conhecimentos da cultura, visando reproduzi-la como MacDonald nos apresenta:

“Há um esforço para ordenar a natureza do ensino em torno da idéia de que há um largo corpo de conhecimento educacional, o qual é potencialmente disponível para o corpo docente, mas é organizado em torno de uma hierarquia de especialistas. A atividade dos professores é vista como a participação em uma grande organização e como parte da seqüência (graus, unidades, etc) de produção... professores vêem seu trabalho de forma compartimentada. Cada disciplina deve ser vista separadamente e cada passo no plano de ensino capaz de ser isolado e analisado e então reunido em um padrão ou seqüência racional” (MACDONALD, 1975, p. 13).

As diferentes sugestões de especialistas nas disciplinas constituem a fonte de objetivos educacionais nas escolas e faculdades (TYLER, 1978). Este autor afirma que os livros, textos escolares e universitários são escritos por especialistas nas diversas áreas e refletem, na maioria das vezes, a opinião do especialista. Na sala de aula, é o professor que controla o uso do espaço e do equipamento disponível e acessível a cada aluno, os tipos de atividades a serem desenvolvidas, o momento em que serão realizadas e o fluxo de comunicação (*op.cit.*, 1978).

Como Tyler foi extremamente importante no campo do currículo no Brasil, parece-me importante acrescentar as sugestões elaboradas no seu famoso livro *Princípios básicos de currículo e ensino* (1949), no qual sugere como deveria ser organizada uma aprendizagem efetiva, destacando para isso dois aspectos muito importantes no currículo: primeiramente,⁵² a necessidade de uma organização vertical (de uma série a outra) e horizontal (entre as disciplinas) e, em segundo lugar, a valorização dos critérios de continuidade (desenvolvimento continuado das mesmas capacidades), seqüência (graus progressivos de dificuldades na mesma área) e integração (relação horizontal das atividades curriculares), critérios estes considerados por ele básicos na elaboração de um esquema curricular.

Qualquer planejamento curricular, que realiza uma boa formulação de objetivos facilitará duas tarefas imprescindíveis: uma contribuirá para a seleção das experiências de aprendizagem e outra servirá como garantia para uma avaliação objetiva e pública, avaliação que na visão de Tyler propõe que se empreguem testes e questionários, preocupando-se ao mesmo tempo com a objetividade, a fidedignidade e a validade de tais instrumentos. Nesta concepção em que se manifesta um reducionismo do currículo e da função da escola, só existem o planejado e o

previsto e, o que é tanto ou mais importante, os docentes devem concentrar-se em atingir tais objetivos, não em questionar-se acerca do seu valor, e muito menos em alterá-los ou substituí-los (TYLER, 1978).

Neste paradigma, o homem é considerado um ser passivo ou reativo por natureza e suas características são determinadas pelas influências do meio ambiente. Neste modelo curricular deduz-se que o homem não é livre e, sim, fruto do meio que o rodeia. O homem é, portanto, produto de estimulações externas e todo o seu conhecimento é controlado de fora, sendo o mundo físico real e possível de ser conhecido objetivamente, sob certas condições. Isto implica que a análise da realidade se dê sob o ponto de vista da manipulação técnica possível, como citado por DOMINGUES (1986): "*A manipulação do meio físico e social, incluindo a nossa própria manipulação*" (p.28).

Quanto à função - a participação acadêmica - neste paradigma curricular, pode caracterizar-se, segundo denominação de BORDENAVE (1987), como integradora ou adaptadora. Neste sentido o aluno visa melhorar uma situação específica, mantendo a estrutura, não a questionando, nem buscando modificá-la efetivamente neste contexto, constituindo o que o autor denomina de jogo de interesses. A participação visa à preocupação do indivíduo que procura distinguir-se dos demais para melhorar sua posição relativa. O autor cita duas formas de participação: imposta quando o aluno é obrigado a fazer parte de um grupo; provocada por agentes externos, que podem ajudar o aluno a atingir seus objetivos bem como a ser manipulado⁵³ para alcançar as metas predeterminadas alheias aos seus interesses (*op.cit.*, 1987).

Ao mesmo tempo, a política de controle externo sobre a escola e sobre o próprio professorado começa a ganhar considerável relevo. TYLER especifica claramente que "*os resultados da avaliação final devem traduzir-se em termos compreensíveis para os pais e para a comunidade em geral*" (1978, p.127). Desta forma, o professorado fica reduzido a um papel técnico, encarregado de atingir as metas previstas pelos programas que são pensados e elaborados pelos especialistas e políticos.

O modelo é criticado principalmente em função da ênfase no controle, na produtividade e no tratamento mecanicista e acrítico do processo educacional (GIROUX,1986).

A influência americana na educação brasileira iniciou-se a partir do século XX, especificamente na segunda década, em que existe uma valorização do pragmatismo. O currículo orienta-se para a ação educativa que se realiza no presente mas com perspectivas que se abrem no

futuro. Desta forma, os objetivos são organizados para atender as expectativas da sociedade na qual a escola e família se enquadram. Nesta perspectiva, a idéia que se veiculou de currículo foi a de um instrumento, prático e funcional, que possibilitaria à escola desenvolver um trabalho em educação mais produtivo e econômico. Revestia-se, assim, esta concepção de currículo de valor prático e de lucro a ser obtido. Esta influência estabelece, ainda, acordos entre Estados Unidos e Brasil, que previam vindas de especialistas ao país, como também bolsas de estudos para especialização em Currículo em universidades americanas, ocorrendo também o influxo de livros e textos de autores americanos. Os princípios básicos transferidos para o Brasil, através da disseminação das idéias de Tyler, apresentam-se nos currículos brasileiros como um tema técnico e isento de valor.

Vários outros teóricos de currículo trabalharam dentro deste paradigma, entre eles a americana Hilda Taba (SAUL, 1988), a qual propõe um modelo de organização curricular que envolve a determinação de objetivos a serem alcançados, experiências curriculares, centros de organização do currículo. Em suas palavras expostas a seguir, percebemos a sua preocupação com a formação de uma cultura comum:

" A escola não só deve introduzir o aluno nas habilidades e capacidades necessárias à sobrevivência e à auto-realização em nossa cultura, mas também precisa agir como uma força integradora no desenvolvimento de crenças e atitudes correntes com as exigências da vida democrática.

54

Precisa integrar os valores pluralistas e contraditórios e as expectativas engendradas por uma sociedade estratificada. Dessa forma, a escola funciona ao mesmo tempo como uma força conservadora a serviço da democracia humana e como uma força inovadora ao ajudar os indivíduos a redescobrir a democracia em um ambiente que é, em grande escala, não democrático" (TABA, 1962. p. 29-30).

Esta pesquisadora vê o desenvolvimento do currículo como um campo complexo que envolve uma série de decisões sobre os objetivos gerais da escola, os objetivos específicos das diferentes disciplinas ou áreas de estudos, a seleção de conteúdos, as experiências de aprendizagem, a avaliação e o modelo de currículo.

Tais decisões devem envolver um processo de planejamento, ou seja, decisões ordenadas e sistemáticas, que, de acordo com o seu ponto de vista, se resumem em sete passos:

1. Diagnóstico de necessidades;
2. Reformulação de objetivos;

3. Seleção de conteúdo;
4. Organização de conteúdo;
5. Seleção de experiências de aprendizagem;
6. Organização de experiências de aprendizagem;
7. Determinação do que avaliar e os meios de fazê-lo.

Ao planejar o currículo, considera-se o *background* dos alunos e daí a razão do diagnóstico das características dos estudantes, as deficiências, as diferenças individuais. Após tal exploração, a escola poderá, então, definir seus objetivos, cuja formulação deverá orientar os professores na seleção e organização do conteúdo. A tarefa de selecionar e organizar as experiências de aprendizagem para alcançar os objetivos envolve não só a aplicação de certos princípios de aprendizagem, mas estudos referentes às estratégias de conceptualização. Finalmente, a última etapa é o planejamento de um sistema de avaliação que propõe verificar se os objetivos foram atingidos (Cf. TABA, 1962).

Considerando o exposto, podemos finalizar afirmando que o nível de participação pode ser determinado pelo grau de controle dos indivíduos sobre as decisões que afetam sua vida, incluindo o controle de suas próprias ações e do meio físico e social. Pouco espaço há para a participação autodirigida, portanto, neste paradigma, a única dimensão de participação possível⁵⁵ é a instrumental ou reprodutivista.

PARADIGMA CIRCULAR-CONSENSUAL

A influência de Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do currículo americano e nas idéias escolanovistas,⁽³⁾ dominantes no Brasil de 1945 a 1960, faz com que esses autores se tornem focos indispensáveis na análise do pensamento curricular brasileiro e acredito que ambos possam ser incluídos no paradigma Circular-Consensual que abordarei a seguir.

Fundamentado na Fenomenologia existencial e na aplicação do enfoque histórico-hermenêutico, que tem como um de seus conceitos básicos a intersubjetividade e partindo da constatação de que o conhecimento resulta da auto-reflexão dos alunos sobre suas vivências inter-subjetivas e práticas de vida, não podendo, pois ser fornecido pelos professores, tais pesquisadores propõem que o desenvolvimento do currículo deve centrar-se nas experiências e necessidades dos alunos, os quais devem ser os construtores do próprio currículo, cabendo aos professores o acompanhamento, a empatia, a interpretação facilitadora.

PINAR (1975) designa currículo com ênfase na experiência de vida. Para o autor, a qualidade do ensino é entendida como a qualidade da vida cotidiana que está intimamente relacionada à natureza e à qualidade do engajamento do aluno sobre sua própria experiência educacional. Derivada de sua raiz latina, o termo “currere” adotado envolve o estudo do currículo sob a óptica do mundo da experiência vivenciada pelas pessoas na escola. O “currere” reflete as raízes históricas do campo do currículo em fenomenologia, psicanálise, e o estudo da experiência educacional.

Para PINAR, o “currere” envolve um racional alternativo para o desenvolvimento da consciência crítica, através da auto-reflexão. Proposto como base na relação dialética entre consciência e matéria, o racional envolve três fases. Na primeira, denominada regressiva, o aluno deve livremente descrever uma história sobre uma experiência vivida (autobiografia). Esta fase requer recordação e descrição do passado fenomenologicamente, e análise das relações das vivências passadas com o presente. Na segunda fase, progressiva, a partir do próprio material produzido, o aluno reflete, num processo compartilhado com outros indivíduos, sobre sua própria história, abrindo-se a um mundo de novas possibilidades futuras. Uma terceira fase, sintética, ocorre quando se totalizam os fragmentos da experiência educacional, situando-a no contexto

(3) Educadores cuja pedagogia contemporânea rompe com as normas tradicionais da organização escolar.

político e cultural mais amplo. Esta síntese envolve, ainda, a explicação da relação dialética entre a experiência individual e o contexto mais amplo.

Embora a informação inicial gerada por esse método seja idiossincrática, a expectativa é que o mesmo possa revelar aspectos de um domínio coletivo ou transpessoal da experiência educacional, pela superação dos dados biográficos individuais (PINAR, 1975).

Posso situar, neste paradigma, a proposta educacional de Carl Rogers que propõe um programa revolucionário para a educação universitária, cujo objetivo principal seria estabelecer um ambiente dentro do qual se possa efetuar, livremente, uma aprendizagem auto-dirigida e criativa.

Para que estes processos se concretizem, o ambiente acadêmico deve ser de sustentação e facilitação. Para tanto, bibliotecas, laboratórios, recursos institucionais e didáticos devem estar,

pois, a serviço do aluno, estimulando sua participação e auto-iniciativa. Todo o ambiente deve estar a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar dos alunos.

Neste programa, tanto a faculdade como os alunos devem participar do planejamento e da execução das atividades de ensino-aprendizagem. Ao invés do sistema formal de avaliação controlada, o programa deve se basear fundamentalmente na autocrítica e na auto-avaliação. O pressuposto básico é que o estudante pode e quer aprender, desde que lhe seja oferecido um ambiente adequado.

A participação do aluno assume aqui uma dimensão afetiva e pessoal, uma dimensão

construtivista. É neste paradigma curricular que a participação, mais que um instrumento para atendimento de objetivos específicos, é considerada *“uma necessidade fundamental do ser humano... A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo”* (BORDENAVE , 1987. p.84). Envolve, ainda, segundo esse autor, o atendimento de outras necessidades como *“a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”*.

Podemos situar, assim, neste paradigma, o pesquisador americano Dewey, que já no final do século XIX, pretendia, na sua filosofia de experiência, desenvolver o currículo prático em que o aluno aprendia fazendo. Por isso se explica o seu empenho em transformar a vida social numa comunidade em miniatura (MOREIRA, 1990).

Nesta perspectiva, o professor devia engajar-se não apenas no treinamento de indivíduos, mas também na formação de uma vida social apropriada. Daí a ênfase na educação moral, considerada como instrumento facilitador das relações sociais adequadas (DEWEY, 1974).

O valor do currículo para Dewey está na possibilidade *“de mostrar ao mestre os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo, o bom ”* (idem,1974, p.360), permitindo ao mesmo tempo determinar o ambiente, o meio necessário para o desenvolvimento da educação, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. Segundo ele, tudo se resume na atividade que entra na inteligência reagindo ao que lhe é apresentado. O professor no dia a dia trabalhará para que as condições sejam tais que a criança, pela sua própria atividade, se oriente inevitavelmente naquela direção para o seu desenvolvimento pleno. Para Dewey, a educação é vista como um método fundamental de progresso e reforma social. Nesse sentido, ele desejaria uma sociedade com uma

participação igualitária de todos os membros no bem comum, onde interna e externamente exista uma comunicação de experiência (DEWEY, 1974). Acredita que o comportamento do jovem será influenciado pela participação em atividades de grupo:

"Suas crenças e idéias, em outras palavras, tomarão uma forma semelhante às daquelas dos outros no grupo. Ele também adquirirá fundamentalmente o mesmo estoque de conhecimento, já que este conhecimento é um ingrediente de suas atividades habituais" (DEWEY, 1974, p.314).

Dewey influencia a educação através de uma concepção de aprendizagem que está ligada ao progresso social, que resulta da análise das relações existentes entre o indivíduo e os eventos ambientais. Para este autor, não se pode distinguir com clareza o estímulo e a resposta, porque ambas estão relacionadas organicamente, que entre o estímulo e a resposta estão as experiências mediadoras do indivíduo e, desta forma, propõe uma ação inteligente do sujeito e não uma simples resposta condicionada. As outras idéias fundamentais de Dewey referem-se aos interesses e às metas da educação atribuindo uma grande importância aos interesses como fonte de motivação e às metas como as diretrizes orientadoras da educação (DEWEY, 1974).

Dewey, através de sua visão de homem e de mundo, consegue captar os anseios da população americana e propõe uma educação democrática que se torna a esperança de todas as classes e um instrumento de reforma social.

Para o autor, o controle social deveria se processar de forma indireta e interna, não poderia ser coercitivo, assim a escola promoveria controle social indireto por meio de um trabalho realizado como um esforço comum, no qual todos os indivíduos teriam voz e pelo qual todos se sentiriam responsáveis (*op.cit.*, 1974).

Embora a obra de KILPATRICK (1969) apresente idéias muito semelhantes às do seu mestre Dewey, existem algumas diferenças que a seguir exporei. Kilpatrick baseia sua explicação do mecanismo de controle social no estabelecimento de conexões estímulo-resposta. Observemos a citação:

"Estamos, então, interessados em que as crianças adquiram um bom estoque de idéias que possam servir de estímulo para a conduta, que desenvolvam uma boa capacidade de julgamento que lhes permita selecionar a idéia apropriada em um dado caso, e que estabeleçam elos de respostas tais que produzam - tão inevitavelmente quanto possível - a conduta adequada assim que a idéia

apropriada tenha sido escolhida. De acordo com essa análise (necessariamente simplificada) nós desejamos um procedimento escolar tal que tenha a probabilidade de desenvolver: o conjunto de idéias necessárias, a habilidade que se precisa para julgar uma situação moral, e laços de respostas apropriados que não falhem. Para obter os três aspectos mencionados podemos pensar em um melhor modo de viver em um meio social que ofereça, sob uma supervisão competente, condições de participação conjunta em uma variedade de situações sociais " (KILPATRICK,1969. p.23).

A participação do aluno (Cf. DEWEY, 1974) assume aqui uma dimensão afetiva e pessoal. É neste paradigma curricular que este, mais que um instrumento para o atendimento de objetivos específicos, é considerado uma necessidade fundamental do ser humano, sendo o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Envolve ainda o atendimento de outras necessidades, como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Embora represente avanços no sentido de situar os alunos como centro do processo educativo, de valorizar o trabalho em grupo, a comunicação interpessoal, a história de vida e da realidade dos alunos, de buscar o desenvolvimento da consciência e da compreensão, esta orientação tem sido criticada por constituir a negação da escola como instância de socialização do saber sistematizado.

As críticas às idéias de Dewey apontam que a escola tal como concebida ⁵⁹ não poderia resolver o problema das desigualdades sócio-econômicas existentes. Assinalam, ainda, que as escolas como agentes de educação se ligam à ordem empresarial e industrial mais do que a uma ordem social de mudança. Enfatizam que quanto maior for a qualificação acadêmico-profissional, maior a produtividade do ponto de vista econômico, o que poderia propiciar a integração e a nivelção dos membros de uma sociedade, independente das suas origens (APPLE, 1989).

PARADIGMA DINÂMICO-DIALÓGICO

O paradigma dinâmico-dialógico reflete uma orientação crítica numa perspectiva histórica, política e dialética, de ação prática e reflexão crítica. Esta orientação é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização

do homem. O currículo emerge de um processo dialógico referenciado em uma prática social concreta, enfatizando as relações entre educação e sociedade. Fazer currículo é uma atividade intencional e compromissada em maximizar a igualdade econômica, social e educacional (DOMINGUES, 1985) que destaca alguns princípios básicos:

- O currículo não pode ser separado da totalidade da sociedade, no sentido de que é historicamente situado e culturalmente determinado;
- O currículo é um ato político que visa à emancipação das camadas populares; a crise no campo do currículo é estrutural e não conjuntural;
- O currículo é elemento chave da apropriação do saber pelas classes populares (*op.cit.*,1985.p.21).

A partir destas três premissas, duas tendências opostas configuram-se no campo da teoria do currículo: uma que nega e outra que afirma "*a possibilidade do currículo como elemento chave na apropriação do saber dominante pelas classes populares*" (*op.cit.*,1985.p.22).

A primeira tendência, entendendo que o currículo não pode corrigir os defeitos de uma sociedade de classes desiguais na medida que é um deles, defende a instalação da prática curricular fora da escola, na *práxis* social, em que os alunos e professores estariam engajados na ação política em partidos, sindicatos etc.

A outra tendência também entende que o currículo, numa sociedade capitalista, reflete a divisão de classes. Mas, por isto, reflete inclusive as suas contradições, podendo assim ajudar a instrumentar resistência e contestação à sociedade. A partir daí, esta tendência procura concretizar este tipo de análise do currículo, desmistificando o conteúdo e o saber como neutros, enfatizando a reflexão crítica dos alunos sobre sua prática social concreta e propondo como estratégia central o acirramento das contradições (APPLE,1989; GIROUX,1987). Portanto, enquanto atividade humana integrada à totalidade da organização social, a educação só é apreendida na sua concreticidade quando considerada como historicamente determinada por um modo de produção dominante, no nosso caso, o capitalista. A sua especificidade somente é captada de forma concreta, como apropriadamente CURY aponta,

"...no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção" (1986.p.13).

As contribuições significativas já produzidas pelo paradigma dinâmico-dialógico estão nos estudos sobre *currículo oculto*, bastante difundidos no Brasil principalmente a partir da publicação dos trabalhos de Michael Apple e Henry Giroux.

No movimento de crítica educacional, enfocando a problemática da escolarização e do currículo que emergiu nos EUA, a partir da 1ª Conferência sobre Teoria do Currículo, *"as escolas passaram a ser vistas como espaços sociais com um duplo currículo - um explícito e formal, o outro oculto e informal"* (GIROUX,1986.p.69). O conceito de *currículo oculto* refere-se às *"consequências não acadêmicas porém educacionalmente significativas da escolarização que ocorrem sistematicamente mas não são explicitadas em nenhum nível das justificativas públicas de educação"*.

GIROUX (1986) afirma a existência de discordâncias entre os teóricos que trabalham com o *conceito de currículo oculto*, havendo inclusive, definições e análises incompatíveis. Identifica, no entanto, concordância em entender o currículo oculto como *"as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula"* (*op.cit.*, p.71).

Há concordância também quanto ao fato de que as escolas *processam "não apenas o conhecimento mas também as pessoas "* (GIROUX,1986.p.70), funcionando como mediadoras entre a sociedade e a consciência dos indivíduos. Nesta mediação é que se torna importante⁶¹ o currículo oculto, exercendo papel de controle social, conforme MELLO aponta:

"...processos de fato existentes na realidade objetiva, que são as ações recíprocas, a trama de relações que ocorrem entre partes, forças, fenômenos de uma totalidade. Mediação refere-se ao que estão ou ao que acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço. A categoria de mediação pretende captar o movimento e o movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade" (1987.p.24).

Trabalhando nesta linha de análise, os estudos sobre o currículo oculto têm desempenhado o importante papel de desmontar as pressuposições anteriormente existentes que tratavam o currículo escolar como social e politicamente neutro. Tem contribuído, assim, para apontar o caráter mediador da escola em relação à sociedade e para evidenciar a necessidade de propor novo referencial e análise da função e dos mecanismos da escolarização (GIROUX, 1983 e 1986).

Entretanto, segundo seus próprios autores (APPLE, 1989; GIROUX, 1986) algumas idéias básicas destes estudos têm contribuído no sentido de denunciar e descrever esta função mediadora da escola do que em apontar concretamente como esta mediação é operada, através de quais mecanismos e com quais conseqüências.

Diante disto, enfatizam a necessidade de se avançar na elaboração de um modelo teórico mais significativo de currículo e afirmam que, para tanto, o conceito de currículo oculto deve ser analisado em uma visão ainda mais crítica.

Nesta direção, GIROUX (1986) aponta três *insights* essenciais que já foram produzidos pelos estudos sobre currículo oculto, que são:

- As escolas não podem ser analisadas como instituições separadas do contexto sócio-econômico em que estão situadas.
- As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades.
- Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais *a priori*, mas construções sociais baseadas em pressuposições específicas normativas e políticas (*op.cit.*,p.70).

Em uma análise histórica e crítica dos estudos sobre o currículo oculto, GIROUX (1986) afirma que estes podem ser classificados em três grandes enfoques, conforme a problemática central em que se concentram: tradicional, liberal e radical.

O **ENFOQUE TRADICIONAL** é caracterizado pelos estudos cuja problemática básica assenta-se no pressuposto de que a educação tem papel essencial na manutenção da sociedade existente mas não questionam os valores e as normas desta sociedade. Analisam como estes valores são ensinados nas escolas, mas não questionam os interesses políticos e econômicos que são legitimados pela escola através do currículo oculto. Esse enfoque é criticado como conservador à medida em que, não incluindo em sua análise questões como ideologia, poder, classes sociais, conflito, faz uma leitura reificada do social e contribui para a perpetuação das desigualdades sociais.

Já os estudos com **ENFOQUE LIBERAL** avançam no sentido de incluir a análise da relação entre poder e ordem social. Mostram que os valores transmitidos tacitamente pela escola através do currículo oculto são aqueles necessários à sociedade atual. Entendendo o conhecimento como socialmente produzido, focalizam a problemática de como os significados socialmente úteis são

produzidos na sala de aula. Centralizam-se na análise da relação professor-aluno, rejeitando a concepção do aluno como receptor passivo e da socialização como um processo unidirecional e evidenciando a interação e influência mútua entre professor e alunos na produção de significados.

Entretanto, nesse enfoque também não se incluem a questão da mediação das classes sociais nem os mecanismos pelos quais os significados produzidos na sala de aula atingem os indivíduos modelando-os na direção que interessa às classes dominantes. Desta forma, não considerando os determinantes políticos e econômicos do currículo oculto, caem muitas vezes no erro de responsabilizar exclusivamente o professor pelo papel reprodutor da escolarização (GADOTTI, 1987; GIROUX, 1986).

A problemática central do ENFOQUE RADICAL consiste na análise de como, através do currículo oculto, "*o processo de escolarização funciona para reproduzir e manter as relações de dominação, exploração e desigualdades entre as classes sociais*" (GIROUX, 1986, p.82).

Os estudos feitos nesta linha explicitam a função política da escola, evidenciando que o processo de escolarização e o cotidiano da escola em sociedades capitalistas são influenciados pelas relações sociais características do modo de produção delas. Consideram que o modo de socialização é mais importante que o conteúdo do currículo formal na inculcação da ideologia⁶³ e na aprendizagem de papéis sociais úteis para a sociedade capitalista.

GADOTTI (1987) e SAVIANI (1984) apontam que este enfoque representa ainda uma perspectiva parcial do currículo oculto, necessária mas não suficiente para gerar um modelo de análise que subsidie ações educacionais transformadoras. Trabalhando com as questões de poder, dominação, socialização, estruturas sociais, de modo ainda estático e mecanicista, levam em geral a uma visão pessimista e imobilista da escola e da sociedade.

Análises mais críticas e promissoras vêm sendo produzidas recentemente, a partir de interpretações neo-marxistas do currículo oculto, representadas nos Estados Unidos principalmente pelos estudos de Michael Apple e Henry Giroux (DOMINGUES, 1985).

Em "Educação e Poder", APPLE (1989, p.39) reconheceu a necessidade de acrescentar às suas formulações anteriores "uma análise que focalizasse as contradições, os conflitos e as mediações e, especialmente, as resistências, tanto quanto a reprodução". Esta análise vem demonstrando que as escolas, tais como os locais de trabalho, são espaços sociais em que a cultura e as ideologias são produzidas sob formas contraditórias e através de um processo calcado também em debates e lutas. Afirmam que os alunos não são apenas as vítimas de um processo de

domesticação mas têm também algum poder que se expressa de várias maneiras, desde formas claras de contestação do conhecimento e de práticas escolares, quanto de modo indireto, por exemplo, dedicando ao estudo o mínimo exigido e tentando minimizar as exigências escolares (APPLE,1989).

Salientando que a hegemonia é um processo no qual as classes dominantes lutam pela obtenção do consenso e do assentimento das classes populares em relação à inserção destas na sociedade, APPLE (1989) alertou para o fato que o currículo e as práticas pedagógicas não podem ser analisadas apenas como meras imposições ou resultados de "conspiração" da classe dominante, podendo, também, constituir "arenas" de contestação e contra-hegemonia.

Conforme apontado anteriormente, os próprios autores destas análises acreditam que a tarefa de elaboração de uma teoria crítica do currículo está apenas iniciada (APPLE,1989; GIROUX,1986). Sustentam que, sendo redefinido e ressituated, o conceito de currículo oculto pode ter valor teórico importante no desenvolvimento de uma pedagogia crítica, fundada em práticas alternativas que pensem a educação como espaço também de contestação e luta emancipatória.

Afirmam, também, que é preciso pensar a escola tanto como instituição econômica, ⁶⁴ que reproduz a divisão social do trabalho, quanto como instituição operadora da dominação cultural. Para isto, têm-se dedicado a retomar a análise de algumas categorias a partir deste novo enfoque. Argumentando nesta direção, GIROUX (1986) destaca a necessidade, dentre outras, de se retomar na análise da escola a questão do conhecimento. Critica o modo como o mesmo vem sendo trabalhado na escola, servindo à função social de legitimar a sociedade existente. E, mais do que isto, enfatiza que o conhecimento pode também ser usado (e é necessário que o seja) para revelar e propiciar a possibilidade de uma outra sociedade , *"de práticas mais radicais e (de) novas formas de entendimento"* (op.cit., 1987. p.57).

Ao enfatizar a importância do conhecimento, estes autores estão reconhecendo e assumindo ser preciso retomar a análise do "conteúdo" no currículo, aspecto menos valorizado pelas concepções reprodutivistas. Neste sentido, em *"Ideologia e Currículo"*, APPLE (1982) já apontava a necessidade de levar em conta pelo menos três elementos básicos, no processo de escolarização:

- As interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto, através das quais normas e valores importantes para a função reprodutora da escola são tacitamente aprendidos;

- As perspectivas fundamentais que os educadores usam para planejar, organizar e avaliar o que acontece nas escolas;
- O "currículo oculto" no conteúdo, ou seja, no corpo de conhecimentos existente nos vários materiais didáticos e "filtrado" através dos professores.

Estes aspectos têm sido relegados em enfoques mais economicistas. Entretanto, APPLE (1989) considera "crucialmente importante" para a compreensão de como o poder, tanto o econômico quanto o cultural, é reproduzido pela escola, que se analise a forma de organização do currículo, os princípios que orientam sua elaboração e avaliação, assim como o próprio conhecimento expresso no conteúdo curricular. Levanta, com isto, a necessidade de questionar tanto o conteúdo como a forma do currículo. Estes são aspectos importantes para a análise da escola como aparato de socialização e também de produção de conhecimento.

Quanto à questão do conteúdo curricular, APPLE (1989) afirma que as escolas, nas sociedades capitalistas, têm distribuído e produzido conhecimento, mas principalmente do tipo técnico-administrativo que é útil aos interesses de manutenção desta sociedade. E que isto tem sido feito de um modo que leva o conhecimento a ser acumulado como "capital cultural" intimamente associado a "capital econômico". Estas escolas assumem principalmente um currículo que tem transformado a cultura, o conhecimento em mercadoria, para ser acriticamente acumulado e transformado em capital cultural. Na busca que promovem do conhecimento, estas escolas têm perguntado principalmente como podemos fazer para que o aluno adquira mais conhecimento curricular, sem a análise crítica de qual conhecimento e a serviço de que ele está sendo distribuído e produzido (APPLE,1989; GIROUX,1987).

Estes aspectos evidenciam a necessidade de análise crítica do conteúdo curricular, não só o expresso, o declarado como intencional, mas também o ausente, os "silêncios do texto". Conforme APPLE (1989), é preciso analisar a relação entre o que está incluído e o que está excluído do currículo, assim como quais as contradições que poderiam ser identificadas entre o conteúdo e a realidade social concreta.

Não se trata aqui de defender o "ajustamento" do conteúdo à realidade concreta, ao "mercado de trabalho". Ou da proposição aparentemente simplista de identificar, dentre os conhecimentos "socialmente úteis", quais estariam sendo incluídos no conteúdo curricular e quais excluídos. Antes disto, seria preciso identificar quais conhecimentos são "socialmente úteis", para quem e para quê.

Também têm sido analisados aspectos relativos ao "modo de organização" do conhecimento no currículo. APPLE (1989) aponta que, reproduzindo o modo de produção capitalista e a divisão social do trabalho, o modo de organização do currículo pode impedir a compreensão crítica da totalidade e, assim, levar à desqualificação tanto do aluno quanto do professor. Essa organização curricular já foi destacada ao serem analisadas questões como a divisão entre tempo livre e tempo de trabalho, a divisão do conhecimento em "pacotes" - pequenas unidades especializadas, a separação entre planejamento e execução, entre outras.

Já existem também no Brasil várias iniciativas voltadas a esta análise crítica do currículo, geralmente associadas a abordagens qualitativas de avaliação (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; SAUL, 1988; MOREIRA, 1985; SILVA, 1990).

Em suma, nos últimos dez anos, podemos perceber uma revisão da produção no campo do currículo no Brasil, evidenciando mudanças no pensamento de alguns teóricos que propuseram um repensar e um agir nessa área, apontando-lhe lacunas e fazendo uma interpretação diferente⁶⁶ do currículo.

Notamos que o currículo na década passada ainda era confundido com um elenco de disciplinas, ou com programas e listagens de conteúdos de uma disciplina ou de um curso, como MOREIRA apropriadamente explicita nas diversas obras relativas ao tema. As questões que indicariam as mudanças e que permitiriam mostrar o rumo possível e necessário para fortalecer a área curricular e acelerar as transformações na educação do país foram praticamente ignoradas pelos teóricos do currículo.

O autor supra citado sustenta que o currículo reflete uma concepção de ciência e a qual se fundamenta na prática de investigação inserida em seus contextos histórico-sociais e que busca a construção permanente de conhecimentos. Acrescenta, ainda, que as teorias, diretrizes e práticas, envolvidas na educação, não são técnicas, uma vez que são intrinsecamente éticas e políticas.

Diante do exposto, farei algumas considerações relacionadas à exploração dos problemas do currículo à luz de seu percurso, quer como conceito, quer como *práxis*.

Os especialistas da atualidade estão conscientes da diferença que há entre atitude em relação ao currículo e teoria do currículo (MOREIRA, 1985). Atualmente, os trabalhos sobre currículo são de dois tipos: programáticos (voltados somente para o elenco das disciplinas) e analíticos.

O senso comum identifica o currículo como "*experiências planejadas de aprendizagem*".

No entanto, esta definição não é satisfatória se considerarmos a diferença entre currículo e ensino. Quer as experiências sejam consideradas subjetivamente, em termos de sensibilidade do indivíduo que as experimenta, quer o sejam objetivamente, em termos de suas ações em um determinado contexto, não há entre ambos os casos experiência até o momento em que realmente ocorra uma interação entre o indivíduo e seu ambiente. De modo bem claro, tal interação caracteriza o ensino, não o currículo (*op.cit.*, 1985).

Penso que a concepção de currículo que o considere apenas como conseqüência do ensino tem pouco valor. Não há dúvida de que o currículo desempenha um papel importante na orientação do ensino e, portanto, deve ser visto como antecipatório e não como descrição acabada dos fatos. Em síntese, o currículo implica em intenção. Não há dúvida também de que um conceito útil de currículo deve deixar margem à criatividade e à forma individual de ensino. O currículo, embora possa limitar a amplitude das experiências possíveis, não as pode especificar (DOLL,1995).

É mister destacar que, em vista das limitações da definição popular,⁶⁷ buscamos

esclarecimentos em DOLL (1995), que estipula o currículo como uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem, prescrevendo, desta forma, os resultados do ensino. O currículo não prescreve os meios, na medida em que está relacionado com os fins. Em outras palavras, indica o que deve ser aprendido e não como deve ser. Parece-me haver um relativo consenso a esse respeito, isto é, a que categorias de aprendizagem os resultados pertencem. Três domínios são comumente reconhecidos: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

Podemos perceber que nenhum item do currículo define plenamente o conteúdo do ensino. Este inclui não apenas o que está subentendido ou especificado no currículo, mas também um grande corpo de conteúdo instrumental selecionado pelo professor, não para ser aprendido, mas para facilitar a aprendizagem almejada. Conceitos e generalizações não são aprendidos diretamente, mas sobretudo através de inúmeros contatos com evidências específicas, cuja seleção é uma função do ensino e não do currículo. Assim, cada item do currículo define até certo ponto uma atividade de ensino, embora haja diversas maneiras de desenvolver o conceito de habilidade e as abordagens aceitas para cada espécie de resultado são finitas. Portanto, quando o

resultado pretendido é especificado, algumas atividades possíveis são eliminadas e outras favorecidas.

É importante destacar que a ordem das experiências de aprendizagem também é influenciada pelo currículo. Um currículo não é uma série aleatória de itens, mas uma série estruturada, que não diz apenas respeito à seqüência temporal, mas também às relações hierárquicas entre os itens.

Percebemos que o currículo deve indicar tais relações, conceitos e generalizações que não ocorrem isoladamente mas que formam conjuntos. Portanto, a decisão de incluir um dentre eles freqüentemente equívale à decisão de incluí-los num todo. O currículo não especifica que unidades organizacionais devem ser usadas no ensino, mas indica relações organizacionais entre os objetivos pretendidos. Assim, o currículo é uma série estruturada de resultados almejados de aprendizagem.

É necessário levar em conta a fonte desses resultados pretendidos. Em quase todos os trabalhos sobre esse tema as fontes de currículo são consideradas como: a) a necessidade e o interesse do aluno; b) os valores e problemas da sociedade; e c) as disciplinas ou conteúdos organizados. Todas essas três fontes podem impor critérios para a seleção dos itens do currículo.⁶⁸ Ainda assim, é uma fonte parcial. A fonte principal do currículo é a cultura total disponível, embora nem todo conteúdo cultural seja de tal teor que deva ser incorporado a ele, pois apenas o que é suscetível de ser ensinado pode ser selecionado para ser incluído. A seleção é, pois, imprescindível (MOREIRA,1985).

Para esta seleção há muitos critérios possíveis, dependendo da ideologia de cada um. Alguns estudiosos de currículo insistem em que os elementos do mesmo devem manter relações íntimas com os problemas constantes da própria vida ou com problemas sociais atuais; outros enfatizam a importância destes para a compreensão de um campo organizado de estudos; outros ainda, preferem a seleção com base nas experiências e interesses dos alunos em potencial.

Nessa primeira instância, quando da introdução ao tema, procurei apresentar alguns conceitos sobre o currículo numa visão geral do campo de estudo, na tentativa de, a partir de uma maior compreensão deste campo, isso, sem dúvida, poderia trazer implicações outras para nossas práticas pedagógicas na área da Enfermagem.

Não se pretende elaborar uma definição de currículo que atenda à diversidade de domínios na área, uma vez que este não é o objetivo do trabalho. Apenas adoto uma definição

inicial, mesmo que, a grosso modo, programática, para que possa orientar a investigação que se seguirá.

Utilizarei o paradigma curricular *Dinâmico-dialógico*, que reflete uma orientação crítica, numa perspectiva histórica, política e dialética. Esta volta-se para a emancipação e humanização do homem. Neste enfoque, uma postura política diferente é proposta. Ela preconiza a ampliação das margens de decisões dos agentes sociais neles envolvidos, possibilitando que os sujeitos atuem conscientemente e, em consequência, assumam as responsabilidades que derivam dessa ação consciente (SILVA,1990).

As tendências libertárias e libertadoras enfatizam o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida, como base na relação educativa e a idéia da autogestão pedagógica (*op.cit.*,1990). Assim, o currículo e o processo educativo não podem ser pensados ou elaborados externamente a esta prática, orientados de fora, alheios à mesma, impedindo que os atores deliberem sobre as ações educativas, transformando-as em práticas alienadas que tentam diminuir ao máximo as decisões dos sujeitos sobre seus atos.

Nesta perspectiva, o pressuposto básico é o de que o homem é um ser interagente, um ser⁶⁹ que, inserido numa prática social concreta, por ela é condicionado, mas também é um ser capaz de, sabendo-se determinado, libertar-se destes condicionantes e atuar de forma consciente e criativa na construção de sua própria história e, assim, intervir no destino da sociedade. Porém a mudança do papel de "espectador" para o de agente social só se dá através de uma ação prática e de reflexão crítica, envolvendo o constante diálogo dos sujeitos entre si e para com a cultura acumulada e sistematizada.

A educação é concebida como uma prática social mediadora no seio da sociedade global, tendo como finalidade a emancipação do homem através de uma prática criativa e crítica, na qual existe um contínuo movimento de percepção, reflexão e ação direcionado por um projeto histórico e político em seus momentos de conscientização, organização e capacitação para a transformação da realidade (SAVIANI,1986).

Neste modelo, o professor como intelectual transformador esforça-se por tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, tratando seus estudantes como agentes críticos, questionando-os sobre como o conhecimento é produzido e distribuído, e utilizando o diálogo com vistas a tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório (GIROUX, *apud* SILVA,1995).

Sabemos ainda que o intelectual transformador é aquele que tanto pode emergir de grupos diversos como trabalhar com grupos diversos. Altera-se, assim, a visão tradicional de intelectual - alguém capaz de analisar os distintos interesses e contradições na sociedade - para alguém capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos (*apud*, 1990).

Nesta concepção de currículo, não há lugar para o tratamento individualista das disciplinas, e, sim, para a construção de um projeto unificado que esteja em sintonia ideológica com a reconstrução social. Assim teremos flexibilidade e participação integradas das várias áreas. O importante é buscar a unidade na diversidade de enfoques, procurando refletir sobre a prática interdisciplinar como mediadora entre os saberes.

A participação do aluno adquire o sentido de "tomar parte em", nas decisões. Significa situar-se como agente transformador de uma sociedade democrática, capacitar-se para participar das decisões, para opinar sobre os rumos da sociedade, para interferir, para apresentar seus pontos de vista e contrastá-los com pontos de vista diversos (SAVIANI, 1986).

A seguir, farei referência ao contributo de Wilfred Carr e Stephen Kemmis que analisam⁷⁰ a relação do educador e sua prática pedagógica. Descrevem três perspectivas acerca da problemática do currículo:

- PERSPECTIVA TÉCNICA: contempla o ensino aprendizagem como elementos de um sistema que podem controlar como meio para a realização de uma determinada finalidade. Assim, existe uma separação entre o contexto sócio-cultural e a escola, cabendo a esta, e tão somente, reproduzir os princípios pré-definidos de eficiência e eficácia como uma maneira de responder aos fins da sociedade.
- PERSPECTIVA PRÁTICA: a Educação, o Currículo e o Ensino são considerados atividades práticas, que não são definidas *a priori*. Desta forma, a educação como atividade prática é construída para proporcionar informações e propor alternativas para intervir no meio escolar. Prática no sentido aristotélico de ação humana, dimensão ética do agir (não do fazer).
- PERSPECTIVA CRÍTICA: assenta-se no discurso dialético, na emancipação do sujeito capaz de resolver os conflitos da prática, na consciência de que as atividades educativas estão historicamente localizadas. Assume que a educação é uma atividade

social e política, cujas conseqüências são sociais. CARR & KEMMIS (1988) afirmam que os problemas da educação:

“...se produzem devido à discrepância entre a prática e a teoria do praticante acerca de sua prática; é evidente que as noções do ‘teórico’ e do ‘prático’ podem interpretar-se de uma maneira muito diferente da aceção comum utilizada na investigação científica” (p. 125).

Para CARR & KEMMIS (1988), uma “teoria” é sempre o produto resultante de uma atividade prática. A teoria é o elemento orientador e/ou problematizador de uma prática. Sendo assim, a “prática” não existe como algo separada da teoria. Daí a necessidade, apontada por CARR & KEMMIS (1988), de uma educação crítica e reflexiva, que só será possível quando a teoria (o saber organizado) e a prática (ação organizada) sejam de fato tratadas no mesmo prisma de uma problemática, unificada, aberta à reconstrução dialética.

Podemos, pois, concordar com os autores ao descrever o discurso teórico do currículo centrado na relação dialética teoria-prática, que se contrapõe aos discursos deterministas⁷¹ e reproducionistas, pois aparece a reflexão sistemática, que só faz sentido quando é permanente a busca dialética entre a “prática” educativa – reflexões individuais e coletivas sobre essa prática e a prática enquanto transformadora da teoria que a norteia. Esse movimento permite a recontextualização do saber docente-aluno sobre uma nova perspectiva em que aprender não é estar em atitude contemplativa frente aos dados culturais, sociais, políticos e econômicos de uma sociedade mas estar envolvido na interpretação, produção e mudanças destes dados. Assim, valoriza-se a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação e a incerteza do sujeito cognoscente.

A prática pedagógica interdisciplinar, segundo KLEIN (1990), caracteriza-se por abordar questões amplas, que objetivam explorar as relações entre disciplinas e profissões, solucionar problemas que ultrapassam o limite de uma disciplina, alcançando a unidade do conhecimento.

Assim, pensar em interdisciplinaridade é revermos o conceito de construção de conhecimento que, baseado na fragmentação das disciplinas, não tem dado conta de atingir a complexidade da realidade.

Portanto, o currículo, do meu ponto de vista, identifica-se como um projeto unificado em que a mola propulsora sempre estará estimulada pela visão integradora do ser humano. A partir dos elementos constituintes desta abordagem, poder-se-ia caracterizar uma perspectiva curricular

interdisciplinar, um pensar crítico de uma proposta educacional em suas relações com a sociedade, em que o currículo se construiria através de um processo dialógico entre os agentes sociais que atuam numa dada comunidade educacional. Não se parte de modelos prontos, previamente estruturados. Compete à própria comunidade universitária buscar os instrumentos necessários à elaboração de um projeto curricular participativo. É nesta dimensão paradigmática que acredito encontrar bases para a transformação da realidade a partir de uma prática vivenciada.

Os fundamentos ora apresentados servirão de subsídios para a análise dos Currículos de Enfermagem que serão discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CURRÍCULOS DE ENFERMAGEM NO BRASIL - UM POUCO DO CONTEXTO -

*O passado é lição para se meditar,
não para reproduzir.*
Mário de Andrade

Para compreender a situação da formação da enfermagem na sociedade brasileira, retomo alguns trabalhos básicos como os de Alcântara (1963), Silva (1986), Germano (1993), Nakamae (1987), Almeida & Rocha (1986), Rezende (1986) e Mello (1986), entre outros, que discorrem sobre a sua história. Os teóricos citados são unânimes em afirmar que as práticas de saúde e educação não se dão de forma isolada na sociedade, estão inseridas no contexto mais amplo da estrutura social, e as práticas de saúde estão dirigidas e influenciadas pelas formas de apropriação dos meios de produção. Isso me faz compreender que a educação não é uma atividade isolada daquilo que acontece no conjunto da sociedade, pois articula-se através das relações sociais nessa totalidade contraditória que é a sociedade capitalista.

Não tenho a intenção de proceder neste trabalho a um levantamento exaustivo das teorizações fundamentais já acumuladas no estudo da sociedade e suas implicações para o campo da educação e da saúde, pois este não é objeto desta pesquisa. Entretanto, faz-se mister destacar o entendimento que tenho de *capitalismo* e *produção capitalista*, aspectos que estão vinculados à perspectiva dialética do currículo.

A produção capitalista apresenta como base material última a dupla dominação⁷⁴ do capital

sobre o trabalho, seja na forma de propriedade dos meios de produção, por um lado, seja na forma de controle real sobre o processo de produção, pelo outro, seja suscintamente, na apropriação do produto e da natureza pelo capital.

O processo de produção do capital em sua forma plenamente desenvolvida dá-se dentro de algumas características. A primeira delas é o fato de ser esse processo uma organização na qual a mercadoria constitui-se em seu fundamento. É o seu caráter predominante e determinante. Trata-se de um modo de produção cuja finalidade é produzir valor, em que tudo se torna mercadoria, objeto de troca, que é transformado em capital.⁽¹⁾ O próprio trabalho⁽²⁾ aparece como uma mercadoria que é vendida; com isso, as relações entre os indivíduos acabam se despersonalizando, tornando-se uma relação entre coisas. Por exemplo, a relação capitalista-trabalhador que passa a ser uma relação entre a mercadoria capital e a mercadoria trabalho.

A segunda característica fundamental do modo de produção capitalista é a produção de mais-valia. O trabalho não produz apenas o necessário para a reprodução de sua força de trabalho, o indispensável para a aquisição dos bens essenciais para a manutenção de sua

sobrevivência e de sua família; ele também é orientado a produzir um excedente, que não é pago para quem o produziu, ficando este adicional para o capitalista.

O que essencialmente distingue o modo de produção capitalista dos outros modos de produção é que ele é organizado unicamente para produzir capital. Em nenhum outro modo de produção foi encontrado vestígio desta orientação e preocupação.

Numa sociedade capitalista, entre os seus aparelhos ideológicos, encontramos a escola que exerce um papel dominante na medida em que, ao reproduzir a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, contribui para a manutenção das posições estruturais existentes entre as diferentes classes sociais. A formação profissional operária (de forma destacada o "saber técnico" operário) não é ensinada na escola capitalista; o que se ensina fundamentalmente para a classe operária é o respeito, à autoridade, a disciplina e uma moral de trabalho (MARTINS, 1988).

(1) Há diferença entre dinheiro e capital. Dinheiro é uma mercadoria, geralmente apresentada sob a forma de papel moeda, ouro ou prata, cujo valor tem a função de equivalente que lhe permite ser trocado por outras mercadorias com valor comparativo. Capital é a riqueza (dinheiro) aplicada na produção, com o intuito de aumentá-la, o que é conseguido através da mais-valia, do trabalho não pago, da apropriação do excedente que o trabalho produz. 75

(2) A categoria trabalho é entendida aqui como uma atividade voltada para um determinado fim, isto é, uma atividade pela qual o homem transforma a natureza, cujo resultado é um produto que assume, seja individual ou socialmente, uma utilidade (valor de uso) e uma capacidade de ser trocável (valor de troca) (MARX, 1987).

Ressaltamos que estes elementos também fazem parte da história da enfermagem e que serão discutidos a seguir.

A "formação" do trabalho intelectual tem como condição a exclusão do trabalho manual. A função principal da escola capitalista não é a "qualificação" do trabalho intelectual e do trabalho manual de forma diferente com pesos igualmente diversos, mas a função de desqualificar o trabalho manual, qualificando e valorizando apenas o trabalho intelectual (GERMANO, 1993).

Entendo aqui como "qualificado" o trabalho mental associado às profissões universitárias. Outras formas de trabalho se dissolvem na categoria de trabalho manual, supostamente desqualificado.

A ENFERMAGEM NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O princípio do século XIV marca na Europa o fim da expansão da economia feudal e a sua substituição gradativa por um novo sistema produtivo. Paralelamente ao enfraquecimento da nobreza feudal, na esfera política, ocorreram também transformações importantes, que se constituem Estados nacionais de governos absolutistas, antíteses da descentralização política até então vigente. Nesse processo, burguesia e aristocracia tornaram-se, temporariamente, grandes aliadas sob o lema do caráter divino da autoridade do príncipe, proclamados por alguns filósofos da época (SILVA, 1986).

No final do século XIX, entretanto, a burguesia passou a ser a classe economicamente dominante em grande parte da Europa Ocidental. Conjuntamente às grandes revoluções iniciaram-se também as divisões marcantes no cristianismo ocidental, aparecendo setores cuja ética era radicalmente oposta à da católica.

Quanto à esfera intelectual, esse período foi conhecido como Renascimento. Nessa época deram-se os descobrimentos de outros continentes que ampliaram os horizontes intelectuais e o microcosmo começou a ser visto como objeto de interesse.

A natureza passou a ser vista com olhos diferentes e a investigação do corpo humano, parte dessa grande aventura, como apropriadamente SILVA afirma:

"O Renascimento marca o ponto de inflexão na atitude em relação à anatomia e ao corpo humano em geral. A fundação da anatomia humana, um produto claro de nossa medicina ocidental, cujos doutores sentiram a necessidade envolvente de conhecer intimamente o corpo humano derrubando todos os tabus que o rodeavam. Sempre se pensou que o corpo humano pertencia ao domínio médico, mas não assim o cadáver, a atitude para o qual obedecia a concepções estéticas, éticas e religiosas" (1986, p.48).

76

Ainda no século XVII, destacaram-se os descobrimentos relacionados à medicina e ao aperfeiçoamento de seu saber. Por sua vez, no que diz respeito à Enfermagem, a transição para o capitalismo correspondeu, sobretudo na Inglaterra, a um período de obscuridade e decadência. Esse período perdurou por cerca de três séculos. Entretanto, o crescente desinteresse pela vida monástica levou a uma diminuição das monjas, aliado ao movimento pela supressão dos mosteiros, o que contribuiu para a derrocada do principal sistema organizado de assistência social e à saúde das populações pobres, deixando essa assistência de ser gratuita.

As mulheres que encontravam emprego como enfermeiras nos hospitais eram aquelas que não serviam nem para a indústria, as quais regularmente eram tidas como imorais, bêbadas e

analfabetas, o grau mais ínfimo da sociedade humana (SILVA,1986). Tais características deixaram marcas indelévels para os profissionais da Enfermagem, que não conseguiram acompanhar o crescimento intelectual progressivo na área da medicina, situação esta que permaneceu até meados do século XIX.

Quanto às tarefas práticas (serviços “domésticos” da Enfermagem), os profissionais, devido às péssimas condições dos hospitais renascentistas, encontravam sérios obstáculos à adequada execução das mesmas. A respeito disso, SILVA escreveu:

"Construíram-se novos hospitais mas o fato é que condições insalubres os convertiam em fonte de muitas daquelas epidemias que contribuíam para manter a esperança da vida a um nível médio tão baixo como o de uns dezoito anos. Dentro daqueles muros tristes, quase sem janelas, havia grandes salas amplas para uma centena de pacientes cada uma. As mulheres e os homens nem sempre estavam separados e as enfermidades só raramente. Não era incomum que o doente fosse posto numa cama ocupada por vários companheiros, estando talvez os mortos ou os que deliravam lado a lado, junto com aqueles que viviam ainda e conservavam o uso da razão. Nas salas desta classe, as camas estavam tão próximas umas das outras que inclusive se houvesse tido pessoal para efetuá-lo, o asseio era praticamente impossível. Todo tipo de sujeira se ajuntava e permanecia sob as mesmas. As práticas de enfermagem por simples que fossem até ali, se tornaram mais simples ainda. Os pés e o rosto, que anteriormente eram lavados antes que um pobre afetado pela doença ocupasse uma cama do hospital vindo da rua suja, eram agora deixados sem lavar. Os banhos de cama nem eram tentados" (1986.p. 47-8).

77

No capitalismo, a área da saúde despreendeu-se institucionalmente da assistência social genérica passando formalmente para a responsabilidade do Estado, cujas formas de assumir tal compromisso estão intimamente vinculadas às necessidades materiais do sistema produtivo bem como ao jogo das forças políticas envolvidas no problema. Nesse modo de produção, a medicina e a enfermagem perderam o seu caráter religioso para articular-se direta ou indiretamente com a esfera produtiva. Não era mais a salvação das almas o objetivo principal das atividades médicas e de enfermagem, mas a conservação e a adaptação da força de trabalho às exigências de uma economia de reprodução ampliada, a salvação dos corpos necessários ao setor produtivo (SILVA,1986).

A ENFERMAGEM COMO PROFISSÃO NO MUNDO E NO BRASIL

A Enfermagem nasceu como um serviço organizado, nos primórdios do cristianismo, e a sua prática era exercida no interior dos lares no atendimento às necessidades dos indivíduos que os compunham.

Todavia, a história da enfermagem profissional teve início somente mais tarde, na Inglaterra da segunda metade do século XIX. Seus antecedentes imediatos registrados pela historiografia são, entre outros, o surgimento, no século XVII na França, da Ordem Católica das Irmãs de Caridade fundada por Luíza de Marillac sob a inspiração de São Vicente de Paula, considerado o verdadeiro precursor da enfermagem moderna (*apud*,1986).

Entre os antecedentes imediatos mais importantes da profissionalização da enfermagem inclui-se o trabalho realizado junto aos soldados feridos, por Florence Nightingale e sua equipe de enfermeiras, na Guerra da Criméia (1854-1856). Florence foi convidada a compor a Comissão Real destinada a averiguar as causas da desorganização dos hospitais militares ingleses da Criméia e outras subcomissões derivadas daquela.

Seu nome ligou-se em definitivo à história da Enfermagem moderna por ter sido a principal responsável pela fundação de uma escola destinada a formar pessoas para uma prática de enfermagem redimensionada aos novos tempos. A escola Nightingale nasce junto ao Hospital St. Thomas, cujos princípios baseiam-se na iluminação, ar puro, limpeza, aquecimento, silêncio e seleção adequada da dieta, associados aos cuidados com a administração de medicamentos⁷⁸ e aplicação de cataplasmas. Tais princípios transformaram-se, assim, no modelo para instituições similares fundadas posteriormente dentro e fora da Inglaterra (9 de julho de 1860 é considerada a data de nascimento da Enfermagem Moderna) (NIGHTINGALE,1989).

É interessante ressaltar que a profissionalização da Enfermagem processou-se basicamente através de duas categorias sociais distintas, que reproduziam a divisão técnica do trabalho. Tais categorias eram as de *ladies-nurses* e de *nurses*; as primeiras eram oriundas da burguesia, pequena burguesia ou aristocracia inglesa, e destinavam-se às "nobres" tarefas de ensino, à supervisão de serviços e de *nurses*, e à administração indireta do cuidado do paciente. As segundas provinham do proletariado e destinavam-se ao "serviço grosso" das enfermarias tais como trocas das roupas de cama, banhos de leito, ministração de medicamentos, sendo responsáveis pelo cuidado direto com os pacientes. Percebe-se que a divisão técnica e social no trabalho na Enfermagem profissional tem suas raízes na dicotomia do trabalho intelectual e manual. Lembramos que essa dicotomia favoreceu a espoliação das classes dominadas, imbuídas

da percepção dominante de que as tarefas que executam são menos importantes socialmente e, portanto, sujeitas à remuneração mais baixa, entre outras coisas, como aponta SILVA (1986).

Entre os anos de 1873 e 1875, o sistema Nightingale chegou aos Estados Unidos, como iniciativa de um grupo de senhoras que atuavam como voluntárias durante a Guerra Civil americana. Essa referência faz-se necessária pois, a partir da década de 20 deste século, a estrutura sanitária americana passa a influenciar a estrutura sanitária brasileira através da Fundação Rockefeller que patrocina o projeto da organização do serviço de Enfermagem de Saúde Pública, no Brasil sob a orientação das enfermeiras norte-americanas. O governo dos Estados Unidos, em concordância com o governo brasileiro, na pessoa de Carlos Chagas, então diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública, encaminhou enfermeiras para organizarem, em 1923, a primeira escola de Enfermagem no Rio de Janeiro baseada na adaptação do modelo Nightingaleano, sob o nome de Anna Nery.

Explicitadas algumas influências do capital sobre as relações do trabalho (inclusive na Enfermagem) e a mediação da escola no processo produtivo, passarei a analisar a evolução curricular da Enfermagem no Brasil.

CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DOS CURRÍCULOS NA ENFERMAGEM

Neste tópico valemo-nos da análise realizada por GEOVANINI & MOREIRA (1995) ⁷⁹ que utilizam critérios de periodização do desenvolvimento curricular da Enfermagem, a saber:

- A organização da Enfermagem sob o controle de ordens religiosas - Período Colonial até o final do século XIX.
- O desenvolvimento da educação institucional das práticas de saúde pública - Final do século XIX até o começo da 2^a Guerra Mundial.
- O processo de profissionalização da Enfermagem - Da 2^a Guerra Mundial até a atualidade.

A ORGANIZAÇÃO DA ENFERMAGEM SOB O CONTROLE DE ORDENS DE RELIGIOSOS

A época colonial brasileira foi marcada pela produção e exportação de gêneros tropicais, estando intimamente relacionada ao processo de expansão do capitalismo comercial europeu. A exploração de riquezas naturais da terra brasileira pelo capital marcou de forma indelével o perfil

e a organização social de um país espoliado em toda a sua trajetória em benefício dos interesses externos.

Como se não bastasse essa espoliação econômica, a chegada do colonizador português trouxe para a sociedade colonial daquela época, formada por brancos europeus, negros africanos e indígenas, doenças infecto-contagiosas como a tuberculose, a febre amarela, a varíola, a lepra, a malária e as doenças venéreas. Com a vinda dos jesuítas ao nosso país, a assistência aos doentes também passou a ser tarefa dos religiosos que, no seu papel de colaboradores do governo português na colonização, mantinham enfermarias próximas aos colégios que fundavam (SINGER, 1978). Ressaltamos que as ações de saúde naquela época também estavam atreladas a rituais místicos realizados nas tribos, lançando mão de amuletos, superstições e principalmente pela utilização dos recursos da flora nativa.

A assistência prestada pelos religiosos, como citada anteriormente, passou a ser exercida nas primeiras Santas Casas de Misericórdia fundadas a partir de 1543, cujas atividades eram realizadas fundamentalmente por homens, auxiliados por escravos escolhidos para este fim (SINGER, 1978). Os hospitais ora inaugurados tinham como objetivo prestar cuidados aos doentes pobres e aos soldados. A prática de enfermagem era neste tempo doméstica e empírica, mais instintiva que técnica. Mais tarde foram criados os hospitais militares, a partir do século XVIII, com a mesma finalidade dos hospitais europeus que era a de proporcionar cuidados profiláticos⁸⁰ e curativos aos soldados, mantendo assim as tropas em ação. Tanto as Santas Casas de Misericórdia como os hospitais militares eram mantidos pela iniciativa privada. A Enfermagem exercida naquele momento não necessitava de escolarização, visto que a assistência espiritual aos enfermos —extrema-unção— era mais importante que a presença do médico, passando este trabalho para os religiosos.

AS PRÁTICAS INSTITUCIONALIZADAS NA ENFERMAGEM – Final do século XIX até início da 2ª Guerra Mundial

Ao final do século XIX, o Brasil foi marcado por profundas transformações. Alguns acontecimentos ocorreram contribuindo especificamente para isso, como por exemplo, no campo político, a falência da República oligárquica, que já se verificava antes da década de 20 em virtude de disputas políticas que se iniciaram a partir das próprias oligarquias. Com o movimento

revolucionário de 1930, esta forma de predomínio de república enfraqueceu-se por completo dando margem a uma nova mudança da sociedade brasileira. O processo de industrialização, a urbanização, a imigração, as oscilações na economia cafeeira e a conjuntura internacional foram fatores decisivos na instauração desta nova sociedade.

A Saúde passou também por modificações que se iniciaram, a partir da 1ª República, com a formação de cidades cujas características ultrapassaram a simples extensão da vida rural, o processo de industrialização, imigração e a conseqüente aglomeração de pessoas propiciando a proliferação de doenças infecto-contagiosas agravadas pelas condições precárias de higiene que reinavam na população. As epidemias se alastravam rapidamente tomando grandes proporções nos principais núcleos urbanos, tanto que os países que comercializavam com o Brasil advertiam constantemente sobre o perigo das contaminações trazidas pelas tripulações dos navios com europeus e escravos africanos.

Frente a esta conjuntura, o Estado impôs medidas urgentes. Assim, nos primórdios da República, a Saúde Pública aparece como uma preocupação do governo para reverter este quadro, assumindo a assistência à saúde através da criação de serviços públicos de vigilância e de controle mais eficazes sobre os portos, inclusive estabelecendo quarentena. Cabe destacar que o Serviço de Inspeção de Saúde Pública do Porto do Rio de Janeiro, principal porta de entrada das doenças pestilentas já existia desde 1828, porém, o tipo de organização era deficiente.

A partir de 1903, quando Oswaldo Cruz assumiu a Direção Geral de Saúde Pública, algumas práticas eficazes foram implementadas, como o Serviço de Prolifaxia da febre amarela, a Inspetoria de Isolamento e Desinfecção e o Instituto Soroterápico Federal que, posteriormente, se transformou no Instituto Oswaldo Cruz.

Mais tarde, a Reforma Carlos Chagas (1920) numa tentativa de reorganização dos serviços de saúde, criou o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), órgão que durante anos exerceu ação normativa e executiva das atividades de saúde pública no Brasil.

Com a criação do DNSP, a política de saúde implantada passou a exigir a presença de um profissional qualificado no setor saúde, capaz de estabelecer um elo entre o médico do consultório e a coletividade a ser visitada, que necessitava da educação sanitária para que fosse estabelecido o controle das grandes endemias e epidemias que assolavam o país. Para suprir as necessidades desse profissional, o governo americano, em concordância com o governo brasileiro

e na pessoa de Carlos Chagas, encaminhou, como já foi exposto anteriormente, para o Brasil algumas enfermeiras que organizaram em 1923 a primeira escola de enfermagem baseada no modelo nightingaleano, a Escola de Enfermagem Anna Nery⁽³⁾. Anna Nery na época era viúva de oficial e mãe de dois filhos, considerada de classe privilegiada. O motivo principal do seu voluntariado para ajudar na Guerra do Paraguai (1864-1870) é apresentado por GERMANO (1993) como sendo de ordem familiar, visto que dois filhos e dois irmãos encontravam-se em campos de batalha.

GERMANO (*ibidem*) acrescenta que a ideologia da Enfermagem, desde sua origem e principalmente a partir de Anna Nery, caracterizou-se por abnegação, obediência, dedicação, princípios que permeavam o comportamento de Nery na guerra, tendo por isso recebido o título de "mãe dos brasileiros", em virtude de seu espírito esmerado de dedicação e de sua incansável assistência prestada aos soldados.

Assim ficou o legado para os profissionais de enfermagem, de disciplina e obediência, características que perduram até hoje, deixando alguns profissionais da área em sérias dificuldades, quanto à sustentação de posicionamento crítico relativo, entre outros aspectos a jornada de trabalho, baixos salários e, principalmente, a uma organização política extremamente frágil.

Nesse contexto, emergiu a enfermagem moderna no Brasil sob a égide da saúde

(3) Escola de Enfermagem Dona Anna Nery, assim denominada para homenagear o símbolo máximo da enfermagem no Brasil.

pública num processo de transferência do modelo americano para a América Latina. As enfermeiras americanas vindas para o Brasil, sustentadas pela Fundação Rockefeller, tinham como objetivo criar condições sanitárias adequadas ao desenvolvimento capitalista; como exemplo temos o saneamento dos portos que visava atender às exigências internacionais referentes à exportação de mercadorias para outros países. Ressaltamos também que o vínculo que as enfermeiras tinham estava voltado à política assumida na época. BAGNATO alerta-nos que:

“...mesmo concordando com a influência significativa destes no ensino nacional, é importante assinalar a existência de co-relações ocorridas entre o modelo e o contexto sócio-econômico e político brasileiro.... A ênfase num ou noutro elemento poderia levar a interpretações incompletas ou simplificadas, como a consideração, de que o modelo curricular de Enfermagem no Brasil foi cópia do americano, pois esta postura não leva em conta os contextos culturais,

políticos, sociais e institucionais do país bem como não avalia devidamente as resistências, adaptações, rejeições e substituições que ocorrem durante o processo”(1994, p.151).

O DECRETO N ° 16.300/23 (*Anexo 4*) fixou o primeiro currículo do curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública. Este curso tinha uma duração, no início de 28 meses e, posteriormente, passou a ser de 32 meses, exigindo do candidato a conclusão do curso normal ou documento equivalente. A grade curricular era composta por uma parte teórica e outra prática, seguindo o modelo americano do sistema Nighthingale, em que as disciplinas teóricas tinham pouca duração e o ensino era fundamentado nas atividades práticas que se realizavam no hospital por um período de 8 horas.

Verificamos a ênfase dada às disciplinas de cunho prático. Assim notamos o direcionamento para uma atividade eminentemente curativa na qual prevalece o tecnicismo como uma das características fundamentais do Currículo Técnico-Linear. Entretanto, faz-se mister destacar o que BAGNATO (1994) discorre a respeito deste currículo:

“O rol de disciplinas, na sua maioria de caráter preventivo, dando a impressão de concordância com o objetivo da escola, que era formar enfermeiros para área de Saúde Pública. Isto estaria de acordo com o modelo econômico do período... porém contraditoriamente era exigido dos alunos o cumprimento de oito horas diárias no Hospital Geral do Departamento Nacional de Saúde Pública”(p. 152).

83

Portanto, a proposta curricular de 1923 deu ênfase ao treinamento dos profissionais para o desenvolvimento das técnicas de enfermagem permeado por um modelo assistencial direcionado para o cuidado com o paciente hospitalizado, denominando-se esta parte curricular como a "Arte de Enfermeria" .

Assim apareceu a primeira contradição entre ensino e prática. No momento em que o Brasil precisava de profissionais de saúde voltados para a comunidade, notamos que, nos currículos oficiais de enfermagem, o trabalho era eminentemente hospitalar. Percebemos neste currículo o desenvolvimento de atividades que utilizavam a mão de obra dos alunos para “tocar” serviço sem remuneração (BAGNATO, 1994).

Em 1926 foi incluída a disciplina "Psychologia" que apresentou no seu locus específico o desenvolvimento das aptidões e capacidades individuais. Para Cunha (*in RIZZOTO*), esta

inclusão permitiu que o modelo de Enfermagem ficasse centralizado no modelo bio-médico cujo princípio era o individualismo, conforme destaca:

" O individualismo é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. A função social da autoridade é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo de sua capacidade. O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social" (Cunha, 1980 in RIZZOTO, 1995,p.52).

Esta característica mostra que o modelo médico centra sua atenção no indivíduo descontextualizando-o de seu meio social, consolidando, portanto, a maneira fragmentada de tratar e de cuidar dos problemas de saúde. A visão reducionista relatada anteriormente nos leva ao desenvolvimento das especializações como uma necessidade de conhecermos cada membro do corpo humano acirrando, assim, conseqüentemente a fragmentação da assistência.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DA ENFERMAGEM NO BRASIL MODERNO - Período de 1930 a 1994.

O período a partir de 1930 foi marcado pela queda do Estado oligárquico e pela ascensão⁸⁴ do Governo Getúlio Vargas. Este período de transição trouxe em seu bojo a transposição de uma economia agro-exportadora para uma economia industrial urbana. Estas mudanças incidiram na estrutura social repercutindo nas políticas de saúde adotadas pelo Estado que apresenta nitidamente características de burguês intervencionista. No período entre os anos 30 e 45, o capitalismo industrial se solidificou e, conseqüentemente, criou aparelhos regulatórios; temos assim a instalação do Ministério da Educação e Saúde em 1931, cuja responsabilidade versava sobre a problemática educacional, cultural e de saúde da população (GEOVANINI, 1995).

No mesmo ano da criação do citado ministério, implantaram-se normas legais para a regulamentação do ensino e exercício da Enfermagem. Paralelamente a essa situação, emergiam algumas Escolas de enfermagem em vários estados brasileiros por iniciativa do governo federal e também de religiosas que realizavam atividades primárias como, por exemplo, limpeza de quartos e camas, sem o preparo adequado para o desenvolvimento de atividades específicas de enfermagem.

Na década de 40, a Escola Anna Nery foi incorporada à Universidade do Brasil e, em 1949, com o Projeto de Lei N° 775, regulamentaram-se as escolas e controlou-se a expansão das mesmas. Nesse momento, o Ministério de Educação exigiu que a educação em enfermagem fosse centralizada nas Universidades, impedindo com isto a criação de escolas sem condições de proporcionar um bom nível de ensino. Lembramos que, na época, a exigência para os candidatos era o que corresponde atualmente ao ensino médio. A Enfermagem, reconhecida como profissão, sempre exerceu as suas atividades assistenciais dividindo tarefas com outros trabalhadores de Enfermagem aos quais coube o trabalho de tipo manual realizado sob a supervisão do enfermeiro, atendendo assim às necessidades dos donos de hospitais (do capital econômico) de gastar menos com a remuneração do trabalho ao empregar pessoal do tipo auxiliar.

Em 1949 ocorreu a primeira reformulação curricular do curso de Enfermagem e as escolas de nível superior já existentes no país foram regulamentadas. O DECRETO N.º 27.426-49 (*Anexo 5*) estabeleceu o currículo dos cursos, assim como o preparo dos enfermeiros e auxiliares. Foram incluídas, no currículo de enfermagem, a sociologia e a psicologia, sofrendo o mesmo um aumento para 36 meses. Apesar disso não foram evidenciadas alterações concretas em relação ao currículo anterior, de 1923, pois propunha-se a ter um caráter preventivo, mesmo com⁸⁵a tendência do mercado para o campo hospitalar.

Esse decreto também amparou legalmente a formação de auxiliares de enfermagem através da Lei N.º 775/49 que institucionalizou os critérios e o tempo de formação em 18 meses (BAGNATO, 1994), o que trouxe como marco fundamental a divisão técnica do trabalho na enfermagem institucionalizada.

A ampliação da grade curricular foi concentrada na assistência hospitalar embora ainda se percebia um enfoque em saúde pública, visto que se fazia necessário o controle das doenças de massa para permitir, com isto, o avanço do capitalismo (BAGNATO, 1994).

As alterações da estrutura social que passaram de uma sociedade agro-exportadora para uma sociedade industrializada trouxeram consigo mudanças na tecnologia hospitalar e na indústria farmacêutica que passaram a ocupar lugar de destaque no sistema de saúde privilegiando uma assistência curativa centrada no modelo hospitalar (*op. cit.* 1994).

Dentro das reformas efetuadas pelo Estado ocorreu a unificação dos IAPs (Institutos de Aposentadorias e Pensões) no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), em 1966. Com a criação deste instituto, inaugurou-se um novo modelo de assistência médica com ênfase na

assistência curativa em detrimento das medidas de saúde pública. A fundamentação para este tipo de abordagem relacionou-se ao processo de industrialização que favoreceu a migração rural para a área urbana, fazendo crescer as pressões exercidas pelos assalariados urbanos por uma assistência médica. Por sua vez, a previdência social se expandiu e criou novas formas de convênios com a rede privada e os programas de assistência curativa individual (GERMANO, 1993).

Neste panorama, os profissionais de enfermagem passaram a ser absorvidos em maior quantidade pelo setor público, enquanto o setor privado absorveu mão-de-obra mais barata e não qualificada, na década de sessenta.

A dicotomia prática-profissional, representada pelo saber atribuído aos enfermeiros e aos ocupacionais respectivamente, atende à lógica dos modelos administrativos que regem as instituições e que sugerem o fracionamento do processo de trabalho em favor da disciplina e da organização, quesitos que se apresentam como relevantes na organização curricular técnico-linear, porque conseguem promover a alienação profissional, referenciada no capítulo I quando são expressos os paradigmas curriculares. Percebemos que os modelos assumidos pela enfermagem, e que fizeram parte das propostas curriculares de 1923 e 1949, apresentam uma racionalidade técnica, em que, a definição de conteúdos, cargas horárias e objetivos comportamentais são a base dos mesmos. Assim podemos perceber que, na linha curricular, o "trabalho" faz parte da dimensão da vida humana e que o "técnico" é o interesse humano, os quais são quesitos fundamentais do paradigma técnico-linear que define e controla os conhecimentos úteis para formar um profissional ideal a serviço de um determinado interesse: o capitalismo, o que vem prevalecendo até hoje na Enfermagem.

A partir da segunda metade da década de 50, começaram a ocorrer amplas transformações no panorama econômico brasileiro com a sua integração ao sistema capitalista ocidental, através das estratégias do Governo Kubitschek, que procurou apoio junto a empresários, industriais, fazendeiros e intelectuais para propiciar a manutenção da estabilidade política que Juscelino perseguia sustentado pela união do populismo de esquerda com a política que procurou adotar.

As graves conturbações sociais que acompanharam este processo, durante os governos subseqüentes, foram uma das causas do confronto político que culminou com o golpe militar de 1964. Este golpe significou a repressão aos movimentos populares e a afirmação da hegemonia

do capital monopolista, fazendo "do arrocho salarial" sua estratégia. O combate à inflação, sua justificativa legitimadora, e o "milagre econômico" vieram a ser seu resultado (GERMANO, 1993).

As mudanças na estrutura social e na assistência à saúde no país refletiram-se na Enfermagem e repercutiram nas políticas educacionais como apropriadamente é apontado por GERMANO (1993):

" Tomando-se agora o currículo do curso de enfermagem de 1949 e o seguinte, ou seja, o de 1962 - Parecer 271/62 do Conselho Federal de Educação, percebe-se uma mudança considerável; o primeiro surge numa fase em que prevalecia um espírito político supostamente liberal com um capitalismo que ainda não comportava a privatização da saúde de forma empresarial, privilegiando, por conseguinte o estudo das doenças de massas, através das disciplinas ditas de área preventiva. O segundo emerge num momento em que a economia brasileira começa a tender para um processo excludente e concentrador da renda e, dessa forma, coincidentemente, a preocupação primordial do currículo de enfermagem incide agora sobre as clínicas especializadas, de caráter curativo. A saúde pública, antes considerada tão básica, já não aparece como disciplina obrigatória do currículo mínimo, mas como especialização, caso o aluno pretenda continuar os estudos após graduar-se" (p.39).

Como as mudanças na estrutura social na assistência à saúde refletem-se na enfermagem,⁸⁷ no período de 1956 a 1958, a ABEn realizou levantamento sobre os recursos humanos e necessidades de enfermagem no país e constatou, em nível do ensino, várias distorções quanto à formação dos enfermeiros. Visando corrigi-las, em 1962, através do Conselho Federal de Educação, fixou-se o novo Currículo para Enfermagem considerando-o definitivamente de nível superior pela LEI DE DIRETRIZES E BASES N ° 4024/61. O PARECER N ° 271/62 fixou a duração do curso em 3 anos letivos; o anterior era ministrado em 3 anos calendários, que correspondiam a 5 anos letivos. No (*Anexo 6*) apresentaremos o Currículo aprovado em 1962.

Percebemos que, além do currículo geral, o graduando poderia optar por uma das habilitações descritas no (*Anexo 6*), propiciando o acirramento da fragmentação e a solidificação da especialização, características também descritas como vimos anteriormente no currículo técnico-linear, que procura o aperfeiçoamento técnico como base de seu processo.

Notamos a ausência das disciplinas da área de Ciências Sociais e a inclusão da disciplina de Administração. Com relação à exclusão destas disciplinas, a ABEn solicitou a revisão do parecer N ° 171/62 e o Relator justificou dizendo:

" a) Com relação à disciplina Enfermagem em Saúde Pública, não consta do curso geral, que prepara o enfermeiro para cuidar do doente, como auxiliar médico. Mas consta do currículo de mais de 1 ano letivo que prepara o enfermeiro de saúde pública ainda em curso de graduação. Poder-se-á argumentar que foi organizado também um segundo curso, com mais de 1 ano letivo para a formação da Enfermeira Obstétrica, sem que se suprisse a Enfermagem Obstétrica no curso geral. A idéia que a Enfermagem Geral, destinada ao trabalho hospitalar, deve estar habilitada a cuidar de gestantes, parturientes e puérperas.

b) Com relação à exclusão da disciplina Ciências Sociais; tal matéria não consta como obrigatória no curso de Medicina. Como exigi-la no de enfermagem? "

(Brasil. MS FSESP. 1974, p. 249-50)

Observamos, portanto, no novo currículo e nas palavras do Relator, o dimensionamento do ensino de Enfermagem para as disciplinas curativas, pois são essas que requerem um maior consumo de equipamentos médicos e medicamentos, conforme tínhamos abordado anteriormente, como alguma das demandas do capital.

Faz-se mister destacar que, contrariando o Parecer acima descrito, diretoras de Enfermagem de algumas escolas assumiram a disciplina Enfermagem em Saúde Pública⁸⁸ no currículo, mesmo a lei não a apontando como parte do currículo mínimo. As reivindicações por parte de alguns enfermeiros, das entidades de classes e escolas de Enfermagem permaneceram e se prolongaram até a reformulação do novo currículo mínimo (BAGNATO, 1994).

É importante ressaltar o que GERMANO (1993) destaca no seu livro "*Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil*", sobre as críticas e restrições aos currículos analisados pela ABEn. Comenta a referida autora que as reflexões e restrições da ABEn, nesse momento, são extremamente reducionistas pois apenas abordam os interesses profissionais, agindo assim a favor do Estado e em função do capital e não da sociedade como um todo.

Nas décadas de 70 e 80, ocorreram transformações importantes na estrutura social do país determinadas em grande parte pela mudança no quadro político nacional. A classe operária cresceu em ritmo progressivo e a classe média proletarizou-se gradativamente, diante da crise financeira por que passou o país. Consolidou-se a aliança entre o capital monopolista e o latifúndio moderno. Aliado a este panorama, observou-se uma diminuição dos gastos estatais em Saúde Pública e, conseqüentemente, o orçamento do Ministério da Saúde sofreu uma redução em relação ao orçamento da União. Observou-se que à medida que cresceram as despesas com

assistência médica individual, através de convênios firmados com clínicas ou hospitais, diminuíram-se os gastos com Saúde Pública (MEDEIROS, 1996).

A crescente demanda do setor previdenciário e a discordância verificada entre as prioridades de saúde da população e as ações efetivadas geraram a crise na esfera da saúde neste período.

É nesse cenário que ocorreu a reformulação curricular de 1972 com o PARECER N.º 163/72 do Conselho Federal de Educação (*Anexo 7*), no qual consolidou-se a exclusão da Saúde Pública, conforme já estabelecia a legislação anterior, visto que esta passou a ser uma habilitação. Notamos ainda que, neste período, privilegiaram-se ainda mais as disciplinas curativas, introduzindo-se a habilitação na área médico-cirúrgica. Este Parecer reintroduziu as disciplinas de Sociologia e Psicologia denominando-as Ciências do Comportamento. Acrescentou como novidade a licenciatura em Enfermagem que consiste numa formação pedagógica em cursos de educação que permitiu ao enfermeiro lecionar em escolas de ensino fundamental e médio, disciplinas da área de saúde. A alteração do currículo mínimo dos cursos de graduação em Enfermagem através do PARECER N.º 163/72 e da resolução N.º 04/72 do Conselho Federal⁸⁹ de Educação foi constituída em três partes como foram apresentadas.

Diante do novo modelo de assistência médica adotado pelo Estado, os profissionais de enfermagem começaram a ser requisitados para o atendimento hospitalar, onde exigia-se deles destreza e manuseio de equipamentos cada vez mais sofisticados. Portanto, percebemos que mais uma vez o currículo atendeu plenamente às exigências do complexo médico-industrial, com uma assistência voltada preferencialmente para o nível hospitalar, não importando que nesse período existia um índice assustador de morbidade e mortalidade infantil por doenças infecto-contagiosas, carenciais, parasitárias e endêmicas.

Com base nos estudos dos currículos adotados no curso de Enfermagem (1923, 1949, 1962 e 1972), podemos verificar que existe uma dissonância entre a teoria e a prática, sendo que a ênfase destes currículos é para a assistência individual curativa, o que nos permite afirmar que estes currículos eram organizados privilegiando o enfoque tecnicista, funcionalista da assistência, cujo interesse humano é o trabalho, tal como fica explicitado no paradigma *técnico-linear*, cujo predomínio do interesse técnico é pela aplicação do enfoque empírico-analítico de pesquisa, ancorado nos ideais das ciências exatas (universalidade e neutralidade da teoria) e representado pelo trabalho de TYLER (1978).

Nesse sentido, utilizo a afirmação de BAGNATO para complementar a argumentação anterior, “*o currículo favorece a compreensão dicotomizada de saúde/doença, prevenção/cura, assistência hospitalar/saúde pública, unidade de internação/ambulatório*” (1994, p. 160).

A análise dos currículos acima descritos nos indica que estes foram determinados historicamente de forma a atender às exigências impostas pelo desenvolvimento capitalista do país. Desta forma vemos que, num primeiro momento, existe um privilégio das atividades de Saúde Pública, tendo em vista as necessidades emergenciais da época. Após esse período, com a expansão do capitalismo, verificaram-se novas necessidades, passando estas a ser deslocadas gradativamente para a prática hospitalar. Como afirma GERMANO (1993), em decorrência da monopolização da economia, as práticas de enfermagem voltaram-se para uma forte especialização tendo em vista que a assistência visava fundamentalmente à doença e não aos indivíduos. Nesse contexto, afirma a referida autora que os serviços de saúde são transformados em mercadorias que, pelo seu alto preço, só podem ser consumidas pela classe dominante.

Descortinando os currículos apresentados, algumas considerações podem ser tecidas:⁹⁰ primeiro, os documentos analisados destacam claramente as características do perfil dominante, compatível com as características do paradigma de controle técnico, que consiste em tarefas e metas operacionais que exigem dos profissionais habilidades técnicas, para sustentar suas ações. Segundo, verificamos, nos currículos, a inserção de novos conteúdos, fusão de outros, desmembramento ou ampliação de disciplinas, embora sempre sustentados pelo controle dos conhecimentos úteis para a formação dos profissionais, sendo eles baseados no planejamento econômico, nas necessidades de mercado que eram estabelecidas de forma apriorística e ideologizada em consonância com a concepção instrumentalista da educação adotada pelo estado autoritário.

Dessa forma, de maneira geral, os conteúdos do ensino de Enfermagem foram tecnicizados e a organização interna das escolas de enfermagem foi definida de cima para baixo, sempre em consonância com as proposições do Ministério de Educação e Cultura, definidos sob a recomendação do Conselho de Segurança Nacional. Isso permitiu reduzir, assim, a vida universitária a um mínimo formal. O marco referencial desse ensino pautava-se nos princípios gerais da educação construídos sob a lógica da produtividade que requeria mão-de-obra de baixo custo com qualificação técnica que pudesse ser disciplinada e útil ao mercado capitalista. Os

currículos foram organizados de modo a dicotomizar a formação do enfermeiro e a perpetuar a fragmentação do ensino.

Portanto, diante das reflexões sobre os currículos, parece-me prudente procurar formas de preencher estas lacunas através do currículo dinâmico-dialógico-emancipatório que permite-nos um novo olhar para a prática pedagógica dos docentes da Faculdade de Enfermagem, na qual exista uma participação efetiva destes e dos alunos, num trabalho conjunto em que se instaure a prática do diálogo, da discussão, da dúvida. Nesta nova prática pedagógica deve, pois, prevalecer uma interação de disciplinas científicas e seus conceitos básicos e metodológicos, em que as diferentes disciplinas se interpenetrem num processo de intensa fecundidade (FAZENDA, 1994).

É verdade que existem variáveis complexas no processo de construção curricular, porém, o que pretendo com este trabalho é buscar alguns indicadores que colaborem para com a reformulação curricular na perspectiva interdisciplinar cuja contextualização do conhecimento, entre outros, a meu ver, propicia condições para que existam mudanças dentro da prática educacional. Nesse sentido, o ensino dicotomizado e divorciado da realidade, como tem sido o praticado pela área da saúde, poderá ser substituído por uma *práxis* inserida e vinculada⁹¹ no concreto em que a teoria se revisa na prática e a prática se enriqueça na teorização.

CAPÍTULO IV

A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE

Ao invés de tomar a forma de uma explicação de por que motivos devemos recusar os limites de nosso presente, a crítica deve ser uma análise de nossos próprios limites.

Simons

No capítulo anterior resgatamos, embora sucintamente, a evolução do currículo em Enfermagem e verificamos, através do referencial teórico consultado, que ele tem se identificado mais com uma visão conservadora, tecnicista do que com uma visão crítica. Assim, para propiciar o rompimento deste modelo reprodutivo que atende a alguns interesses e, assim, construir um currículo na perspectiva dinâmico, dialógica e emancipadora que tenha como mola propulsora a transformação, passo a discutir a interdisciplinaridade, como uma das possibilidades destas mudanças.

Se objetivamos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes, capazes de aceitarem desafios, construir e reconstruir teorias, discutirem hipóteses, confrontarem-nas com o real; se desejamos, enfim, formar seres em condições de influenciarem na construção de uma ciência ética, comprometida com as necessidades de uma sociedade justa e igualitária para o futuro, ou mesmo de participarem dela, então, acredito que o paradigma educacional vigente, inclusive na formação dos profissionais de Enfermagem, precisa ser revisto. A revisão desse paradigma é necessária porque uma grande parcela das Instituições de Ensino Superior não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a crítica, não gera ambientes para descobertas científicas, para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo (KOCKELMANS, 1979).

A prática docente interdisciplinar instiga-nos a procurar e a aprofundar conhecimentos sobre esse novo olhar como uma das maneiras de realizarmos uma proposta pedagógica que nos permita alargar o conhecimento do mundo e então aprofundarmo-nos na compreensão do papel da ciência na Enfermagem e na vida dos homens.

Parece haver, atualmente, quase unanimidade entre os educadores sobre a necessidade de uma discussão acerca da superação da fragmentação do conhecimento em geral e, particularmente, daquele conhecimento que se constrói na educação, o conhecimento envolvido no próprio ato de educar. Ressurgem, assim, com maior força, discursos que apontam a necessidade de reorganizar e reagrupar os âmbitos do saber para não perder a relevância e a significação dos problemas a detectar, pesquisar, intervir, solucionar.

Pretendo, pois, ao final deste trabalho, propiciar alguns subsídios que colaborem na reflexão do currículo de Enfermagem que visem a uma prática pedagógica interdisciplinar com o objetivo da Faculdade de romper com alguns aspectos do modelo de formação instituído. Isto nos faz ir à procura de estratégias em que o pensar e o agir neste caminho se apoiem no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras

formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, é que surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e em sua representação. Pelo exposto, nosso profissional de enfermagem, que lida com seres humanos, precisará ter o entendimento de que:

“...o conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total. Tal reconhecimento nos coloca, portanto, diante do fato de que a interdisciplinaridade se constitui um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e aprender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente” (LUCK, 1994, p. 67).

Sem que nos apercebamos, incorporamos termos e passamos a utilizá-los como parte de nosso discurso, sem termos feito um aprofundamento. Assim, inicialmente, teço considerações sobre as origens do conceito interdisciplinar, seu significado, seu desdobramento e as possibilidades de seu uso na Enfermagem e, assim, refletir sobre o significado de uma prática pedagógica que utilize a Interdisciplinaridade como um dos eixos do processo educativo.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INTERDISCIPLINARIDADE

O conceito da interdisciplinaridade foi concebido pelos gregos nos primórdios do saber do Ocidente. O programa de ensino era eminentemente interdisciplinar, idealizando a formação de um homem integral, sábio, filosófico, artista, que era nomeado “*enkuklios paidéia*”. Este não fora concebido pelos gregos como um aspecto exterior da vida; confundia-se com o próprio ideal da cultura da Grécia. O esquema interdisciplinar apresentado pelos gregos correspondia a uma pedagogia unitária, sendo os mestres criados dentro de uma cultura geral em que as disciplinas articulavam-se entre si fomentando um todo harmonioso e único.

A filosofia e os filósofos alimentaram a pretensão de serem depositários exclusivos de métodos corretos e de conhecimentos verdadeiros. No campo do saber, não havia dúvidas porque partiam sempre de princípios universais, *a priori*, estabelecidos, já que gozavam de soberania absoluta e, portanto, inquestionáveis. A evidência os sustentava, pois o evidente não necessita de demonstração (GUSDORF, 1977).

O programa de ensino foi adotado pelos romanos que chegaram a advogar para Roma o direito de ser comunidade dos mestres e discípulos, bem como a comunidade das disciplinas do conhecimento, o que foi seguido posteriormente pela universidade medieval. No período da

Renascença, até 1770, ocorreu a superação do esquema milenar em “*enkuklios paidéia*”, o qual foi, pouco a pouco, colocado em questão e despojado de seu prestígio, depois de séculos de validade, como aponta JAPIASSÚ (1976).

Na Idade Média, as ciências permaneceram vinculadas ao fundamento filosófico. O cristianismo introduziu o momento da fé, mas não rompeu a unidade. Surgiu uma síntese entre a concepção aristotélica de ciência (a sabedoria grega) e a revelação cristã. O sábio medieval é, concomitantemente, um pensador, um filósofo e um teólogo que quer organizar as coisas. Portanto, a fé e a revelação ajudam-lhe nesse intuito. Este desejo de ordenar os conhecimentos expressa-se nas grandes *sumas* e na própria arquitetura das catedrais, cujas linhas verticais apontam para cima, indicando o teocentrismo da época.

Neste mundo medieval, o homem estava protegido contra a angústia e o desespero, visto que a apreensão da dinâmica da realidade devia situar-se dentro da totalidade. Consequentemente, exigia-se uma pedagogia unitária, cujo ideal da educação era um saber ⁹⁴ que abrangia um todo, ou seja, o conhecimento do que há de universal e de total; ignorava-se, então, a ciência enciclopédica; buscavam-se, enfim, a formação e o desenvolvimento da personalidade integral. As disciplinas não eram herméticas e indiferentes umas das outras, sendo conveniente ressaltar que a própria universidade compreendia a si mesma como comunidade de mestres e estudantes (GUSDORF, 1977).

O advento de Idade Moderna desencadeou um processo de desintegração crescente. A “*Scienza Nuova*” de Galileu Galilei projetou um novo modelo de ciência, que partiu do pressuposto de que o livro da natureza foi escrito com letras matemáticas, por isso, deveria ser lido de modo matemático. A idéia de “*mathesis universalis*” à primeira vista foi um projeto unificador, porém, Galilei introduziu formalmente a matemática na observação, ou seja, na quantificação dos fenômenos.

Temos, então, que o pensamento quantitativo começa a absorver o qualitativo. A partir do Renascimento, da Reforma Protestante e das grandes descobertas, transferiu-se o centro da terra para o sol e, com isso, surgiu um novo modelo de saber fragmentado, apesar da tentativa de academias e grupos espontâneos de sábios para superar esse esmigalhamento.

Com o surgimento das ciências modernas, o espaço das filosofias foi se reduzindo cada vez mais. As instâncias das verdades passaram a ser controladas pelos cientistas. A respeito disso, GUSDORF (1977) lembra que:

“...a metodologia baseada na experimentação e na verificação substitui a abstração. Os procedimentos indutivos tomam o lugar dos processos dedutivos(...) Os fatos, portanto, passam a constituir, em última instância, a fonte do saber, um novo ideal de liberdade se instala” (p. 45).

No século XVII, Descartes, representante da filosofia moderna, expunha que devia se rejeitar todo o conhecimento provável e só acreditar naquilo perfeitamente conhecido. Este método de pensamento influenciou todos os ramos da ciência e desempenhou um papel importante na instauração do nosso atual desequilíbrio cultural e estabeleceu um novo ramo da matemática, a geometria analítica. Descartes estabeleceu que, para executar um plano de construção de uma ciência natural, completa e exata, devia existir um novo método de raciocínio, tendo como ponto fundamental *a dúvida*. A única coisa de que não duvidara era da sua existência, ao afirmar, *“penso, logo existo”*. O método de Descartes é analítico, o qual consiste em recompor as idéias e problemas em suas partes integrantes, dispondo-os em sua ordem lógica⁹⁵ (CAPRA, 1982).

A concepção cartesiana do universo como sistema mecânico favoreceu a manipulação e a exploração da natureza, as quais são típicas da cultura ocidental. Tal concepção considera o ser humano, plantas e animais como simples máquinas, assim descrito apropriadamente pelo autor:

“... universo material era uma máquina. Não havia propósito, vida e espiritualidade na máquina. A natureza funcionava de acordo com as leis mecânicas e tudo no mundo material poderia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Este quadro mecânico da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência, no período que se seguiu a Descartes. Toda elaboração da ciência mecanicista nos séculos XVII-XVIII e XIX, incluindo a grande síntese de Newton, nada mais foi que o desenvolvimento da idéia cartesiana. Descartes deu ao pensamento científico sua estrutura geral – a concepção da natureza como máquina perfeita governada por leis matemáticas exatas” (CAPRA, 1982, p.27).

A matéria universal é a ciência da ordem e da medida, constituindo-se como único conhecimento. Temos, com isto, que a verdade do homem, ou seja, o saber só pode atingir sua plenitude quando for traduzido em linguagem matemática, numa pergunta matemática, o que tornará o saber exato e rigoroso.

A ênfase cartesiana levou à fragmentação do nosso pensamento e, conseqüentemente, a das disciplinas acadêmicas, gerou uma atitude de reducionismo que foi transferida para a ciência,

na crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser reduzidos às suas partes constituintes. Poderíamos dizer que a ciência procurou somente estudar seu objeto específico, uma parcela do saber, desligado totalmente do ser humano.

Neste caos de fragmentação, surge aos poucos um anseio pela unidade que veio ganhar relevância no século XX com a evolução de certas teorias como a dialética, a fenomenologia, a psicologia e outros, criando espaço para uma nova ciência que buscava despertar a *subjetividade adormecida*. É na Europa, mais especificamente na França, Alemanha e Itália, e posteriormente no México e Argentina, que estudantes universitários na década de 60 desencadeiam movimentos para a reflexão em torno de um saber cada vez mais especializado, tendo em vista a sua fragmentação. Os estudantes apresentavam como argumentação a dicotomia existente entre teoria/prática e a falta de relevância social dos conteúdos curriculares. Sobre este aspecto, FAZENDA comenta como a instituição universitária era alvo de críticas decorrentes:

96

“...do conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e, a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção” (1995, p. 19).

Nesse contexto, em 1961, o francês Georges Gusdorf, importante filósofo estudioso da interdisciplinaridade, apresentou à UNESCO um projeto que visa à pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas. Nela pretendia aglutinar saberes com o objetivo de trabalhar pela unidade humana. Assumiu neste estudo que, para estimular a função das universidades e de outras instituições dedicadas à pesquisa, para torná-las mais inovadoras e criativas, requerem-se programas nos quais a interdisciplinaridade tenha maior ênfase (GUSDORF, 1977).

O autor alerta que as universidades em geral estavam obcecadas em promover maiores níveis de aprofundamento e especialização, o que aumentava o risco de uma maior fragmentação das disciplinas. Todavia, as análises e soluções de questões sociais, para as quais exigia-se tal profundidade de conhecimento, corriam o perigo de serem parciais, de não preverem seus efeitos secundários e as conseqüências a médio e longo prazo (*op.cit.*, 1977).

A proposta de Gusdorf apoiava-se no argumento de que todas as atividades científicas visam, em última instância, ao homem. As ciências humanas têm no homem seu objeto explícito. As ciências da natureza têm como ponto de aplicação última a análise do lugar onde o homem se

encontra situado, tornando possível a releitura dos dados humanos que se encontram fragmentados e esparsos nos diferentes discursos e linguagens científicas e tecnológicas. O autor prefere também considerar sua proposta uma teoria dos “conjuntos humanos”, capaz de respeitar as peculiaridades de cada disciplina e de cada atividade humana em seu respectivo contexto sociocultural.

Nesse cenário, em 1967, Guy Palmade, no seu livro *“Interdisciplinariedad y Ideologias”*, aprofundou estas questões, salientando os perigos dela converter-se em ciência aplicada. O autor nos aponta para o modismo da interdisciplinaridade que motivava divergências na questão ideológica como também na sua conceituação. Palmade indica pistas para compreendermos possíveis razões pelas quais tentativas desta natureza não conseguiram chegar a bom termo. Ele enuncia pontos a serem melhor pesquisados, tais como as ideologias internas das ciências, as quais podem tornar ilusórias as pretensões de uma teoria interdisciplinar, embora se constituam⁹⁷ no ponto principal do seu desenvolvimento. O autor assinala, todavia, que não é possível situar a interdisciplinaridade como método se não se explicitam suficientemente as relações entre as noções de disciplina, teoria, ideologia, método e ciência – e se não se extraem e separam as relações que sustentam uma época e um campo do conhecimento.

Propõe, enfim, que a interdisciplinaridade deve ser entendida como a integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma lição unitária de um setor do saber (PALMADE, 1979).

No Brasil, a interdisciplinaridade chegou por volta da década de 60, como anuncia FAZENDA *“com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo, sem reflexão ao modismo sem medir as conseqüências”* (1995, p.24). A interdisciplinaridade passou a ser defendida pelo brasileiro HILTON JAPIASSÚ que, no seu livro *“Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”* (1976), advoga que o saber chegou a um tal ponto de esmigalhamento que a exigência interdisciplinar torna-se uma necessidade. O trabalho de Japiassú difundiu-se em nosso meio trazendo esta preocupação ao mundo acadêmico. Na tentativa de suprir distorções decorrentes do saber na pesquisa, propõe possibilidades para conduzir a interdisciplinaridade em etapas ascendentes:

- ♦ *“pesquisas independentes empreendidas numa situação de proximidade física;*
- ♦ *permutas ocasionais de informações sobre um problema de origem geral;*

- ♦ *divisão do problema-comum em subpesquisas, entre as quais se repartem os especialistas de diferentes disciplinas;*
- ♦ *integração meramente formal das disciplinas, permanecendo estas, na realidade, separadas umas das outras;*
- ♦ *objetivo comum a uma equipe de trabalho, atacado por enfoques distintos, segundo pontos de vista diferentes;*
- ♦ *fusão da pesquisa, em que os especialistas não se identificam mais por suas disciplinas de origem”*(JAPIASSÚ, 1976, p. 85).

Antes de introduzir mais detidamente o conceito de interdisciplinaridade neste trabalho, convém tentar esclarecer o sentido de disciplina. Podemos conceituá-la como a maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências de um determinado campo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo do seu objetivo. Logo, quanto mais familiarizada uma pessoa estiver com determinada teoria e seu correspondente modo de pensar,⁹⁸ mais difícil lhe será adotar um jeito diferente de pensar. Complementa estas idéias MORIN (1994, p. 79): *“O resultado do universo de disciplinas incomunicadas explicam muitas das deformações e péssimas aplicações da ciência que vem sendo denunciada”*. O autor ainda acrescenta: *“A ciência tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, prever e mesmo de conceber o seu papel social, pela sua incapacidade de interagir, articular, refletir sobre seus próprios conhecimentos”* (op.cit., 1994).

Desta forma, é importante lembrar que para que, haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas, a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas. Estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares.

Uma metáfora de Darío Antiseri (1976, p.43) citada por SANTOMÉ (1998) ajuda-nos a entendermos melhor esta idéia:

“Os peritos em diferentes instrumentos compõem uma mesma orquestra. Será que todos desempenham a mesma função? Certamente, não. De fato, a postura do violinista não é a mesma do pianista, e cada um deles tem uma diferente da do oboé. Mas, em todos os momentos, os membros da orquestra interpretam, por exemplo, a Sétima Sinfonia de Beethoven”.

A riqueza de um trabalho interdisciplinar dependerá dos graus de conhecimentos e experiências das pessoas especialistas que integram a equipe.

Não se trata de propor a eliminação de disciplinas, mas sim a criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, alunos e professores – sujeitos da sua própria ação – engajam-se num processo de investigação, de redescoberta e de construção coletiva de conhecimento, superando a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é, ao mesmo tempo, “ator” e “autor” do processo (FAZENDA,1993). Assim sendo, estabecerei algumas elucidações dos seguintes significados da palavra disciplina, segundo esta autora .

- *Disciplina* – Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, a formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.
- *Multidisciplina* – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.⁹⁹
- *Pluridisciplina* – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física.
- *Interdisciplina* – Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios (*op.cit.p54*).

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

O termo interdisciplinaridade surgiu ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e à esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente fragmentada e sem comunicação interdisciplinar. Assim, a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado no sistema de produção da sociedade capitalista; à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática; como também quanto à hierarquização e à ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em um estrutura

capitalista, enfim, entre humanismo e técnica. Enguita e Etges aponta-nos elementos para entender este movimento:

“... não podemos considerar a interdisciplinaridade separada do modo de produção em vigor, uma vez que este demanda produção de conhecimentos (filosofia e ciência) e de tecnologia. Nem mesmo os modos de produção podem ser desconsiderados. Em outras palavras, precisamos pensar a interdisciplinaridade a partir de uma totalidade histórica” (ENGUITA,1989, p.73).

Também Etges alerta-nos para que possamos perceber que, historicamente, o processo de fragmentação do conhecimento vem caminhando lado a lado com o processo de fragmentação do trabalho, especialmente no que diz respeito à divisão técnica do mesmo. Parece que a tecnologia já construída, se por um lado torna possível a dispensa do trabalho manual, por outro lado, põe a necessidade de superação do trabalho e do conhecimento fragmentado. Hoje, o trabalhador parcial super especializado está perdendo espaço para aquele capaz de projetar, executar¹⁰⁰ e avaliar.

A partir disso, ETGES (1993) aponta:

“... a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio de diversidade e da criatividade” (p.21).

Para FAZENDA (1995, p.25), *“a interdisciplinaridade é um projeto de parceria, e não pode conceber na atualidade um saber isolado, mas se faz necessário a sua integração, construindo um processo coletivo.”* A contextualização do conhecimento é fundamental para se ter um ensino que tenha uma incidência positiva na realidade científica e social, pois um conhecimento incapaz de interagir com o “todo” é um saber que direciona para a alienação que não leva em conta a pessoa humana e a dimensão da cidadania.

A interdisciplinaridade é uma reação ao conhecimento fragmentado, busca a ultrapassagem das fronteiras entre as diversas disciplinas, ao procurar a convergência entre as ciências humanas e sociais. Através do trabalho interdisciplinar, é possível caminhar para a

unidade do homem, da realidade do saber, contribuindo para a recuperação do sentido vivencial do ser e de cada homem consigo mesmo.

Fundamentalmente a interdisciplinaridade é um processo, é uma filosofia de trabalho na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam a sociedade. Embora não existam receitas prontas para a elaboração de um processo interdisciplinar, KLEIN aponta alguns passos que facilitariam qualquer intervenção interdisciplinar:

- “1. a) Definir o problema (interrogação, tópico, questão).
b) Determinar os conhecimentos necessários, inclusive as disciplinas representativas e com necessidade de consulta, bem como os modelos mais relevantes, tradições e bibliografia.
c) Desenvolver um marco integrador e as questões a serem pesquisadas.
2. a) Especificar os estudos ou pesquisas concretas que devem ser empreendidos.
b) Reunir todos os conhecimentos atuais e buscar nova informação.
c) Resolver os conflitos entre as diferentes disciplinas implicadas, tratando de trabalhar com um vocabulário comum e em equipe.
d) Construir e manter a comunicação através de técnicas integradoras (encontros e intercâmbios, interações freqüentes etc).
3. a) Comparar todas as contribuições e avaliar sua adequação, relevância e adaptabilidade.
b) Integrar os dados obtidos individualmente para determinar um modelo coerente e relevante.
c) Ratificar ou não a solução ou resposta oferecida.
d) Decidir sobre o futuro da tarefa, bem como sobre a equipe de trabalho” (KLEIN, 1990, p. 188-189).

101

Entretanto, para que se concretize uma prática pedagógica interdisciplinar acredito ser necessário enfatizar as negociações entre as pessoas que compõem uma equipe de trabalho, uma vez que a interdisciplinaridade é uma categoria de ação na qual todo conhecimento é igualmente importante. O encontro disciplinar solicita proximidade – as pessoas devem se olhar, devem se afinar. Aos membros da equipe, cabe a missão de pensar, recriar e criar. Sabemos que a realidade é complexa e, neste sentido, Edgar Morin nos aponta:

“...a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: apresenta o paradoxo do uno e do múltiplo. Ao observar mais atentamente, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retrações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo os fenômenos” (MORIN, 1994, p. 32).

Acredito que o genérico e o específico não são excludentes. Em face disso, temos que reconhecer que a interdisciplinaridade implica, na maioria das vezes, uma tensão entre os generalistas, o filósofo, o educador e os especialistas. Assim, o homem é uma unidade que só pode ser apreendido em uma abordagem sintetizadora e nunca mediante uma acumulação de visões parciais. De nada adianta, portanto, fazer a descomposição e a recomposição de aspectos, na medida em que esta soma não dará a totalidade humana. É preciso, assim, no âmbito dos esforços com vistas ao conhecimento da realidade humana, praticar, intencional e sistematicamente, uma dialética entre as partes fornecendo elementos para a construção de um sentido total, enquanto o conhecimento da totalidade elucidará o próprio sentido que as partes, autonomamente, poderiam elucidar.

Também encontramos em SIEBENEICHLER (1989, p.156) ressonância para o entendimento de que:

“Ela (a interdisciplinaridade) é, antes de tudo, uma perspectiva e uma exigência que se coloca no âmbito de um determinado tipo de processo. Ela tem basicamente a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. Entre especialização e saber geral, entre o saber especializado do cientista, do expert e o saber do filósofo”.

UNIVERSIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Ao me debruçar sobre o contexto universitário, percebo que a interdisciplinaridade exige um refazer, um reconstruir e um reestruturar para atingir um dos objetivos da universidade que é de formar profissionais competentes e de alto nível, para uma sociedade contemporânea que cada vez mais exige profissionais versáteis. A proposta interdisciplinar torna-se efetivamente uma necessidade para a atualidade, tendo em vista que:

“... o ensino deve ser interdisciplinar, porque o educando é um só, na unidade de sua pessoa, a escola só cumpre o seu papel de educar quando se põe a serviço das pessoas, facilitando-lhes, por um ensino e uma prática integradas, a descoberta do seu próprio caminho em meio a todas as especialidades desse mundo” (FAZENDA, 1995, p. 105).

É interessante lembrar que o próprio conceito de universidade originou-se, a partir da idéia de se reunir alunos e professores em uma “pequena cidade”, onde os mesmos pudessem ter acesso a uma comunidade de estudo. A idéia não era a de que o aluno estudasse todas as

disciplinas, mas sim de que todas as disciplinas estivessem reunidas em uma comunidade de estudos gerais localizada em um espaço definido, em uma “pequena cidade” (KLEIN,1990). Tal trabalho se desenvolve em torno de projetos, não se limitando a determinados conteúdos e nem a temas específicos. A integração de disciplinas num mesmo projeto torna os limites entre as mesmas muito tênues, derrubando barreiras que foram erigidas entre as ciências humanas e exatas.

Contudo, a interdisciplinaridade nesse ambiente não se restringe à integração entre as disciplinas. Ao mesmo tempo que alimenta a racionalidade, incita o exercício da dúvida na tentativa de compreender as ações e representações do sujeito, revelando a sua identidade, abolindo a polarização objetividade-subjetividade, favorecendo a interação entre as diferentes formas de produção do conhecimento, “*convidando a pensar-se a si mesmo na complexidade*” (MORIN,1982, p.219).

O ambiente encoraja o pluralismo de estilos e de atividades. As pessoas que têm maior habilidade na área tecnológica, além de aplicá-las, ainda sentem-se desafiadas a inserir-se ¹⁰³ no mundo artístico de forma natural e lúdica. O mesmo ocorre com aqueles que têm determinados bloqueios em relação à utilização da tecnologia, os quais geralmente iniciam a montagem de seu dispositivo dedicando-se à parte artística do projeto, utilizando seus pensamentos intuitivos e conhecimentos inexatos no levantamento de hipóteses e no experimento de idéias; posteriormente, sentem-se impelidos pelas próprias ações a testar idéias tecnológicas.

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, enfrentados pelos alunos, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais. Alunos com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e também para detectar, analisar e solucionar problemas novos (KOCKELMANS, 1979). Consequentemente, a motivação para aprender é muito grande, pois qualquer situação ou problema que preocupar os estudantes ou interessar-lhes poderá transformar-se em objeto de estudo (*op.cit.*, 1979).

Assim sendo, uma pedagogia no ensino superior pautada na interdisciplinaridade vai favorecer a unidade do educando, ajudando-o a elaborar e compreender as manifestações de

diferentes culturas. Esta proposta vai substituir o professor “papagaio” que repete lições de livros, superando a dicotomia tão comum nas universidades entre ensino e pesquisa, e remetendo professor e aluno à prática da pesquisa; a pesquisa será um projeto necessário de aprendizagem. A articulação entre técnica-ética-política faz-se necessária neste contexto e, se o ensino superior divorciar um desses elementos da formação profissional, estará construindo uma base dicotômica e unilateral. O cientificismo, em que é fundamental priorizar a técnica em detrimento da ética, pode levar a própria técnica a voltar-se contra o homem.

A busca da interdisciplinaridade exige uma mudança da vida acadêmico-universitária. Tal mudança se justifica uma vez que é preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo local de conhecimento/pensamento. Questionam-se, com isto, todo o ensino (do tipo aulismo) e toda extensão consumistas, pois aí reside, no máximo, a multidisciplinaridade, além de não constituir em produção de conhecimento. Precisamos instituir nas universidades uma cultura pesquisante. Dois autores reforçam a concepção de universidade a partir do princípio (dialético) da interdisciplinaridade¹⁰⁴ e da pesquisa.

Vejamos os exemplos. JAPIASSÚ (1992) afirma:

“ Creio que o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda, no domínio do saber. Porque ele é um ‘agente provocador’ e desequilibrador de estruturas mentais rígidas. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite” (p.87).

DEMO (1991) é mais enfático ao elevar a pesquisa à condição de princípio educativo:

“Quem imagina entender de ‘didática’, precisa convencer os professores que sua essência não está em dar aulas, mas em fazer os alunos trabalharem com elaboração própria e sobretudo convencer que o professor depende intrinsecamente da pesquisa. Pesquisa como princípio educativo é parte integrante de todo processo formativo e emancipatório, e começa obviamente no pré –escolar. O repasse imitativo de conhecimento de segunda mão é um dos tópicos mais desatualizados no ambiente pedagógico” (DEMO,1991,p.166).

Podemos dizer que a educação interdisciplinar só irá acontecer quando ocorrer a superação do ensino atual, que tem como objetivo a transmissão de conhecimento, da ordem, da imposição de idéias do professor, do monólogo. Deverá nascer, da proposição de novas

propostas, uma “pedagogia” cuja tônica deva ser, dentre outros, a superação do monólogo e a implantação de um processo de ensino aprendizagem cooperativo.

Ainda MORIN (1994) menciona que o conhecimento só é significativo se estiver ligado à realidade:

“...um conhecimento super segmentado como o de especialistas, incapazes de contextualizá-los, não é capaz de atingir este dito de Pascal: é necessário conhecer as partes para entender o todo, mas é necessário conhecer o todo para entender as partes. Vivemos num período em que o conhecimento só se torna significativo quando está situado no seu contexto. O terceiro significado tem a ver com a inteligência, consciência ou sabedoria. A inteligência é a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente; consciência e sabedoria envolvem reflexão. O conhecimento que triunfa hoje é míope, sem direção”(p.72).

No ensino superior, a perspectiva interdisciplinar, sem dúvida, primará por uma contextualização do que é ensinado e pesquisado, propiciando uma relação dialética entre ¹⁰⁵as “partes e o todo”. A sincronia destas duas dimensões tende a formar profissionais que terão os “pés no chão” e contribuirão para o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, para o progresso humano.

Para esta contextualização, o ensino se processará no âmbito da tensão e do conflito pedagógico, pois a realidade nunca é neutra e nem linear e assim articulará na busca de ter uma educação que desvele a passagem do senso comum para uma consciência filosófica-científica interligada a um determinado contexto sócio-pedagógico.

A interdisciplinaridade é uma atitude inovadora que procura ultrapassar o conhecimento fragmentado ao saber integrado com a superação da dicotomia ensino-pesquisa. Isto só se admitirá quando houver preparação suficiente para a pesquisa interdisciplinar, por meio de métodos adequados.

Segundo FAZENDA (1993), o homem no seu ambiente é agente e sujeito do próprio mundo. Esse universo é múltiplo, tornando-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas para que possa entendê-las e modificá-las. O homem encontra-se numa realidade multifacetada e, como produto desse mundo, evidentemente terá mais oportunidades de modificá-lo, na medida em que puder conhecê-lo como um todo, em inúmeros aspectos.

Nesta perspectiva de fragmentação do conhecimento o homem passou a ser avaliado pela quantidade de conhecimentos que possui, passando de sujeito para objeto receptor de transformações. Portanto, a interdisciplinaridade visa recuperar a unidade e a formação do homem através do trabalho coletivo especificamente .

A integração é um estágio anterior da interdisciplinaridade e tem como objetivo o conhecimento e o relacionamento dos métodos, dos conteúdos entre diversas disciplinas. Não provoca modificações, apenas apresenta os assuntos de forma mais elaborada e organizada. Há manutenção do “*status quo*”. A interdisciplinaridade, por sua vez, é uma atitude de abertura, de vontade, de reciprocidade frente ao conhecimento, de modo que o profissional tem consciência de seu papel na equipe, assume os interesses coletivos e estabelece metas e objetivos comuns, reconhece a importância de uma educação continuada, absorvendo os conhecimentos de sua área e do saber geral, formando em equipe um corpo de conhecimento de domínio comum, que irá determinar suas ações.

Todavia, muitos são os obstáculos que impedem a viabilização da prática interdisciplinar,

entre eles podemos apontar as dificuldades advindas dos especialistas que, quando se reúnem,¹⁰⁶ não

discutem os verdadeiros problemas do homem, na medida em que ficam girando apenas em torno dos questionamentos superficiais de trocas de conteúdos, tornando as práticas vazias e inúteis. A este respeito, PALMADE ressalta que:

“...por trás das experiências interdisciplinares, estão as ameaças e vaivéns das peculiaridades e da história de cada pessoa que compõe essa equipe, sem esquecer que no seio da ciência também existe o ‘caciquismo’, a rigidez das estruturas mentais, o peso da rotina e a preocupação dos conformistas com relação às posições mais inovadoras”(1979, p. 19).

A interdisciplinaridade não é a solução milagrosa para todos os problemas e desafios que perpassam pelas instituições de ensino superior, embora contribua significativamente. Ela é uma resposta significativa que, em conjugação com outras orientações e inovações necessárias à reestruturação dos atuais sistemas de ensino, pode permitir à instituição ultrapassar as barreiras disciplinares que, tradicionalmente, a configuram e contribuem para contrariar os efeitos perversos da fragmentação e a especialização dos saberes na consciência dos alunos.

Concordamos com BUARQUE (1994) quando diz que:

“... o papel da universidade deve ser o de estimular e desafiar a razão, o de libertar a inteligência para a plenitude de suas possibilidades e, mais do que o tudo, para a descoberta apaixonada do outro, esse novo parceiro na imensa e enigmática aventura de viver” (p.28).

POSSIBILIDADES E LIMITES DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade tem certas exigências para sua real efetivação que descreverei a seguir, entre elas uma nova mentalidade de pesquisadores, de professores, de especialistas, de técnicos, de alunos; uma reorganização da estrutura universitária; uma nova maneira de efetuar o ensino e, por fim, a reformulação das relações entre as ciências. Agora focalizarei mais detalhadamente algumas recomendações que iniciam-se na universidade e passam pela nova maneira de realizar o processo educativo.

A aspiração interdisciplinar é capaz de enfrentar o impacto curricular advindo de sobrecargas de conteúdos, alargamento dos programas, aumento do número de disciplinas, e sua correspondente compartimentalização. Assim, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceituais e metodológicas, enfim, possibilita alguma economia de esforço e até mesmo uma melhor gestão de recursos. Acresce-se a isto que todo o professor de alguma maneira, não se limita ao ensino restrito dos conteúdos programáticos da sua disciplina, porque o próprio fato de ensinar o obriga a ter que recorrer a exemplos e referências várias, mediante às quais, justamente, se operará a integração. Com efeito, um ensino totalmente disciplinar, completamente isento de qualquer contaminação interdisciplinar é, em rigor, impossível. Todo o professor pratica necessariamente, pelo menos, alguma multidisciplinaridade.

É fundamental, na interdisciplinaridade, uma atitude de curiosidade, de questionamento do saber, de dúvida, de aventura, de desafio, de diálogos, de envolvimento, de compromisso, de responsabilidade frente ao conhecimento. É pela opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular para obtenção de objetivos comuns. Somente na intersubjetividade, no regime de co-participação, de interação, é possível o diálogo, condição essencial da possibilidade da

interdisciplinaridade, a qual pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal. Exige como condição de efetivação o desenvolvimento da sensibilidade, em que é necessária uma formação adequada que pressuponha o exercício na arte de entender e esperar, um desenvolvimento, enfim, no sentido de criação e imaginação (FAZENDA, 1996).

Para a efetivação da interdisciplinaridade, podemos considerar três níveis: o Macro – que corresponde à Lei de Diretrizes e Bases da Educação que é sustentada por opções de ordem filosófica, política e educacional e que determina o currículo no seu conjunto. Apontamos que, neste nível, não necessariamente estará implícito o princípio da interdisciplinaridade. O segundo aspecto, que é o nível Intermediário, diz respeito ao momento da elaboração dos programas das várias disciplinas do currículo. Neste nível, a interdisciplinaridade pode realizar-se em duas direções – horizontalmente entre os programas das disciplinas de um mesmo ano acadêmico (selecionados os conteúdos e dando-lhes uma ordenação e organização suscetíveis da interdisciplinaridade) e verticalmente, estabelecendo uma maior coerência entre os programas das disciplinas dos diversos anos do processo educativo. Por sua vez, o nível Micro representa o momento da situação didática. A interdisciplinaridade realiza-se neste nível, no plano da vivência¹⁰⁸ e da concepção e no planejamento de uma experiência de ensino interdisciplinar. Na prática, raramente verificamos uma adequada articulação entre os níveis Macro e Intermediário. Com muita frequência visualizamos que os princípios que presidem a organização curricular podem até ser muito bem planejados, entretanto quem dará o tom é o docente. Assim, este, com sua responsabilidade, criatividade e liberdade, poderá propiciar e realizar experiências de caráter interdisciplinar, as quais podem se dar pela integração de duas ou mais disciplinas, através da designação de problemas, que correspondem a situações que visam fomentar a capacidade de intervenção dos alunos, a busca de conhecimento, o apontamento de soluções. Desta forma, as análises deverão ser feitas com a contribuição de cada disciplina, sendo importante destacar que cada uma contribuirá a partir do seu ângulo para o mesmo objetivo, mas não mediante análise paralela, isolada das demais. Nisto estão a riqueza e a importância da interdisciplinaridade.

O saber interdisciplinar precisa ser vivenciado através de uma postura crítica, a qual deve estar voltada para a busca do que é essencial numa atitude de combate à transmissão de conteúdos prontos e acabados, a serem assimilados e, conseqüentemente, esvaziados das experiências dos alunos, como se estes fossem passivos, ou seja, incapazes de participarem efetivamente do processo de elaboração do conhecimento.

Em relação a esta postura de cristalização do saber como verdade absoluta, a mera repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento sistematizado pela ciência, massacram a capacidade do educando como agente, ser que age conhecendo e que conhece agindo.

Enguita (1989), citado por DE SORDI, analisando as implicações desta forma de relação do ensino-aprendizagem no processo de formação, afirma que:

“... subsidiário, porém não carente de importância é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que podem estar sob tutela”(1996, p. 16).

Diante dessa evidência, o desafio da interdisciplinaridade apresenta-se numa dimensão que alerta para o significado epistemológico do conhecimento. Convém lembrarmos que o conhecimento não se refere ao mundo, mas ao modelo simbólico que dele fazemos. E, mais, nossas relações com os diferentes objetos, embora qualitativamente distintas de objeto ¹⁰⁹ para objeto, não são isoladas. A pista para unificar o conhecimento não está em unificar o método, mas, sim, em resgatar a instância em que as ciências se unificam...o sujeito dessas relações! Na construção do conhecimento científico, é possível encontrarmos elementos fundamentais a serem resgatados no processo da interdisciplinaridade. São eles:

- ♦ Diálogo: sem uma comunicação autêntica a respeito de uma realidade compartilhada, emancipada, crítica, não é possível haver educação;
- ♦ Sujeito cognocente: é um ser de busca permanente, um ser sócio-político, que constrói a sociedade em um processo histórico, marcada por conflitos, contradições e desafios a uma ação organizada e à luta pela transformação;
- ♦ Educação permanente: os alunos e docentes precisam se ver como pesquisadores, construtores do conhecimento. Educar para a dúvida, o questionamento, as indagações.

Se o conhecimento é o ato de compreender, relacionar e aplicar conceitos e abstrações em situações práticas, o ideal então seria criar ambientes de aprendizagem através de situações que levem os alunos a estabelecerem relações, a construir e desconstruir conceitos a fim de resolver questões.

A interdisciplinaridade responde às necessidades sociais traduzidas no desenvolvimento de novos paradigmas para o avanço do conhecimento científico, na reação à fragmentação do

conhecimento, na racionalização de recursos das universidades e nas demandas da sociedade para dar respostas aos problemas concretos.

FAZENDA (1996) enfatiza que a interdisciplinaridade não se ensina e não se aprende, tendo em vista que ela exige que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem vivenciem uma nova pedagogia da comunicação. Exige, assim, um engajamento de cada um na medida em que o indivíduo se familiariza com as técnicas e as questões básicas.

Na interdisciplinaridade, deve haver sintonia, adesão recíproca, mudança perante o fato a ser conhecido, portanto, exigem-se transformações (*op.cit* 1996). É necessário que os especialistas ultrapassem a mentalidade subjetiva para uma mentalidade mais compreensiva em aceitar e incorporar experiências de outros, complementando, conseqüentemente, a sua. A esse respeito, JAPIASSÚ (1976) comenta que a interdisciplinaridade responde a uma série de exigências, entre elas, a chamada “ciência crítica” que, fundamentalmente, consiste em ressituar as práticas científicas em seu real contexto sócio-político-cultural. Também o autor alerta ¹¹⁰ para que os educadores utilizem uma outra pedagogia, suscetível de reformular as instituições de ensino como uma maneira de minimizar a decadência e a alienação dos cientistas à esclerose das instituições e esfacelamento do saber.

Os empreendimentos interdisciplinares revelam-nos, portanto, a necessidade de rever e reformular as relações entre as ciências humanas e naturais e ainda apontam que as instituições não são organizadas e concebidas para trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar. Um bom exemplo disso é a repartição do ensino universitário em faculdades e departamentos isolados que perpetuam o isolamento da educação. As possibilidades de recriar, questionar e discutir este modelo de ensino é apresentado por GUSDORF (1977) que sugere algumas exigências para sua renovação:

“... nova mentalidade do professor: ao invés de fechado dentro dos limites de sua especialidade, o professor deve estar sobretudo disposto ao diálogo aberto à mutualidade das significações humanas, à globalidade do conhecimento, às correspondências interdisciplinares, sem perder de vista sua principal função que é de servir a causa do homem.

Novo espírito epistemológico: o regime de fragmentação deve ceder lugar a uma nova intenção comum de colaboração do Saber, na perspectiva da cultura já que todo conhecimento deve ter o homem como partida e como chegada. A busca do sentido das convergências interdisciplinares, conjuntamente efetuadas por professores e alunos, suprimindo os momentos estanques, deve ainda garantir e gerar a complementaridade das múltiplas perspectivas, deve também dedicar-se à tarefa de pensar os próprios regimes de estudo e as estruturas

institucionais, na tentativa de renovação dos esquemas vigentes nas escolas” (p. 270).

Recuperar a unidade do homem e do saber são os requisitos básicos a que se propõe a interdisciplinaridade. Para sua efetivação, é necessário vivenciar muitas lutas e vencer muitos obstáculos, tanto conceituais como estruturais que, a seguir, descrevemos.

A possibilidade de efetivação da interdisciplinaridade no ensino nasce de uma nova proposta pedagógica que implica na diminuição das barreiras entre as disciplinas. Antes disso, é preciso saber que a prática pedagógica depende da atitude que cada educador deve tomar frente ao conhecimento, despindo-se de toda postura positivista que o tem caracterizado neste século, superando o parcelamento do saber em busca da objetividade necessária que possibilite a compreensão global da realidade. É preciso entender, também, que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula mas ultrapassa os limites do ensino escolar e se fortalece à medida que estimula a competência do educador e ganha a amplitude na vida social (FAZENDA, 1993).

Entre os obstáculos epistemológicos e institucionais, o positivismo, que constitui uma barreira ao conhecimento interdisciplinar em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constrói a propriedade privada de cada disciplina. O conceito de ciência apresentado pelo positivismo desconhece as influências dos processos sociais em sua construção, visto que aparece como uma atividade do pensamento.

A História das Ciências tem nos mostrado que cada disciplina, uma vez emancipada da Filosofia, divide-se em setores autônomos em que os conhecimentos permanecem fechados sem comunicação com outros setores. Preso na especialidade, o especialista não toma receio de sua especialidade e permanece incapaz de defini-la.

Entre os limites encontrados para uma prática pedagógica interdisciplinar, há obstáculos epistemológicos, tais como todas as resistências ou empecilhos, colocados pelos especialistas no caso das ciências humanas, aos contatos, às aproximações, às relações fecundas e criadoras, às comunicações, às pontes, às relações, em suma, às integrações das disciplinas. Quanto ao egocentrismo dos especialistas, Ortega e Gasset afirmam que:

“...os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio, porque ignora

formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade; mas também não é um ignorante porque é um homem 'de ciência' e conhece muito bem a sua pequeníssima parcela do universo. Teremos que dizer que é um sábio ignorante – coisa extremamente grave – pois significa que é um senhor que se comportará em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio”(ORTEGA E GASSET, 1972, p. 173-174).

Cada disciplina nova consagra, por via institucional, sua separação do saber em conjunto. Centrada em si, ela tenta cortar as comunicações com o resto do espaço mental e faz esforço para consolidar a situação adquirida.

As estruturas, os métodos, as técnicas das instituições, o mercado de trabalho e os valores que aspiram os conteúdos das disciplinas levam a formar profissionais altamente especializados.

Os conhecimentos são organizados em função das disciplinas, como cita FAZENDA (1996, p.52):

“... disciplina são não só meio de dividir os conhecimentos em partes, como também constituem-se na base sobre a qual são organizadas experiências de ensino e pesquisa. Constituem-se na espinha dorsal do sistema escolar, qualquer mudança hierárquica ou qualitativa das mesmas, implica em mudanças das diretrizes centrais do sistema.”

A hierarquia das disciplinas é o reflexo dos valores sociais vigentes, pois segue uma ordem de conhecimentos pré-estabelecidos, ordem esta determinada pelo tempo e espaço que situam o fenômeno com a finalidade de facilitar a compreensão dos fatos.

As disciplinas escolares criam, infelizmente, uma linguagem própria, com o objetivo de dominarem o conhecimento cada vez mais restrito, a fim de garantirem a supremacia de uma determinada área. Podemos observar que isso também ocorre na Enfermagem, sendo que é admitido aos profissionais decifrar as suas palavras aos iniciados, dificultando a comunicação com as pessoas de outras áreas.

Para Gusdorf (*in* FAZENDA, 1996), o que impede a eliminação das barreiras entre as disciplinas é o comodismo, pois é mais fácil trabalhar sob a forma parcelada do que discutir as idéias alheias ou colocar em discussão as próprias idéias. Nas palavras deste autor:

“... cada disciplina nova coloca-se numa atitude de consagrar-se frente das demais para assegurar seu lugar cortando a comunicação com todo o restante do espaço mental. Essa atitude é quase sempre reforçada pela instituição que incita à teorização e à manutenção de um capitalismo epistemológico” (p.53).

A eliminação das barreiras entre as disciplinas poderá resultar da motivação adequada que liberte as instituições da inércia, conduzindo à destruição do mito da supremacia das ciências.

As universidades ainda cultivam um tipo de epistemologia da dissociação e do esfacelamento do saber. Como lembra JAPIASSÚ (1976), a ciência é bastante alienada, os seus horizontes epistemológicos são cada vez mais reduzidos. Ensina-se, nestes espaços, a especialização; as “ilhas” epistemológicas, dogmáticas e acríticas são ensinadas sem portas e janelas - são verdadeiros claustros mantidos pelas instituições - cada uma com uma distribuição da fatia do saber, com pequenas porções de um pequeno estoque armazenado nestes feudos que são as universidades, nas quais fazem prevalecer o espírito de concorrência e de propriedades epistemológicas, entretanto, estão cegas ao sentido da totalidade humana.

Na universidade, é pouco explorada a prática interdisciplinar tanto no campo de ensino

como no de pesquisa, e o que existe mais comumente são encontros pluridisciplinares. A interdisciplinaridade pode ser uma mola propulsora da transformação pedagógica, que poderia transformar as universidades em lugares em que se produza um saber novo, coletivo e criativo. Para que a interdisciplinaridade ocorra, é necessário que se instale a prática dialógica na universidade, como também é fundamental que o professor propicie o interesse do aluno, sua curiosidade e questione as suas dificuldades.

Todavia, esta prática interdisciplinar encontra como obstáculos: o corpo docente, que domina uma parte determinada e autônoma do saber, negligenciando a totalidade; o corpo discente, que se sente seguro, diante do saber definido e imposto; a dificuldade de comunicação entre os especialistas das diversas áreas, além da organização estrutural da universidade.

Também, a divisão da universidade em departamentos contribuiu para agrupar profissionais da mesma área de conhecimento de maneira isolada. Esta aglutinação tem levado cada vez mais a uma impossibilidade de articulação do trabalho de profissionais de formação diferente.

Aumentado o sectarismo profissional, as questões são tratadas sob ópticas cada vez mais especializadas. Com isto, ocorre o empobrecimento da ação universitária, na medida em que estas deformações são difundidas nos campos de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a ausência de

critérios para a composição departamental tem-se transformado numa “Torre de Babel”, em que os caminhos são revestidos de um formalismo enorme que se tornam estes intransitáveis.

Para muitas pessoas, o fato de os departamentos serem separados em áreas de conhecimento tornou a interdisciplinaridade difícil de acontecer. Porém, independente da organização burocrática que corresponda à universidade, a relação entre as diferentes áreas do saber pode possibilitar ou não a perspectiva de um trabalho interdisciplinar.

A falta de planejamento adequado por parte dos professores constitui obstáculo material e metodológico uma vez que vem dificultando o encontro interdisciplinar, ocorrendo, pois, o ensino de improvisação, do acaso e da circunstância.

O problema torna-se mais grave nas universidades particulares em que os docentes são contratados no regime de trabalho “horista”. Não lhes resta tempo para participar de uma discussão conjunta sobre o Projeto Pedagógico, curso, currículo... levando ao isolamento.¹¹⁴ O aspecto financeiro também importa, já que a motivação para o trabalho interdisciplinar dos professores depende de uma remuneração adequada. Caso contrário, em pouco tempo este empreendimento acaba.

A interdisciplinaridade requer mudança quanto à formação e à atuação do professor, como também quanto à relação de quem ensina e de quem aprende. O professor deverá ultrapassar a atitude de transmissor de conhecimentos para se constituir num elemento que estimula o diálogo, que, ao dar o seu conteúdo, não seja por um lado imposto e, por outro, inacabado. É necessário que dê oportunidade aos educandos de questionarem, de procurarem as respostas.

Também é necessária a reformulação dos conteúdos e das metodologias das diversas disciplinas, assim como o questionamento das contribuições que podem beneficiar o homem, levando a reorganização das diversas áreas do conhecimento tendo em vista a interdisciplinaridade.

Nesta direção, em vez de realizar o trabalho de forma irreflexa como uma prática utilitária e imediatista, dentro dos limites corriqueiros da consciência comum, o professor volta-se para uma prática reflexiva, em que busca a ligação clara entre a consciência e a atividade pedagógica. Como profissional competente e comprometido, ele tem a responsabilidade de ultrapassar sua relação direta e imediata com o aluno e o processo educativo. Distingue a prática como objeto de pensamento, captando-a em estado teórico para torná-la objeto de reflexão, como objeto de

conhecimento, como atividade socialmente construída. Nesse exercício, tornam-se cada vez mais explícito o que deve ser negado, o ideal a ser alcançado, as finalidades, e a necessidade de priorizar conhecimentos significativos, em uma prática interdisciplinar voltada para ação transformadora. Portanto, a interdisciplinaridade poderá ocorrer quando os profissionais se conscientizarem de seu valor e houver planejamentos, encontros, diálogos, reorganização das disciplinas, com o fundamental apoio da instituição de ensino. O enfoque central deverá ser a comunicação, a reflexão e a ação conjugada.

Entre os obstáculos psicossociológicos e culturais, aponto o especialista que, muitas vezes, se transforma em uma “fortaleza”. O regime da fragmentação é incentivado, pois serve⁹⁶ para fortalecer as tiranias magistrais que permitem ao docente dividir para reinar. Ao dominar uma diminuta parcela do saber defendida e protegida pelos profissionais por uma aparelhagem técnico-metodológica e por uma linguagem hermética, o professor escapa ao controle, à crítica aos questionamentos que possam vir desmascará-lo.

A dissociação do conhecimento é agravada pela separação entre as diversas expressões culturais, com suas mentalidades particulares, esbarrando-se no obstáculo da linguagem.

É fundamental que, na prática pedagógica do professor, a pesquisa e o ensino estejam bastante claros, numa linguagem que todos compreendam, que os dados coletados mereçam a mesma importância, ao se adotar uma postura crítica quanto à análise e reflexão de todos os elementos coletados.

Há um receio em aderir à interdisciplinaridade que causa recusa e medo de que, ao se estabelecer a unidade global, perca-se a unidade particular, motivo que, segundo menciona FAZENDA (1996), deve-se ao desconhecimento real do significado do projeto interdisciplinar. A falta de informação e o medo de perder o prestígio pessoal são outros inconvenientes para sua adesão, pois a interdisciplinaridade pode levar ao anonimato, o trabalho de anular-se em favor de um projeto maior. Logo, ela exige humildade, abertura e curiosidade dos professores, características que, muitas vezes, eles não apresentam.

A especialização deve ser por todos nós analisada, quanto à sua importância, à sua contribuição para um empreendimento interdisciplinar de ensino e de pesquisa. É necessário, pois, que os especialistas não se fechem em seu mundo, mas que, mediante o diálogo, o contato, o encontro, possam enriquecer-se com benefícios a si próprio e à sociedade.

Sem desvalorizar as especializações, é conveniente buscar a integração, não somente no campo do conhecimento, mas no da ação e da intervenção social. Portanto, ao perceber suas limitações diante do saber global, o especialista deve buscar outros conhecimentos que não sejam de sua área, mas que lhe propiciem um espírito aberto, permitindo-lhe enxergar outras dimensões além da sua especialização.

Cada sujeito exerce uma esfera de influência que se manifesta num raio de ação mais ou menos extenso e que interfere nos demais à sua volta. Todo encontro com o outro supõe um confronto de idéias, em que cada qual traz seu testemunho e busca o do outro. Cada ser é responsável pela introdução de um ponto de descontinuidade, cujas contradições devem ser discutidas e compartilhadas com os demais membros do grupo, buscando um equilíbrio em um novo patamar (GUSDORF,1977).

Ao formalizar o seu pensamento para outrem, o homem apropria-se da palavra, atribuindo-lhe um significado segundo sua própria experiência, reelaborando-a e revelando-a ¹¹⁶ ao outro. A manifestação de ser através da linguagem traz subjacente os valores intrínsecos a um contexto. Ao mesmo tempo que se expressa, o homem toma consciência de si mesmo, como um ser singular no mundo, com potencialidades e limitações próprias. Este ser do mundo e no mundo tem a capacidade de interferir e modificar o seu próprio mundo (GUSDORF, 1977. p.34-35).

CAPÍTULO V

REVELANDO OS DADOS

- EDUCADORES E SUJEITOS EDUCATIVOS -

Símbolo e interpretação tornam-se, assim, conceitos correlativos; há interpretação onde houver sentido múltiplo; e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos se torna manifesta.

Ricoeur

Na travessia que iniciamos no nosso trabalho, segundo os objetivos estabelecidos, elegemos, conforme explicitado na Metodologia, três grandes temas os quais denominamos de eixos condutores desta pesquisa, que consistiam em captar o entendimento que os sujeitos possuíam sobre Currículo, Interdisciplinaridade e Projeto Pedagógico. Assim, passaremos a

descrever nossas análises, sustentadas nestas vertentes que, à luz das falas dos personagens, foram emergindo.

1. A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E ENFERMAGEM: OS FIOS VISÍVEIS E (IN)VISÍVEIS

Neste eixo tentarei desvelar, nas falas dos sujeitos, os fios visíveis e (in) visíveis que elucidam qual concepção de currículo os docentes possuem e que, conseqüentemente, direcionam suas práticas pedagógicas. Das falas surgiram as unidades de significados que, desnudadas à luz dos nossos propósitos, foram sendo lapidadas rumo à compreensão mais ampla de currículo que pudesse contribuir para fazermos escolhas mais críticas e criativas na formação de nossos¹¹⁸ profissionais.

As entrevistas concedidas pelos docentes ficaram registradas a mim como momentos muito agradáveis nos quais os colegas empenharam-se em colaborar. Também ficou perceptível o prazer que tiveram, bem como, uma necessidade de relatar o cotidiano das suas experiências como profissionais.

O Projeto Pedagógico de nossa Faculdade é a referência para a análise dos dados, projeto esse que, como já expus anteriormente, nas suas bases, defende uma concepção dialética, com vistas a formar um aluno crítico capaz de provocar transformações na sociedade; Projeto que, entre os seus componentes, encontra aspectos políticos, técnicos, científicos e éticos, assentados em concepções de Homem, Sociedade, Saúde, Enfermagem, Educação, que simbolizam o credo do curso; Projeto que está longe de ser uma mera listagem de conteúdos ou grade curricular. Que caminha na libertação das muitas grades que têm aprisionado nossos profissionais e que, em algumas ocasiões, prendem o trabalho pedagógico. Que aposta, enfim, na interdisciplinaridade como um dos percursos a serem trilhados para atingir o perfil de profissional almejado.

Na intenção de obter uma compreensão mais aprofundada de Currículo pelos docentes da Faculdade de Enfermagem e da influência do mesmo em sua prática, passo a analisar os dados. Para tanto, exemplificaremos com as falas dos mesmos. Estas, conforme podemos perceber, convergem para uma concepção de currículo baseada no paradigma técnico-linear. Os depoimentos a seguir ratificam esta vertente:

“Os objetivos estabelecidos são passados para nossos alunos.” D1⁽¹⁾

“Temos que cumprir o planejado.” D1

“Não vejo relação da minha disciplina com a Faculdade, ela está solta.” D2

“O aglomerado de disciplinas, às vezes dificulta até para você fazer reunião ou, até mesmo, discutir os planejamentos, provocando, às vezes, repetição de conteúdos.” D3

Notadamente, tais depoimentos deixam transparecer o enfoque técnico-linear, fundamentado em uma longa tradição na enfermagem e sustentado, muitas vezes, por uma estrutura cristalizada, que continua a exercer forte influência no tipo de ensino ministrado na

119

1) A partir deste momento a sigla “D” representa o docente entrevistado. Faculdade de Enfermagem. No exemplo número 1, percebemos, claramente, que D1 enfatiza a necessidade de reprodução dos conteúdos a serem transmitidos pelo professor, revelando uma concepção de ensino centrada numa estrutura de conhecimentos hierarquicamente organizados, baseados em modelo e paradigmas desvinculados da prática social, como exibido, também, na explanação de D2 e D3.

Privilegia-se, nesta perspectiva, o consumo de um largo corpo de conhecimento em detrimento da contextualização do saber, expressando uma racionalidade do controle técnico fundamentada em tarefas e metas operacionais referentes a conhecimentos, habilidades e atitudes (MACDONALD, 1975). A este respeito, podemos ilustrar com a fala de D4 que nos aponta:

“A organização curricular, de certa forma, limita um pouco as práticas pedagógicas à medida que te deixa muito amarrado em cargas horárias fixas, conteúdos fixos e, principalmente, por ser Universidade privada, não tem muito jogo para desenvolver essas disciplinas conforme você acredita que deva ser...”. D4

Fica transparente na descrição de D4 que a organização curricular prende-se, sobretudo, às grades, à carga horária, aos conteúdos fixos. Ao se restringir a estes aspectos, conseqüentemente, o docente/sujeito não faz, da sua prática pedagógica, uma oportunidade para reoxigenar um ensino voltado para a realidade. Neste sentido, o ensino reprodutivista permanece ainda dentro da Universidade, pois esta *“...se torna mais parecida com a estrutura de uma escola, como se fosse um colégio mais qualificado”*, como ainda assinala D4. Como exposto

anteriormente, este paradigma parte do pressuposto de que o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador do mundo.

Sabemos que este tipo de currículo é estabelecido antecipadamente, de modo linear-seqüencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rigidamente estruturados, sem levar em conta a ação dos sujeitos e sua interação com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas.

É claro que, num mundo em permanente evolução, onde a transitoriedade, o incerto, o imprevisível, as mudanças e as transformações estão cada dia mais presentes, em que o conhecimento evolui de uma forma absolutamente incontrolável e a qualidade de informações disponíveis é cada vez maior, o Paradigma Técnico-Linear não dá conta de atingir este movimento, pelas suas próprias limitações como já expusemos. Por isso, há alguns docentes que, de certo modo, tentam refutar a concepção de currículo como um guia para a sua prática pedagógica. Vejamos:

“O currículo se for estabelecido de forma muito rígida, não dá possibilidade de realizar uma atividade acadêmica diferente.” D1

Sendo assim, de fato, se o currículo serve tão somente como uma prescrição para a sua prática pedagógica, é possível concordarmos que esta visão reducionista não propicia, como D1 mesmo diz, *“realizar uma atividade acadêmica diferente”*, ainda que este seja dentro do espaço universitário.

Percebemos, enfim, uma ênfase no entendimento de currículo voltado para um conhecimento utilitário, como elucidado anteriormente na fala de D1: *“o nosso planejamento tem que ser cumprido”*. Também o trecho a seguir, focaliza esta inquietude conteudística:

“Nós temos que dar conteúdos que propiciem ao alunos condições para lidar com a assistência de Enfermagem.” D3

Como podemos notar, tal preocupação aponta para uma certa limitação da prática pedagógica, na medida em que esta se prende excessivamente a conteúdos, visando à instrumentalização do acadêmico de enfermagem, o que, bem sabemos, estreita a atuação do profissional cuja prática desvincula-se do conteúdo sócio-político-econômico mais amplo. Consequentemente, esta limitação impede a formação de um profissional mais crítico, criativo, como manifestado por D6:

“... a nossa prática não dá conta de formar um profissional mais criativo. Acredito que existem concepções filosóficas mais amplas...”. D6

A adoção por esta concepção tecnicista é, como sabemos, condicionada por fatores ligados à macroestrutura ideológica e econômica existentes no país, os quais afetam, por um lado, o processo educacional predominante num momento histórico e são, por sua vez, influenciados por ele. Por outro lado, este processo educacional influencia a organização do trabalho em geral e, conseqüentemente, não tem sido diferente na área de Enfermagem. Percebe-se que os paradigmas curriculares que predominaram, e que ainda predominam no ensino de Enfermagem, são os de transmissão e os de condicionamento; paradigmas, estes, ¹²¹que conformam grupos passivos, dependentes e resignados.

Como podemos verificar, nas passagens apresentadas até agora, a concepção de currículo assumida pelos docentes vincula-se ao Paradigma Técnico-Linear, o qual, na visão de GIROUX (1986), encontra sintonia no currículo explícito. Este currículo aparece claramente refletido nos depoimentos que, de uma maneira direta, indicam os conteúdos obrigatórios, as reuniões que os docentes realizam, o planejamento que estes devem efetuar todo início de período acadêmico, o cronograma que devem passar para os alunos e ainda percebemos uma preocupação nesta transmissão de conhecimentos, como exemplificado por D1:

“... não podemos transgredir o que está proposto.” D1

Por outro lado, visualizamos, também, nos depoimentos dos nossos sujeitos um *currículo oculto*. Segundo GIROUX (1986), a idéia de *currículo oculto* diz respeito a tudo o que acontece no processo educativo e que não está contido no currículo explícito, como por exemplo, o uso do poder e do elogio, a determinação dos papéis sociais, as fronteiras do permitido e as limitações da ação. Para os analistas que vêem a atual organização da sociedade como justa, benigna e desejável, o currículo oculto representa uma preparação para viver harmoniosamente. Conforme exposto na fala de D4:

*“Sabemos que o verdadeiro currículo não está nas matérias e disciplinas, mas nas idéias e concepções daqueles que as lecionam e daqueles que aprendem.”*D4

Remetendo à minha vivência enquanto docente na Faculdade de Enfermagem, a fala de D4 ilustra-nos a descoberta de contradições entre aquilo que se deseja e aquilo que se consegue efetivar no currículo, o que tende a gerar desconfortos e desalentos que, muitas vezes, não manifestamos abertamente. Detecto, ainda, que em determinados momentos, na teoria, nos encaminhamos para a lógica do Paradigma Técnico-Linear, atendendo às normas institucionais e, contrariamente, nas disciplinas práticas, procuramos desenvolver no aluno um aspecto crítico-social, buscando a transformação da realidade. O depoimento abaixo argumenta nesta direção: 122

“...para trabalhar o pedagógico temos que transgredir o que aí está...” D4

De um modo geral, como vimos apontando desde o início da análise de dados, há um predomínio de uma visão tecnicista por parte dos docentes. Todavia, paralelamente, como podemos verificar, há nos depoimentos de alguns sujeitos indícios que apontam para uma concepção de um Paradigma Educacional Transformacional. Os exemplos relacionados evidenciam esta concepção:

“Sempre estamos tentando buscas de novas alternativas de ensino voltadas para a transformação da realidade, de um ensino comprometido com o ser crítico, com uma dada visão de homem, de sociedade.” D4

Percebemos, na fala deste docente, características que ultrapassam o reducionismo técnico, propiciando condições para a formação de um sujeito mais crítico. No depoimento de um outro sujeito a seguir, também evidenciamos essa preocupação com um profissional inserido em sua realidade social.

“Formalmente é muito limitada a minha prática, porque tem de cumprir determinado conteúdo, mas eu tenho procurado mostrar para meu aluno muito além dos conteúdos, tenho tentado salientar o que é ser enfermeiro, qual a realidade lá fora... tento que o aluno tenha condições de dar conta do que lhe espera.” D6

Também, a percepção da fragmentação na organização curricular pode ser entendida como um outro indicador favorável a uma mudança de postura por parte do profissional, como notamos na fala de D5 abaixo:

“ Tanto era fragmentado (o currículo), dividido, nós não conseguimos, porque do jeito que era nós tínhamos um certo domínio, existia o começo, meio e fim. Nós ensaiamos uma outra coisa que rompeu um pouco com esse começo, meio e fim, na unidade total, separada mas total, que nós entendíamos.” D5

Observamos que D5, além de perceber a fragmentação, faz uma reflexão que aponta, digamos, para o que podemos chamar de um estado de desequilíbrio, já que anteriormente como ele mesmo diz *“tínhamos um certo domínio, existia o começo, meio e fim”*. É justamente este estado de desequilíbrio que podemos apresentar como outro indicador que propicia a mudança.

Para se efetivar, portanto, uma prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar, outros aspectos devem ser considerados e não apenas a relação com as disciplinas,¹²³ conforme explicita D5:

“ E tentamos fazer dessa idéia o que seria uma aproximação, uma relação entre disciplinas, entre enfoques, que se deu no papel mas na prática não se consolidava. Não era fácil ter enfoque, não aconteceu. Mesmo porque minha idéia de interdisciplinaridade é quase uma reeducação, de atitudes, de postura, de pensamento, que se concretiza numa organização global de currículo. Então, é o inverso do que pensamos. Nós tivemos a idéia na época, pensamos: Bom, é difícil. Nós sabíamos disso, só que achamos que se auxiliássemos na organização estrutural provavelmente facilitaria. Mas existiam muitos outros aspectos que ignoramos. Então, não consigo perceber que esse nosso novo currículo facilitou.

Inicialmente são vislumbradas muito distantemente as novas idéias, as idéias que são dos outros. Depois, em um segundo momento, começa-se a falar como próprio anseio, somente para depois, e muito tempo depois, começar a colocar isso na prática. O pensamento se concretiza na ação prática.” D5

A visão na perspectiva interdisciplinar, como apontada por D5 ultrapassa a mera relação de disciplina e focaliza uma mudança de atitude na prática pedagógica, na qual existe um retroalimentar da teoria com a prática. É da prática que nasce o conhecimento, como bem explicita este docente *“ O pensamento se concretiza na ação prática”*.

Segundo, ainda, o depoimento de D5, muitas mudanças ocorreram no novo currículo implantado pela Faculdade de Enfermagem, porém, o novo foi trocado pela novidade e não se percebeu que o mesmo sofreu apenas uma “maquiagem”. Ou seja, uma prática educacional em que deveria haver uma relação entre disciplinas, entre enfoques, como sugeria o currículo, na verdade, *“se deu no papel mas na prática não se consolidava”*, nas palavras de D5.

O que parece-nos interessante apontar é que justamente essa análise crítica de D5 sobre a prática do docente que permaneceu a mesma, apesar da implantação do currículo, corrobora para a afirmação de que há, por parte dos docentes, uma preocupação em atenuar a dicotomização do ensino, o que revela uma busca por parte deles de um paradigma dinâmico-dialógico. Para tanto D5, continua estabelecendo um raciocínio bastante interessante, pois salienta que não adianta modificar o Currículo se o docente não mudar de atitude, conforme explicitado nos trechos abaixo:

“ O que facilitou na minha disciplina tudo isto foi essa compreensão e me dispor a uma outra postura. Eu modifiquei a forma de ensinar a minha disciplina, que foi uma disciplina sempre considerada ‘estanque’...” D5

124

“Eu acredito que o currículo, a organização estrutural do currículo, deva ser feita de forma a que favoreça essas inter-relações, mas por si só ela não resolve nada. O que a antecede não a garante. A interface é a hora em que minha atitude começa a ser interdisciplinar, a minha relação com o conhecimento, o meu papel, meu compromisso.” D5 (grifos meus)

Podemos inferir destas últimas falas dos docentes, com bastante veemência e clareza, que elas se identificam com um Paradigma Dinâmico-Dialógico, o qual reflete uma orientação crítica numa perspectiva histórica, política e dialética, de ação prática e de reflexão. Nesta perspectiva, o currículo emerge de uma relação dialógica estabelecida entre os agentes educacionais e também de um processo de auto-reflexão da comunidade acadêmica, que está inserida numa prática social concreta, com vistas à emancipação e à transformação da realidade, como bem evidencia D6:

“De nada adianta termos alunos tecnicamente competentes se como docente não preparamos este aluno para ser criativo, ético, para que tenha condições de mudar alguma coisa nessa sociedade. Para isso, é necessário transgredir, não ficar restrita aos conteúdos, ter flexibilidade no currículo para poder acompanhar os nossos alunos. Eu não estou preocupada se o conteúdo foi ou não cumprido na íntegra, se precisar volto novamente a eles. O que sim me preocupa é que esse aluno saia com condições de buscar o conhecimento necessário, de ser ético, solidário.” D6

Em síntese, a postura curricular dinâmica-dialógica, que envolve necessariamente a participação dos sujeitos do processo educativo numa postura política, possibilita resgatar o sentido humano das ações dos diferentes agentes sociais, integrando as fases do *planejar-decidir-operar-avaliar* para cada um dos sujeitos envolvidos neste processo.

Enfatizamos que esta concepção revela confiança na capacidade dos docentes, através do diálogo e do questionamento radical, de produzirem uma interação que possibilite a crítica e a transformação da realidade. Neste enfoque, notamos que o próprio ato de pensar e elaborar o currículo envolve a participação entendida como postura política, a qual aparece como fator chave neste paradigma. A função básica da educação é, pois, instrumentar o aluno para ser partícipe político, numa sociedade democrática e participativa. Sabemos que esta capacidade de participação organizada, consciente, criativa, crítica e responsável é vista como vital para o real desenvolvimento do país, para a construção de uma sociedade democrática. No desenvolvimento¹²⁵ desta capacidade, de exercício da cidadania, a educação ocupa papel fundamental.

Quando me refiro aos fios (in) visíveis entre a Enfermagem e o Currículo, como citei no início deste capítulo, reporto-me ao legado que nos prende através de suas amarras. Tais ligações, com o decorrer do tempo, encontram-se cada vez mais fragilizadas, modificadas, embora ainda remanesçam com atividades voltadas para um currículo tecnicista, reducionista e atrelado a objetivos prontos em que o aluno é um ser passivo. Estes fios estão se desvanecendo, porém, deixaram suas marcas, como determinantes históricos cumpriram seu papel. Resta-nos agora levantar vãos mais altos que nos permitam superar esta visão e olhar para uma profissão que precisa de enfermeiros competentes tecnicamente, mas que, sobretudo, necessita de pessoas com desejo de transformar, criar, dialogar, de serem fraternas. Como se percebe, o desejo de mudar implica criar as oportunidades e não somente encontrá-las.

No desejo de intercambiar idéias pedagógicas que nos fazem reconhecer que, frente às análises realizadas, não poderíamos deixar de registrar que, embora ainda percebamos predomínio de um currículo fragmentado técnico, na prática o corpo docente fundamenta-se, mesmo sem saber, em alguns momentos, ora no Paradigma Circular-Consensual, ora no Paradigma Dinâmico-Dialógico. Todavia, esta flutuação e inconstância de paradigmas parece-nos positiva, porque sabemos que estamos num momento de transição salutar, na busca de um currículo que seja historicamente construído, e que possa atender aos nossos anseios. Compreendemos que, a partir destes questionamentos e desta angústia positiva, na busca de um amadurecimento como Faculdade é que continuamos nosso caminho de crescimento para, cada vez mais, adequar o ensino à realidade do contexto social em que estamos inseridos.

2. O OLHAR DO DOCENTE DE ENFERMAGEM SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Neste eixo, examinaremos o olhar do docente sobre a sua prática pedagógica, no seu cotidiano, com o objetivo de captar as relações que ele estabelece com a interdisciplinaridade. É importante, assim, ressaltarmos que a fala dos docentes nem sempre corresponde à sua prática pedagógica, como ficou demonstrado logo no início da análise dos dados no eixo anterior, pois quando questionados em relação à organização curricular os mesmos se direcionam para um Paradigma Técnico-Linear, que não possibilita, bem sabemos, nenhuma transformação, ¹²⁶ em nossos acadêmicos, comprometida com a evolução da vida.

Todavia, como já também mostramos, no tocante às práticas pedagógicas dos docentes entrevistados, visualizamos uma organização pedagógica com claros indícios de uma perspectiva interdisciplinar e de uma prática dinâmica, dialógica, crítica. As diversas falas dos nossos sujeitos, a seguir, confirmam-nos isso:

“ As disciplinas, elas se aproximam, há um inter-relacionamento, os docentes se ajudam, colaboram, se dão as mãos para superar as limitações de conhecimentos, de práticas...não há críticas se você efetivamente não sabe alguma coisa, nós paramos de apontar defeitos... mas o único que ainda não superamos é o fracionamento.” D2

“ Sempre estamos tentando buscas de novas alternativas de ensino voltadas para a transformação da realidade, de um ensino comprometido com o ser crítico, com uma dada visão de homem, de sociedade.” D4

Nestas falas percebemos a preocupação dos docentes de procurarem ir além dos conteúdos, de redefinirem o ensino, da busca de conhecimentos relevantes que possam ser ensinados nesta sociedade em transformação.

Também, observamos, nos depoimentos dos sujeitos, a necessidade de procurar o entendimento da interdisciplinaridade “*estamos tentando novas alternativas de ensino*”. Entendemos que a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento dos docentes, num trabalho conjunto de interação das disciplinas. Enfim, está evidente, como vemos na fala dos sujeitos/docentes, que a interdisciplinaridade melhora a formação geral do educando, pois proporciona um conhecimento mais integrado, articulado e atualizado, numa construção auto-suficiente do sujeito, também podendo permitir a abertura de novos campos de

conhecimentos e de novas descobertas que possibilitem uma melhor formação dos acadêmicos e que favoreçam até mesmo a educação permanente, da qual eles adquirem uma metodologia emancipatória traduzida por competências e habilidades que os levem a aprender a aprender durante a sua existência, como explicitado nos depoimentos:

“ Discutir o andamento das nossas disciplinas, o que é importante para o professor, fazer uma síntese com outro docente para não dar conteúdos paralelos... para o aluno sentir que as aulas são dadas dentro do contexto de sua realidade.” D2

127

“ Para trabalhar o pedagógico na perspectiva interdisciplinar teríamos que transgredir o que aí está.” D5

A partir das falas dos sujeitos, notamos uma certa inquietude de procurar caminhos para romper com a fragmentação e com as ilhas do saber. Tal visão tem propiciado uma limitação na orientação e compreensão, por parte dos nossos acadêmicos, da realidade complexa dos tempos modernos, como diz D5, *“temos que transgredir o que aí está”*.

Assim, FAZENDA (1993) nos lembra que a prática pedagógica bem-sucedida de um sujeito (docente ou aluno) apresenta-se sempre contextualizada e tem como base a história de cada um, situada em um espaço e tempo bem definidos. Por isso, nem sempre o sucesso de um indivíduo pode ser transplantado para outro com as mesmas garantias de sucesso. Ou seja, uma teoria poderosa só trará bons resultados se for construída pelos próprios sujeitos, na relação sujeito ↔ teoria ↔ prática, como examinamos na fala de D2:

“ Compreender o porquê da sua aprendizagem, o ensino ia estar contextualizado na sua prática...é a vivência do aluno...é disso que a gente extrai a riqueza da interdisciplinaridade, porque para haver interdisciplinaridade tem de haver investimento, humildade, aprender com o outro.” D2

Fica transparente, nestes depoimentos, a importância de uma prática dialógica baseada na interação que, nas palavras de D2, fica explicitado *“aprender com o outro”*. A esse respeito FAZENDA (1993) aborda a questão do diálogo como sendo um fenômeno humano expresso através da palavra, sendo que esta deve ser analisada em seu interior, através das dimensões que a constituem: a ação e a reflexão. Portanto, podemos considerar tais dimensões como aspectos de um mesmo todo, e ainda ressaltamos que elas permeiam qualquer trabalho que vise à interdisciplinaridade. Na perspectiva deste autor, é a palavra que vai propiciar as mínimas

condições para que se efetivem as relações de troca, cooperação, envolvimento e diálogo entre, no caso em questão, os docentes das diversas disciplinas do currículo e os alunos. A palavra compartilhada permite, também, o exercício da dúvida, da reflexão, do replanejar e do transformar. A metodologia que consolida a prática interdisciplinar, tanto no espaço da sala de aula quanto no do grupo, envolve, necessariamente, a questão do diálogo. Em outras palavras, sem diálogo não há interdisciplinaridade. E é por todos esses fatores que a comunicação constitui-se como a categoria mestra da ação interdisciplinar, ilustrado também pela fala do docente entrevistado 5:

“É a base de todo o ensino da Enfermagem a questão da relação. É a visão do outro, do outro indivíduo, do outro na sociedade. Desse indivíduo comunidade, comunitário. Eu trabalho com história e com as relações da inserção dessa história para esse indivíduo num dado momento.” D5

As reflexões tecidas por este docente apontam-nos para algumas vertentes que, no olhar de FREIRE (1994), fazem-nos compreender que não pode haver diálogo quando as pessoas se fecham à contribuição umas das outras. Daí podemos inferir que é no diálogo entre os docentes e alunos que se estabelece e se adquire o verdadeiro significado do processo pedagógico quando este estiver inserido em um grupo coletivo como expresso por D5 “...é a visão do outro, do outro na sociedade...”; desta forma, os parceiros se encontram para discutir, refletir e redirecionar a sua prática de sala de aula, com base nos seus objetivos, suas disciplinas curriculares e suas metodologias de trabalho. Vejamos o que nos diz D1:

“ A gente tenta levar o aluno para vivenciar outras experiências de aprendizagem, embora seja em pequenos grupos, sempre estamos à procura de intercâmbio.” D1

As considerações feitas pelos docentes revelam-nos o significado do relacionar, na sua prática pedagógica, em que o diálogo se constitui num elemento importante para a concretização desta.

Da mesma forma que eles percebem a dialogicidade como um aspecto importante que leva os alunos a integrarem conteúdos de diferentes disciplinas, também é mister destacar que a ausência de boa vontade e diálogo entre os docentes, por sua vez, pode frustrar a intenção de se

desenvolver um projeto comum, inviabilizando, com isso, o trabalho envolvendo duas ou mais disciplinas.

Por outro lado, percebemos nas falas dos sujeitos que estes se deparam com alguns empecilhos que, segundo eles, dificultam a realização de uma prática pedagógica sustentada pelo ideário do Projeto Pedagógico da Faculdade, assim confirmado nos trechos a seguir:

“...os nós estabelecidos pelo Projeto Pedagógico estão em colocar na prática o nosso trabalho coletivo, temos tentado.” D2

129

“Sabemos que o Projeto Pedagógico preconiza no papel, mas na prática é outra realidade.” D1

Estas ponderações mostram-nos as fragilidades, percebidas pelos docentes, que inviabilizaram o “trabalho coletivo”. Assim, entendemos que algumas barreiras são consideradas para sua concretização e o entendimento que temos deles.

Um outro aspecto que nos chama a atenção na análise desse eixo é a percepção que os docentes manifestam a respeito de uma nova atitude frente ao conhecimento, o que podemos apontar como um subsídio para a realização de um trabalho interdisciplinar, como bem explicitado no depoimento de D5 e D6.

“ Por muito tempo eu comecei a achar que ela (minha matéria) era a prima pobre, como todo mundo achava. E de repente eu disse: quanta coisa tenho na mão. Todo meu discurso, minha abordagem, minhas reflexões são para mostrar que nosso paciente não escolheu a doença. Portanto, como, o que fazemos para tornar a vida dele menos ruim?” D5

“ Temos que proporcionar uma aproximação do conceito de cidadania.” D6

Como podemos depreender, num primeiro momento, D5 também atribuía à sua disciplina uma insignificância “prima pobre”, entretanto, a partir de um novo olhar sobre sua prática, a docente trilha um caminho em que a postura frente ao conhecimento é diferente.

Nesta direção, FAZENDA (1994) afirma que o trabalho interdisciplinar deve ter uma atitude diferente ante o conhecimento: é necessário que os indivíduos saibam reconhecer suas competências e incompetências, bem como as possibilidades e os limites de suas próprias disciplinas. É preciso que demonstrem abertura para conhecer as demais disciplinas, para que possam com elas contribuir e receber delas as contribuições necessárias ao desenvolvimento dos seus trabalhos.

O encaminhamento da análise das falas dos sujeitos revela-nos, em suma, que a prática pedagógica dos docentes na Faculdade de Enfermagem tem sido permeada pela dicotomização do saber na medida em que, por exemplo, as disciplinas estão desvinculadas umas das outras. Porém, é interessante apontar que essa fragmentação não passa despercebida pelos docentes como ilustram as falas abaixo:

“ A nossa prática é fragmentada e nós sabemos disso, porque cada um é dono de seu pedaço, mas não sabemos como fazer diferente. A gente acaba fracionando mesmo que o nosso discernimento diga que não.” D2

130

“ Temos clareza das concepções de Homem e Saúde que almejamos para atingir o perfil, mas a minha disciplina parece não estar articulada com as outras.” D4

Vemos que há, por parte dos docentes, uma conscientização de uma prática fragmentada, embora apontem que *“...não sabemos fazer diferente”*. Todavia, é pertinente reconhecermos que já o inconformismo *“...nosso dissenso diga não...”*, que eles demonstram é mais um indicador favorável que constitui condição necessária, embora não suficiente, bem sabemos, para a melhoria da qualidade de ensino mediante a superação da fragmentação.

Também, os depoimentos apontam-nos um outro aspecto relevante que nos possibilita vislumbrar um novo fazer pedagógico, baseado no exercício da dúvida e do questionar, que conduz à elucidação do questionamento em si e ao compromisso com as respostas encontradas, como explicitado na fala de D6:

“ O projeto está esmorecendo, foi plantado mas não foi cultivado, parece que já está morto. Quem está perguntando que aluno queremos formar? Estamos mais preocupados com a modulação.” D6

Notamos que o processo educativo, ao longo de seu caminhar, para D6, necessita ser reoxigenado, caso contrário, quando não cultivado *“...parece que está morto...”*, como descreve. Para não ficar somente no papel, o docente precisa manter constantemente um estado de questionamento; por isso, por exemplo, dentro da prática pedagógica é pertinente para D6 indagar *“que aluno queremos formar?”*.

Depreendemos que, na busca por um novo fazer pedagógico, D6 sustenta, em outras palavras, que o sujeito de uma prática interdisciplinar deve saber escolher a melhor forma de participação, mostrando-se capacitado a assumir posições e, ao mesmo tempo, saber de antemão

reconhecer a provisoriedade dessas posições assumidas. Essa provisoriedade, por sua vez, é também uma característica de uma prática interdisciplinar, interdisciplinaridade essa que se faz ao longo de um processo e, ao longo do processo, no qual os compromissos assumidos vão mudando conforme a sua consolidação no ato educativo.

Tal a percepção da fragmentação e a conseqüente necessidade de uma nova atitude frente ao conhecimento, de diálogo, entre outros, a cooperação é um outro elemento fundamental¹³¹ ao trabalho interdisciplinar, que deve permear todo o processo de construção do projeto em si. Ela se manifesta na relação entre os docentes, na relação dos docentes com os alunos, com docentes de outras escolas, entre as disciplinas, também apontado por D2:

“Sempre estamos procurando nos aproximar dos outros docentes.” D2

A prática interdisciplinar enquanto projeto coletivo apresenta as suas especificidades e estas, como venho tentando mostrar, estão presentes nas falas de nossos sujeitos, o que nos leva a deduzir que eles, a partir de um olhar crítico de suas práticas pedagógicas, estão abertos para um novo fazer pedagógico.

Todavia, essa renovação encontra resistência em diferentes aspectos que foram emergindo em suas falas, como exposto abaixo:

“ O autoritarismo nos impede avançar.” D1

“A burocracia dificulta nosso trabalho.” D2

“ Não sei fazer diferente meu trabalho pedagógico.” D2

“ As grades dificultam qualquer aproximação.” D3

“ Cada docente se apropria da sua disciplina.” D3

“Temos que cumprir a carga horária.” D2

É interessante notar que as dificuldades mencionadas coincidem com as apresentadas por GUSDORF (1977), que divide-as em obstáculos epistemológicos, institucionais e culturais.

Como podemos perceber, muitos destes aspectos estão atribuídos às questões institucionais, administrativas, outros, ainda, ao legado reprodutivista herdado pelo docente.

Também, um outro aspecto apontado por eles, que os impede de realizar uma prática emancipatória, é o distanciamento entre o discurso e a prática, conforme D6 expõe:

“ Eu tenho dúvidas se existe um Projeto Pedagógico, foi um trabalho coletivo que serviu de bandeira, que teve muitos avanços, mas acho que o discurso está longe da prática. O Projeto Pedagógico não dá conta de formar um profissional mais criativo, acredito que existem concepções filosóficas mais amplas. Mas não é realizado e está fora da realidade.” D6

Em síntese, D6 evidencia que o projeto pedagógico para ser efetivo não pode estar “¹³²longe da prática”, como menciona, e, assim, não atender a “*concepções filosóficas mais amplas*”. Se o discurso permanecer longe da prática, ele naufraga e os diálogos empreendidos se perdem, as reflexões caem no vazio e o envolvimento do aluno constitui-se apenas em “encantamento” com a tecnologia. A teoria que subjaz todas as categorias acima analisadas passa a configurar-se como “mero discurso, verborrêia”, sem critério de verdade. Consequentemente, a interdisciplinaridade poderá ser mais um entre tantos modismos passageiros utilizados pela educação, sem nenhuma contribuição e fadada ao esquecimento.

Em meu estudo, conforme podemos perceber, os docentes entrevistados demonstram o desejo de realizar um trabalho interdisciplinar. Percebemos, ao analisar os dados, que eles estão preocupados com a questão interdisciplinar, no entanto, demonstram que não estão conseguindo desenvolver um projeto interdisciplinar, dotado de intencionalidade. A meu ver, isso deve-se ao fato da discussão se perder como num círculo vicioso, onde se discute e não se sabe como avançar; também por não se ter bem clara a resposta a essa pergunta, talvez por nunca terem pensado sobre a questão; por não conseguirem (ou não saberem como) fazer a ligação entre as disciplinas que eles dominam, ou ainda por nem todos estarem engajados ou fazerem parte de um grupo, dificultando, assim, o diálogo e a comunicação entre as disciplinas. Além destes, a falta de uma metodologia de trabalho baseada em projetos ou em temas que possam propiciar a unidade e a síntese não apenas entre as disciplinas, mas também entre os conceitos e os conhecimentos impede a realização de uma política emancipatória e, finalmente, por ainda não compreenderem muito bem a questão da interdisciplinaridade em seus aspectos teóricos e metodológicos.

Parece-me interessante neste momento refletir sobre a dinamicidade que ficou caracterizada nas falas analisadas. O que considero mais importante neste estudo é que as condições para que a interdisciplinaridade exista como as que tentamos apontar, mesclam-se, tornando-se difícil isolar a reflexão da ação, da teoria, do envolvimento, da dialogicidade, da significação, da metodologia. Assim, portanto, entendo que todo esforço orientado por uma intenção de construção da interdisciplinaridade, como parte de um processo contínuo,

caracterizado por estágios sucessivos de significados cada vez mais amplos por parte dos docentes, tem levado a Faculdade de Enfermagem a alargar o seu entendimento sobre o Projeto Pedagógico, permitindo que os docentes estejam em constante dúvida quanto ao próprio conhecimento. Além deste estado de desequilíbrio, para se elaborar uma prática transformadora¹³³ esta deve ter como eixo “o tempo todo” uma “visão solidária do homem”, como esclarece D5:

“...trabalhar com pessoas, que já tem toda sua singularidade, nós fomos ainda trabalhar com pessoas em sofrimento. O enfermeiro fez esta opção. E depois nós escolhemos não só trabalhar com pessoas em sofrimento como ensinar pessoas a lidar com essas pessoas...São coisas muito especiais, então a visão do homem e da relação tem que ser o centro e o eixo de todo nosso discurso, de toda nossa prática. Porque por essa determinação que a gente teve, lidar com pessoas em sofrimento e preparar pessoas para lidar com outras em sofrimento, eu tenho de ter uma visão do homem o tempo todo. Uma visão que se chama de solidária.” D5

Portanto, os passos para uma educação interdisciplinar deverão ser tão persistentes, de forma a que todos os elementos imprescindíveis à atitude interdisciplinar estejam contidos nesse momento vivido pelo aluno e pelo docente no espaço de sala de aula ou nos estágios, pois esse é o momento em que se dá a coordenação entre os diversos conhecimentos e a síntese do trabalho interdisciplinar.

3. MEDIAÇÃO: O PAPEL DO DOCENTE DE ENFERMAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO

Neste eixo, pretendo avaliar as falas dos docentes com o intuito de captar nelas indícios que revelem o compromisso ético e político do educador na mediação do Projeto Pedagógico. Em outras palavras, tomar a prática pedagógica dos docentes da Faculdade de Enfermagem como mediação vincula fortemente o Projeto Pedagógico do *docente-cidadão* ao projeto político do *cidadão-docente* e situa a função deste profissional, seja como intelectual criador, organizador ou socializador, numa dimensão de intervenção no processo de formação do homem novo, num terreno que é palco de uma luta contínua entre o velho e o novo, entre a conservação das certezas do que deve ser ensinado ou a revolução, a mudança.

É preciso, porém, enfrentar, nesta reflexão, a complexidade que representa a opção de mudar de um ensino reprodutivista, caracterizado pela passividade, pela transmissão de conteúdo

já elaborado, para um ensino dialógico, emancipado, transformador, em que os espaços para a criatividade possam aflorar sem a preocupação com as instâncias burocráticas.

Antes de tudo, uma prática pedagógica traduz-se na relação entre Projeto Pedagógico, trabalho pedagógico e educador, como visualizamos a seguir nas falas de D4:

“Eu compreendo o Projeto Pedagógico. Ele prevê um aluno crítico, comprometido, mas como docente acredito que o aluno não tem obrigação de entender. Acho que através da minha disciplina tenho que oferecer, tem que estar implícito como é a Faculdade.” D4

“ O Projeto Pedagógico nos dá diretrizes dos alunos que queremos formar.” D4

Do ponto de vista de D4, a disciplina ministrada pelo docente carrega toda a gama de significados que fundamentam o Projeto Pedagógico, ou seja, todo o seu credo. No caso da Faculdade de Enfermagem da Puc-Campinas, cada disciplina deve, por sua vez, implicitamente, prever um aluno crítico, como almeja o Projeto Pedagógico. É através, portanto, de cada disciplina que a prática mediadora pode ser concretizada, pois ela é o canal da viabilização.

É interessante apontarmos que, conseqüentemente, cada disciplina também carrega a visão de mundo, os valores, a formação, a filosofia de vida do docente que a ministra para, a partir destes, o docente fazer o “recorte” desejado e/ou necessário em função do objetivo estabelecido em sua disciplina, conforme nos atesta D3:

“Eu trabalho exatamente com isso. Eu me dediquei a isso. Porque eu tenho de ter um olhar onde sempre faço esse recorte. Outra pessoa que tenha outra formação, que é trabalhar com gestantes, por exemplo, com o nascimento, com a vida, vai trazer outro.” D3

O compromisso com o acadêmico no que se refere a sua inserção na sociedade é um dos aspectos que nos ajuda a visualizar o trabalho pedagógico do docente como uma prática mediadora, podendo ser ilustrado pelo depoimento abaixo:

“ O nosso compromisso com a construção do SUS e de nosso compromisso com a transformação da sociedade. Com a transformação da população, com a melhora das condições de saúde e com a diminuição do sofrimento da população. Porque nós trabalhamos basicamente com o sofrimento, lidamos com o sofrimento no cotidiano.” D4

D4 mostra-nos que o Projeto Pedagógico tem caminhado em direção a um ensino comprometido com a saúde da população, tem estimulado a curiosidade intelectual, através da inserção do aluno em pesquisa. Outro trecho que ilustra a questão do compromisso do docente é o seguinte:

“ O objeto do meu trabalho é o indivíduo que foi marginalizado por essa sociedade que não encontra espaço (e é através dos séculos), para essa pessoa que tem uma doença muito triste, dura para ele e para quem convive com ele. Então, minha referência hoje é minimizar a discriminação que esse indivíduo tem. Todo o meu ensino, meu discurso, minha abordagem, minhas reflexões são para mostrar que esse indivíduo simplesmente teve uma doença que não escolheu, que não queria e que é muito ruim. Portanto, como, o que fazemos para tornar a vida dele menos ruim? Como eu tenho chance de reintegrá-lo, com os limites que ele tem, o que é possível fazer com esse limite para ele ser produtivo, ser funcional, melhorar sua auto-imagem, ele ter chance de se tornar bem quisto ? O meu eixo é diminuir a discriminação que esse indivíduo está tendo.” D5 (grifos meus)

O compromisso de D5 com sua prática pedagógica se traduz na incidência de expressões como “meu trabalho”, “minha referência”, “meu discurso”, “minha abordagem”, “minhas reflexões”, as quais revelam enfaticamente que o docente toma posse do papel que lhe compete para a concretização do Projeto Pedagógico. Notamos, claramente, nesta fala, que o resultado do trabalho pedagógico em parte depende do engajamento do docente de modo a mediar tal processo. Nesta perspectiva, não interessa ao docente se o doente tem ou não a chance de recuperação, o que lhe é relevante é a possibilidade que ele (docente), enquanto um agente transformador, tem de mudar os limites do doente para que este seja produtivo, funcional, enfim, para que tenha a “chance de se tornar bem quisto”. Em uma visão geral, a prática do docente serve como mediação para a busca de uma sociedade mais justa.

Posso acrescentar, ainda, que o mundo da necessidade, ao qual uma visão histórica e crítica do conhecimento sempre os reporta, exige um constante apelo à situação real para o encaminhamento da utopia. O mundo da liberdade ainda é utopia e agir, neste momento, como se esta utopia pudesse ser já o ponto de partida, expõe uma situação certamente equivocada para o desenvolvimento de um processo consciente de transformação.

Para que a prática seja mediadora, esta precisa ser repensada tal como D5 propõe abaixo:

“ O Projeto Pedagógico está esmorecendo, foi plantado mas não foi cultivado, parece que já está morto! Quem está perguntando quem aluno queremos formar? Estamos mais preocupados com a modulação!”

Há, por parte dos docentes entrevistados, uma preocupação quanto ao seu papel dentro do processo educacional, na medida em que eles se mostram interessados em repensar a organização do trabalho pedagógico a fim de alterar a lógica do ensino excessivamente centrado na figura do professor.

Reconhecida a pertinência do Projeto Pedagógico, D6 revela-nos que, para a adoção de qualquer proposta educacional, isto não se dá de forma linear e muito menos impositiva, pois depende do educador estar em constante questionamento, o que vem ao encontro com o pressuposto de que o saber sempre tem de estar em constante estado de desequilíbrio, de reflexão, assim, no caminhar desta proposta, ou seja, no seu longo e lento processo de construção, não há um simples ponto de chegada, mas sim um constante chegar ao conhecimento.

“ Eu tenho dúvidas se existe um trabalho coletivo, o Projeto Pedagógico foi um trabalho coletivo que hoje está muito longe da prática.” D6

Considerando que o desenvolvimento de uma nova hegemonia não se dará sem um processo de transformação em que os elementos da velha hegemonia precisam ser desmontados, ao mesmo tempo em que os novos elementos precisam ser construídos, o atual momento pedagógico é sempre um momento de transição, de passagem de uma hegemonia para outra. A transição de uma prática para outra exige, necessariamente, uma atitude de questionamento, como demonstram as falas abaixo:

“ O Projeto Pedagógico é muito bonito no papel, mas na prática é outra coisa, na realidade não sei se acontece.” D3

“O projeto pedagógico nos dá diretrizes dos alunos que queremos formar, mas, às vezes, ficamos longe do papel.” D1

É importante lembrar que predominam, na atual concepção do ensino superior, incoerências, anacronismos e contradições. Mas, ao mesmo tempo, também identificamos os elementos críticos de bom senso que já estão presentes neste nível de ensino, como os docentes acima revelam por exemplo a necessidade de questionamento. Esta atitude é uma marca fundamental dentro da prática pedagógica, sem a qual o trabalho do docente não serve como mediação.

Se o momento é de transição, não pode existir a ilusão de que o possível de agora já pode ser confundido com a nova hegemonia, com uma pedagogia para a sociedade regulada; o possível de agora ainda é repleto de contradições, mesmo que já se coloque como um caminhar no sentido da superação destas contradições, conforme fica evidenciado no depoimento de D6:

“ Eu acho que o Projeto Pedagógico não dá conta de formar um profissional mais criativo, tem algumas concepções filosóficas que prevalecem mas não é realizado, está fora da realidade.”

A sua ação não é e nem pode ser considerada como uma ação transformada, como uma nova metodologia e, sim, como uma ação transformadora a caminho de uma nova metodologia de trabalho. E quanto mais se constata uma postura ideológica definida e sedimentada com relação à utopia pretendida, tanto mais perceptível nas representações dos docentes a sua confiança no método que estão desenvolvendo, na ação que estão praticando. Isto se justifica pelo fato de que eles não afastam a contradição, convivem com ela e dela tiram partido. Do ponto de vista político, uma prática mediadora necessariamente estabelece uma dimensão social do papel do docente, como visualizamos abaixo:

“ Temos que propiciar ao nosso indivíduo/doente uma aproximação mínima do conceito de cidadania. Dar ao menos o direito dele se ver como cidadão.” D5

Além de uma dimensão social, uma prática mediadora também requer, dentro de um mundo globalizado cada vez mais competitivo, um comprometimento do docente quanto à sua constante atualização, conforme elucidam-nos os depoimentos abaixo:

“ A outra marca que eu vejo, que aí é na minha prática, é de seriedade no compromisso. Não só político como também técnico, com o aperfeiçoamento permanente, com a busca pelos novos conhecimentos, com o saber se colocar, saber se expressar de forma oral e de forma escrita.” D4

“ (...) carente de informações, de formação prévia, então você está tentando trazer um projeto pedagógico, da pretensão nossa, não é fácil. Isso exige de você também leitura crítica própria, enquanto professor, do aluno...mas não só, uma leitura também de transformação, o que é transformação? vamos ser felizes, vamos investir no que a gente tem de transformação! É importante isso até para a profissão de enfermagem.” D4

Se o momento é de mudança, não se pode perder tempo, devemos problematizar as circunstâncias sociopolítico-culturais-econômicas que perpassam pelo processo ensino-aprendizagem, para, neste cenário, propiciarmos condições para formar nos nossos alunos um espírito crítico, criativo e aberto para a construção de um saber que dê conta destas transformações.¹³⁸

Em uma prática mediadora, a opção ideológica amarra as decisões a determinados compromissos de amplitude social e epistemológica, como os depoimentos têm apontado. Mas não deve prender a ação com fios curtos no imediatismo pragmático que somente acaba favorecendo a manutenção de condições já estabelecidas. Ao amarrar o essencial à ação cotidiana do docente, ao mesmo tempo que a prática pedagógica adquire espaço e flexibilidade, torna-se também menos insegura e mais livre, como ilustrado na fala a seguir:

“ O Projeto Pedagógico nos direciona para um aluno crítico, competente, todos sabemos disso, eu acredito que todos os docentes trabalham tendo ele como base.” D2

Os depoimentos dos docentes remetem-nos, também, para a análise da relação profunda que os mesmos devem estabelecer entre os conhecimentos novos e aqueles que o aluno já possui. Para que os conhecimentos sejam efetivamente assimilados, há necessidade de que sejam reconhecidos como socialmente relevantes, interpretados e organizados em conjunto com os conhecimentos anteriores. Ao estabelecer uma relação profunda com a experiência dos estudantes, com as suas crenças, com o conhecimento deles, enfim, é que o docente poderá efetivamente mediar a ampliação destes conhecimentos, dentro de uma visão mais sistemática e, sobretudo, coerente.

Tais reflexões consistiram numa tentativa de montar um quadro e visualizar-se até que ponto o docente faz de sua prática pedagógica uma mediação entre teoria e prática. Notamos que há clareza entre os docentes consultados acerca do direcionamento do Projeto Pedagógico, embora apontem dificuldades para a sua realização, como revela o depoimento abaixo:

“ O Projeto Pedagógico foi um grande avanço, mas estava atrelado a um outro momento vivenciado pela Universidade, como esta mudou não cabe mais o nosso Projeto.” D5

Sabemos que a prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas. Necessariamente, a transformação exige um certo aval da comunidade. É desta ¹³⁹ que emana a vida do projeto, é ela que propicia a solidificação e dá início à sua caminhada.

Pelos depoimentos, posso deduzir que o importante é a caminhada, o espaço de resistência, a busca pelo entender, melhorar e transformar. Trabalho urdido artesanalmente cujo objetivo é superar a dicotomia entre o discurso e a prática, sustentado por um Projeto Pedagógico cujas pilastras estejam assentadas em nossas utopias e que propiciem o seu aperfeiçoamento.

O PROJETO PEDAGÓGICO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: **(RE) VELANDO O SEU ENTENDIMENTO**

Sabemos que todo processo educacional é construído no caminho, no caminhar e... tem uma história que é necessário ser contada. É necessário ser revelada para se conhecer como está sendo vivenciada, sentida, aprendida por aqueles que são os atores principais...os alunos. Assim, para verificarmos o entendimento que os alunos possuem de Projeto Pedagógico, fui à procura destes personagens. Serão apresentados a seguir os resultados deste encontro.

A Faculdade de Enfermagem vem há algum tempo (precisamente há 12 anos) vivenciando o Projeto Pedagógico que, no seu percurso, tem encontrado avanços, retrocessos, dúvidas embora continue com o compromisso precípua de buscar a Qualidade de Ensino para nossos acadêmicos.

Como entendo que todo Projeto Pedagógico é contextualizado, ou seja, traz consigo o lugar de onde fala, a gama de valores que o constitui e, ainda, a forma de organização da prática pedagógica que se fundamenta em um trabalho coletivo, dialógico, fui buscar nos acadêmicos as respostas às minhas inquietações. Assim, para a obtenção destas indagações, realizei uma pesquisa exploratória junto aos acadêmicos da 2ª à 4ª série da Faculdade de Enfermagem, em que foi perguntado: *o cotidiano do processo educativo na Faculdade, em suas relações com o trabalho do docente na teoria, na prática e nas inter-relações*. Esta foi concretizada através de um questionário respondido pelos alunos em fevereiro de 2000, após prévia autorização por parte da Direção desta Faculdade. Obtive respostas de 61,3% dos estudantes, assim descritos: 2º ano= 60%; 3º ano= 68,33% e 4º ano= 56%.

O material resultante deste processo sofreu uma exaustiva análise, sendo primeiramente realizadas a redução e a decomposição dos registros, com o objetivo de evidenciar os tópicos¹⁴⁰ mais relevantes. Fiz um agrupamento dos pólos de significados, respeitando a frequência e semelhanças nas respostas. Destaco que, ao final, com o objetivo de estabelecer uma sistematização viável e na tentativa de oferecer uma visão mais compreensiva, menos estanque e fragmentada dos dados, estabeleci dois núcleos globais de análise num esforço de aproximação das verdades reveladas pelos sujeitos. Estes agrupamentos estão descritos no quadro II, a seguir:

AGRUPAMENTO EM ORDEM DE APARECIMENTO E POR SÉRIE DOS ACADÊMICOS DA FACULDADE DE ENFERMAGEM DA PUC-CAMPINAS QUANTO AO: *cotidiano do processo educativo na Faculdade, em suas relações com o trabalho do docente na teoria, na prática e nas inter-relações.*

QUADRO II

SÉRIE	AGRUPAMENTOS
2 ^a SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Conteúdo teórico de forma rápida”;</i> - <i>“Reprovação na teoria; na prática é menor”;</i> - <i>“A teoria nem sempre é a prática”;</i> - <i>“Falta de oportunidade para o aluno se expressar”;</i> - <i>“Não sei comentar”;</i> - <i>“Não existem relações entre os conteúdos ministrados”;</i> - <i>“O comprometimento dos docentes é só por parte de alguns”.</i> - <i>“O docente nem sempre permite uma aproximação”</i>
3 ^a SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Melhorar a distribuição da carga horária”;</i> - <i>“Os docentes precisam se organizar, para passar as idéias”;</i> - <i>“O plano de ensino só é realizado pelo docente”;</i> - <i>“Alunos realizam atividades isoladamente”;</i> - <i>“Devem realizar atividades para cumprir o programa”;</i> - <i>“Falta diálogo entre a classe e os docentes”.</i>
4 ^a SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“A teoria não reflete a prática”;</i> - <i>“Carga horária muito intensa nos 2 primeiros anos do curso”;</i> - <i>“Conteúdo das disciplinas, às vezes, não é significativa”;</i> - <i>“Excesso de teoria, pouca prática”;</i> - <i>“Turmas menores deveriam ser formadas para melhor interação”;</i> - <i>“Alunos e métodos docentes são individualistas”;</i> - <i>“Deve haver melhor organização na prática do docente”;</i> - <i>“Conteúdo dado de forma rápida”;</i> - <i>“Não sei comentar”;</i> - <i>“O autoritarismo ainda prevalece, a nota é tudo”.</i>

Fonte: Questionários dos alunos

Assim, após este exercício de recortes e montagens, analisando as várias respostas, contrastando-as com o objetivo estabelecido, nasceram 2 (dois) núcleos globais de análise: ¹⁴¹A) Ensino Compartmentalizado e B) Relacionamento na vida acadêmica. Ressaltamos que a elaboração destes núcleos ocorreu, simplesmente, para tornar viável a análise e interpretação dos dados, tendo em vista que as respostas de questionários não estão estratificados, todos se interpenetram.

A) ENSINO COMPARTIMENTALIZADO

Este núcleo engloba como o aluno percebe o cotidiano do processo educativo na Faculdade de Enfermagem, tanto na teoria como na prática.

O primeiro aspecto que aparece ao penetrarmos nas significações das falas dos alunos é a organização curricular, a qual, segundo eles, prima pelas disciplinas, o que leva, como bem sabemos, para a mais clássica organização, presente na maioria dos currículos de Enfermagem no Brasil, que é o currículo disciplinar, caracterizado pelo predomínio de um conjunto de disciplinas justapostas, geralmente de uma forma até bastante arbitrária. Neste modelo, o conhecimento disciplinar usualmente refere-se a um conjunto de estruturas abstratas e de leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação de acordo com modelos de coerência assumidos. Mediante esta via, vão sendo constituídas, na maioria dos casos, as diversas disciplinas, com nomes concretos, que representam as diferentes parcelas da experiência do conhecimento de nossos alunos.

Conforme explicitam os alunos, neste tipo de currículo “*não existem relações entre os conteúdos ministrados*”, portanto, estes conteúdos estão isolados uns dos outros, além das atividades serem dadas “*para cumprir o programa*”, elementos esses que levam, entre outros, a um esmigalhamento do saber, à fragmentação da cultura. Este ensino programado como um conjunto de disciplinas encontra ressonância no Currículo Técnico-Linear, que tem como princípio básico a definição rigorosa de objetivos a atingir, seleção de experiências de aprendizagem e avaliação a fim de se medir o alcance de objetivos. A título de ilustração, na Faculdade, a grade horária de cada disciplina é composta de 2 ou 3 tempos de aula teórica de 50 minutos; após este período, há mudança de docentes, não havendo nexos entre conteúdos ministrados. Em suma, deparamo-nos com um currículo disciplinar que parece que favorece mais a propagação de uma cultura da “objetividade” e de neutralidade entre outras razões, pois é mais difícil entrar em discussões e verificações com outras disciplinas. Neste sentido, os alunos, de um

modo geral, dizem que “*faltam oportunidades para o aluno se expressar*”. Assim, ampara-se a perpetuação de raciocínios que se apresentam como únicos.

Esta atomização dos conteúdos leva à fragmentação do ensino, como comentado anteriormente, dificultando a formação de profissionais criativos, cidadãos capazes de compreender, julgar e intervir numa determinada comunidade de forma responsável, justa e solidária. Isto porque quanto mais nossos educandos forem exercitados no arquivo dos depósitos que lhes é feito, tanto menos desenvolverão sua consciência crítica, dificultando portanto sua inserção na sociedade como agentes transformadores. De certa forma, fica implícita, nesta perspectiva, a conscientização por parte dos alunos de que sua formação profissional está comprometida.

Na visão dos educandos a desvinculação da teoria com a prática é outra característica do processo educativo na Faculdade de Enfermagem. Em suas palavras, “*a teoria nem sempre é a prática*”, ou ainda, “*a teoria não reflete a prática*”. No reforço de uma melhor compreensão desse ensino desvinculado da prática, pesquisadores da área da educação têm mostrado que este ensino é reflexo dos problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação do trabalho intelectual e manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. É neste contexto que a relação teoria-prática na formação de nossos acadêmicos será situada: na relação dialética.

Existe uma tendência do ensino teórico ser muito mais detalhado que o prático, no que tange aos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações. Parece existir uma inclinação de maior valorização da teoria, revestindo-a de um caráter mais nobre. É interessante notar que, nos programas das disciplinas e documentos que constam na Secretaria Geral da Universidade, aparece somente o aspecto teórico da disciplina, não se fazendo, assim, menção à relação teoria e prática. Também verifiquei, nas falas, que os alunos reclamam do excesso de reprovações que ocorrem em maior proporção na teoria. Parece-me que tal fato ocorre devido à sala de aula ser o local onde a maioria dos docentes sente maior segurança, o poder fica mais nítido, porém mais velado, pois é encoberto, entre outros, por 60 ou 90 alunos, em média por aula. Diferentemente, no estágio, cada docente estabelece uma relação de ensino-aprendizagem com uma média de 6 alunos, havendo, então, o acompanhamento mais direto e mais interativo. Assim, o docente leva em conta o aprendizado ou experiência de cada aluno. No estágio, portanto, o poder parece estar mais diluído.

É interessante reconhecer alguns aspectos práticos desta relação teoria-prática ¹⁴³ no cotidiano da Faculdade de Enfermagem. Ao contrário do que ocorre durante a teoria, os alunos são mais pontuais nos estágios, apesar destes começarem mais cedo e terem localização variável. Também, outro ponto relevante, não costumam se ausentar antes de completarem as atividades, mesmo que extrapolem o horário fixado.

Como docente na Enfermagem, noto que a desvinculação da Teoria com a Prática só é percebida pelos alunos quando ocorre a finalização do bloco teórico e iniciam-se os estágios. O planejamento desta etapa do ensino se reveste de grande simplicidade quando comparado com a teoria.

Quando os alunos mencionam o excesso de carga horária teórica, podemos deduzir que esta afirmação se relaciona ao conteúdo ser o centro do processo educativo na Faculdade e a preocupação com o domínio, visando à competência profissional, que é uma constante. O conteúdo pretende ser científico, técnico, atualizado e é, freqüentemente, ilustrado com resultados de pesquisas ou experiências pessoais.

Raramente existe espaço para a construção do conhecimento nas interações ocorridas no processo educativo. É interessante mostrar que, apesar dos acadêmicos experimentarem sentimentos como o medo e insegurança, parecem mais entusiasmados e satisfeitos nos estágios do que na teoria. Parece-nos que a exigência de uma ação efetiva junto ao paciente leva o aluno ao empenho de conseguir, de acertar. As pequenas vitórias são muito valorizadas e apresentam um significado bem mais relevante do que um treinamento em ambiente artificial.

Sabemos da importância de lembrar que para as nossas análises fundamentamo-nos, desde o início, em que toda atividade consciente do homem é guiada pela união da teoria e da prática na forma histórico-social da atividade-trabalho, envolvendo, a um só tempo, valores cognitivos, valores afetivos e valores práticos. Essa união não caracteriza apenas a atividade consciente do homem, mas o próprio homem. Assim, toda ação humana realizada a partir do princípio da vinculação teoria-prática ocupa posição científica na atividade consciente do homem.

A ênfase na busca de um acordo consciente entre teoria e prática reside no fato de os modos de relação teoria-prática terem assumido, na história do pensamento científico, acepções diferentes. A grosso modo, essas acepções podem ser classificadas em negativa e positiva.

A acepção negativa da relação teoria-prática pode ser representada, de forma esquemática,¹⁴⁴ assim: “PRÁTICA \rightarrow TEORIA” (em que a teoria se submete à prática) e “TEORIA \rightarrow PRÁTICA” (onde a prática se submete à teoria). Na acepção negativa da relação teoria-prática, a teoria assume as características de uma não-teoria e a prática as características de uma não-prática, por não se complementarem. Isolar, portanto, a teoria da prática e a prática da teoria é privar o homem de sua capacidade de agir consciente e historicamente.

Na acepção positiva a relação teoria-prática, ao contrário da acepção negativa, pode ser assim representada: “TEORIA \leftrightarrow PRÁTICA” (em que teoria e prática se constituem reciprocamente). Na acepção positiva a reciprocidade teoria-prática passa, portanto, pela reciprocidade sujeito-objeto, que se constitui no lado ativo da relação teoria-prática.

Esse princípio de identidade faz com que teoria e prática sejam dinâmicas. Às vezes pensamos equivocadamente que a teoria é sempre a mesma, que a prática é sempre a mesma e que ambas se desenvolvem autonomamente. Mas, se pensarmos mais detidamente, concluiremos que a evolução da teoria corresponde sempre à evolução da prática. Isto significa que, a um só tempo, teoria e prática se movem e se transformam continuamente. Em nenhum momento da atividade humana, a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na prática social dos homens.

Teoria e prática são, portanto, partes integrantes de um todo único e unilateral, e constituem-se na correta dinâmica histórica da atividade humana na sociedade. A unilateralidade da teoria e da prática é que propicia ao homem conhecer corretamente a essência do mundo da cultura e do modo da natureza. Essa unilateralidade lhe oferece, também, as condições de buscar o conjunto de elementos inerentes às relações entre as partes e o todo de uma realidade concreta.

É a atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido, podemos afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico-prático do homem) que assegura ao ser humano as condições sócio-culturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria-conhecimento- é um momento da prática-ação-, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar.

A atividade teórica, como valor epistemológico, e a atividade prática, como valor pragmático, revelam-se, assim, partes do processo de recuperação do trabalho docente atomizado.

Assim, a prática docente torna-se um ato processual em que a relação dialética entre teoria e prática¹⁴⁵ converte-se na marca predominante do processo educacional.

Por sua vez, a separação entre teoria e prática no processo educativo subtrai ao educando a possibilidade de desenvolvimento integral de suas potencialidades. Essa separação, conseqüentemente, pode significar, em última instância, recortar o que é inerente ao ser humano: sua integralidade bio-física, psíquica e sócio-histórica. Esse recorte mecânico é injustificável, em razão da integralidade do educando constituir-se num complexo constantemente submetido (pela intervenção pedagógica) e auto-submetido (pela auto-crítica do educando) a processos de desenvolvimento temporariamente estáveis.

Todavia, esses momentos de estabilidade não são considerados, pelo processo educativo crítico, prejudiciais à formação do educando, mas, pelo contrário, necessários, uma vez que a nova fase de seu desenvolvimento ocorre a partir do conhecimento que temporariamente permanece estável em sua estrutura cognitiva. O conhecimento estável, necessário ao desenvolvimento do educando, acaba, por assim dizer, “desintegrando-se” e reorganizando-se, provocando, assim, o aparecimento de um novo estágio de desenvolvimento, fruto do processo de interação e de confrontação com novas situações concretas.

A conjugação teoria-prática, com base nos pressupostos acima, constitui-se no insumo básico do processo educacional crítico, dialógico, emancipado, em que a aliança entre a realidade natural e a realidade sócio-cultural encontram-se integradas na unidade dialética das contradições da ciência, da arte e da técnica. Com isso, a conjugação teoria-prática contribui para o aparecimento de novos valores e de novas atitudes na prática educativa. Acredito, assim, que para podermos usufruir de uma prática pedagógica cuja tônica esteja assentada no paradigma dinâmico-dialógico-emancipador precisa-se da conexão teoria e prática no cotidiano das atividades.

Esses desafios, no entanto, não podem ser operacionalizados na prática pedagógica como se fossem unidades justapostas. Tratam-se, sim, de uma unidade indissolúvel e recíproca, uma vez que é a unidade da teoria e da prática que proporciona ao ato educativo as verdadeiras alternativas pedagógicas multicontextualizadas, para um processo educacional comprometido com o encaminhamento da solução das problemáticas educacionais contemporâneas, que nada mais são do que parte das problemáticas sociais da atualidade.

Na verdade, existe uma visão positivista e uma visão dialética da conexão teoria-prática. 146
Diante de tais visões, a unidade da teoria e da prática, ou seja, o processo educativo pode ser classificado em dois pólos antagônicos: o pólo simbólico e o pólo concreto.

A visão positivista, que tem marcado o nosso ensino na Enfermagem, é classificada em *pólo simbólico* que se processa com base em formas político-pedagógicas (acríticas) previamente determinadas e age como se as circunstâncias histórico-sociais fossem estranhas à Faculdade. Há uma dicotomia generalizada entre o contexto histórico e a realidade cotidiana escolar; entre a finalidade educativa e ação educativa; entre o saber institucionalizado e o saber cotidiano; enfim, entre o educador, o educando e a realidade que aporta a prática pedagógica real. Como pólo antagônico está o *pólo concreto*, aquele que promove a conexão teoria-prática num movimento, autenticamente histórico-estrutural, em que as condições objetivas e subjetivas das circunstâncias histórico-sociais são consideradas na proposição e no desenvolvimento da prática pedagógica. Em outras palavras, a unidade concreta da teoria e da prática educativa acontece quando o fazer-educativo atinge as contradições que envolvem o “ato de ensinar” e o “ato de aprender”, circundados pela problematicidade mais ampla da sociedade.

Com a adoção desses pressupostos, o processo educativo será sempre produzido na mediação da unidade da teoria e da prática educativa, objetivando a formação do sujeito histórico competente capaz de, a partir do conhecimento científico, avaliar a realidade e nela intervir, provocando a mudança histórica. Assim, o elemento inicial a ser superado seria a elucidação do equívoco político-pedagógico presente em boa parte de nossas faculdades: *primeiro conhecer para depois fazer*, ou *primeiro fazer para depois conhecer*. O conhecer e o fazer, na proposta pedagógica dinâmica, dialógica, criativa, emancipadora não podem ser tomados em sua dualidade mas na conjunção do ato teórico-prático. Enfim, a integração crítica entre a teoria e a prática no processo educativo somente será alcançada pela PRÁXIS EDUCATIVA DIALÉTICA. Em síntese, em sua unidade, a prática dos nossos docentes deve estar sempre sendo permeada pelas interrogativas “para quem” e “para quê”, sendo estas direcionadas ao processo educativo em que a Teoria e a Prática, dois componentes indissolúveis da práxis, sejam de fato uma unidade.

Frente às reflexões tecidas no âmbito do ensino comportamentalizado, podemos afirmar que todo Projeto Pedagógico não se implanta de fora para dentro pois ele é sempre construído no caminhar de uma proposta, ou seja, no seu longo e lento processo de construção e retroalimentação, não há um simples ponto de chegada, mas, sim, um constante chegar ao

conhecimento, ao saber. Conseqüentemente, esse conhecimento de nossos futuros profissionais¹⁴⁷ pode ser lapidado com paixão, com afeto, com beleza, pois é dele que fazemos o suave instrumento de nossa luta a cada dia e, nessa luta, acreditamos que somente através de um trabalho coletivo, fraterno e ético conseguiremos enfrentar este desafio.

B) RELACIONAMENTO NA VIDA ACADÊMICA

Neste núcleo estão contemplados aspectos que se relacionam às interações entre docentes e sua prática. Está implícita, neste, a verbalização que os alunos fizeram sobre o desenvolvimento da prática pedagógica no cotidiano das atividades teóricas e práticas. Os elementos constitutivos destas verbalizações são as interações, a prática docente, o diálogo nas relações assimétricas (docente-aluno) e simétricas (aluno-aluno).

A princípio, é nítido em todos os depoimentos a relação que os alunos estabelecem com o docente, que poderíamos classificá-la de assimétrica, na qual prevalecem falas como: “*a falta de oportunidade do aluno se expressar*”, “*falta de diálogo*”, “*autoritarismo*”, “*falta de aproximação com o professor*”, “*medo e outros sentimentos*”, “*diferenciação de tratamento*”, entre outros. Também manifestam que alguns docentes apresentam uma “desorganização em sua prática pedagógica”, salientando a importância que os docentes imprimem no cumprimento do seu conteúdo programado. Assim, podemos inferir que nos depoimentos dos alunos fica evidenciado que os docentes encontram-se amarrados ao planejamento, desprezando, às vezes, algumas oportunidades que no momento não estavam contempladas nas atividades programadas.

Assim, para tentar exemplificar estas relações, recorri à classificação de FURLANI (1990) em que são descritos os modelos existentes no relacionamento com os alunos. A autora classifica-os em duas tendências: *a autoritária* e *a permissiva*. O **modelo autoritário** caracteriza-se pela ausência de diálogo, em que o conhecimento é imposto através da pessoa do professor, que usufrui do poder de dizer já atribuído pela instituição. Ao transmitir conhecimento, disciplinar e avaliar a situação pedagógica, o professor detém todo o conhecimento necessário, por isso, não é dada a palavra ao aluno que é avaliado positivamente se concordar ou referendar o sentido único que é atribuído ao conhecimento e apresentar comportamentos que não contestem esse sentido.

Ao discorrer sobre as características da vivência autoritária e das qualidades do professor, FURLANI acredita serem consideradas suficientes para atestar a competência profissional, como se não estivessem conectadas, interligadas com as ações docentes a serem desenvolvidas para que

ocorra a aprendizagem efetiva dos conteúdos que são valorizados socialmente. Os **modelos autoritários** podem expressar-se pela desigualdade (explícito) ou pela ocultação do exercício do poder (oculto).

O autoritário explícito, na desigualdade do exercício do poder, estabelece claramente, no relacionamento quem dá as ordens e quem as obedece. Os professores detêm o centro da decisão, independentemente do grau de maturidade do aluno e valorizam a posição hierárquica porque temem o questionamento da ordem institucional, a ausência de lugar para quem exerce uma autoridade distante de críticas, de revisão e da avaliação.

O autoritário oculto, a ocultação do exercício do poder, supõe a impessoalidade porque a hierarquia não é voltada para os princípios de um bom ensino e para a responsabilidade do professor pela aprendizagem, mas o é para um sistema de normas externas, impessoais ou ocultas. Assim, o professor pode jogar toda a responsabilidade no sistema, nos determinantes sócio- econômicos, e seu discurso torna-se impessoal, visando a esconder o conflito (que é a ocultação do exercício do poder). Assim, os professores julgam que as práticas aversivas de que se vale são deles exigidas.

Por sua vez, o **Modelo permissivo** caracteriza-se pela total liberdade de expressão, no qual tudo entra no espontaneísmo, sem limites. A aceitação dos múltiplos sentidos dados pelos alunos, sem serem estes disciplinados, possibilita também uma luta pelo poder, que será ganha pelo aluno que dispor de habilidades aceitas e legitimadas pela sociedade. A permissividade não tem compromisso com a aprendizagem nem com as instituições, porque o docente não assume o papel de orientar ou direcionar a aprendizagem.

Após o detalhamento dos modelos sugeridos por FURLANI (1990), podemos afirmar que nenhum dos tipos apresentados possui alguma sintonia ou coerência para que se propicie, no cotidiano da Faculdade, uma prática pedagógica dinâmica-dialógica, em que a atitude interdisciplinar por parte dos docentes seja a tônica central no eixo do processo educativo. Assim, acreditamos que o modelo que mais se adequaria para caminharmos rumo a uma perspectiva interdisciplinar é o **modelo democrático**.

A vivência democrática caracteriza-se pela existência de diálogo; o conhecimento é desenvolvido, elaborado e reelaborado através de uma interação na qual o aluno tem também o direito de falar. A partir do momento em que o modelo realiza esse tipo de interação, a relação se instala sem qualquer servilismo. Desta forma, o aluno não será colocado perante conclusões já

prontas e elaboradas, nem se farão desfilar diante dele opiniões variadas e heterogêneas, na esperança de originarem bruscamente o famoso espírito crítico.

O planejamento do ensino, neste tipo de modelo, está voltado para o aluno concreto, para o que é relevante para a aprendizagem e sua flexibilidade. Representa uma reorientação do trabalho do aluno e do professor, para que ambos examinem suas ações. Não podemos esquecer que interação social é constitutiva do conhecimento.

Na tentativa de correlacionar o vínculo professor-aluno, aluno-aluno, é bom mencionar que todos somos determinados e determinantes de uma sociedade historicamente instituída, sendo assim, a visão de mundo que orienta suas idéias e prática expressa muitas vezes sua ideologia, entendida como forma de pensamento de representação elaborada pela consciência como forma de mascarar a realidade (DEMO,1995).

Esta percepção dos alunos quanto à diferenciação dos docentes atravessa, no meu modo de ver, pelo que dominamos no Capítulo II de Currículo Oculto, que se traduz pela busca entre o idealizado e o realizado, que é o grande dilema para o docente.

Entendo que as significações expressas pelos alunos revelam dados que nos levam a crer que existe um certo entendimento por parte deles, do que seria o nosso Projeto Pedagógico, pois mencionam a necessidade de se rever a vinculação Teoria e Prática que, no próprio Projeto, aparece como uma visão de unidade. Reportam-se às relações interpessoais, falam de diálogo, de crítica, de conhecimento, enfim, comentam os eixos que sustentam o nosso Projeto Pedagógico.

Assim, o meu objetivo de verificar qual o entendimento que os acadêmicos possuem de Projeto Pedagógico aparece perceptível como algo não ignorado por eles, mas carregado de dúvidas, quiçá por não terem respostas.

Finalizando, posso afirmar que, na Faculdade, os docentes serão competentes no modelo democrático se conseguirem garantir aos alunos conhecimentos que os possibilitem atuar de uma forma ética e coerente numa sociedade em constante mutação e a fim de que sejam capazes de exercer criticamente a cidadania.

Nas falas simples, embora bastante significativas dos alunos, encontro uma consciência crítica que não paralisa mas que me impulsiona para a luta. Neste mergulho que fiz junto aos acadêmicos, pude abrir atalhos para que, junto com eles, encontremos um resignificado para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Entretanto, se faz necessário tecer algumas considerações pois, com base na análise das falas dos alunos, estes nos apontam a dicotomização

do ensino, a desvinculação da teoria e prática e a assimetria nas relações como características que têm permeado o cotidiano da prática pedagógica do docente de Enfermagem. Assim, podemos inferir, a grosso modo, que os educandos não percebem nos docentes indícios de uma prática interdisciplinar no processo pedagógico, do qual, teoricamente, são partícipes como prevê o Projeto Pedagógico.

Desta forma, numa análise mais genérica a partir dos resultados obtidos junto aos depoimentos dos docentes, parece que podemos concluir que todos os indícios que apontam para uma prática transformadora, como pudemos extrair da fala deles, permanecem no nível de discurso. Estar no nível do discurso, porém, é algo que deve ser visto como positivo, na medida em que manifestam-se incomodados, insatisfeitos com a sua prática tal como ficou evidenciado. Sabemos que esse estado de desequilíbrio constante impulsiona-os a buscar uma prática pedagógica interdisciplinar e, portanto, emancipada.

Assim, mergulhada nestas análises, deduzo que a interdisciplinaridade surge ligada à finalidade de corrigir o ensino fragmentado. Esta interdisciplinaridade é preconizada no Projeto Pedagógico como um dos eixos que sustenta a proposta, mas cujo hiato permanece, pelas razões expostas anteriormente, na fala dos docentes. Tal interdisciplinaridade se traduz num processo que envolve a integração e o engajamento dos docentes da Faculdade, a partir de um trabalho conjunto, de interação das disciplinas do Currículo, de modo a superar a fragmentação do ensino explicitado por nossos alunos, permitindo a formação integral, a fim de que estes possam exercer criticamente a profissão.

Sabemos que cabe a cada docente ser mediador da prática, pois Saúde não se ensina, se discute. Precisamos, pois, propiciar espaços para reflexão, para criar, para construir um saber, através da ação-reflexão-ação.

Para podermos acalentar o sonho de trabalharmos em uma perspectiva interdisciplinar, algumas exigências são impostas como o diálogo, o engajamento, a participação dos docentes e os alunos, na construção de um projeto comum voltado para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico, como eles mesmos atestam. No entanto, essas não são características facilmente adquiridas ou vivenciadas na Faculdade, embora tenhamos um corpo docente que não se rende, que vai à luta, que re(inicia) a travessia, que acredita que nossas utopias não serão facilmente abaladas. Daí que podemos ir atrás de nossos sonhos, de formar

profissionais capazes de provocar mudanças no processo saúde-doença, assumindo os desafios inadiáveis para a construção de uma sociedade justa.

“PROGRAMA DE CURSO” : **O QUE OS DOCUMENTOS NOS MOSTRAM**

Para complementar as entrevistas realizadas junto aos docentes e o questionário aplicado aos alunos fui buscar nos programas do curso de Enfermagem da PUC-Campinas, como se manifesta a proposta pedagógica interdisciplinar. Estes programas constituem-se documentos que obedecem às normas estabelecidas pela Universidade e, por isso, são realizados em formulário impresso e timbrado, contendo as seguintes informações: Ano; Unidade (o que pertence à disciplina); Curso (em que é ministrada); Disciplina; Créditos: teóricos e práticos e de estágio/laboratório; Carga horária total; Ementa; Matéria lecionada e Bibliografia recomendada.

O objetivo de analisar tais programas é verificar se eles nos mostram pistas que evidenciem uma perspectiva interdisciplinar. Lembramos que a preocupação com a interdisciplinaridade na elaboração dos Programas de Curso surgiu com a implantação da nova proposta curricular para a Faculdade de Enfermagem, que preconiza, entre outros aspectos, a diminuição da fragmentação, além do rompimento com o modelo biomédico, que até então engessava os currículos de Enfermagem.

Os Programas utilizados para análise, num total de 6 (seis), foram obtidos para cópia após aprovação da Direção da Faculdade, destacando dos mesmos as ementas, a matéria lecionada e a bibliografia recomendada. Esclareço que a análise deste material se processará de forma global com o intuito de preservar a imagem de cada docente já que em cada programa da disciplina (ementa/conteúdo/bibliografia) fica implícita a autoria, e portanto, o docente envolvido. Para tanto, não nos deteremos em trechos específicos contidos nos programas e, sim, no conjunto dos mesmos.

Para propiciar uma melhor análise destes documentos foi feita uma “montagem” por dimensões conforme o tema/assunto predominante nos mesmos.

DIMENSÃO BIOLÓGICA /MÉDICA	→	Agrupa disciplinas ou temas cujos assuntos derivam da Biologia ou da Medicina.
DIMENSÃO FILOSÓFICA	→	Agrupa disciplinas ou temas com assuntos que derivam da Filosofia.
DIMENSÃO SOCIOLÓGICA	→	Agrupa disciplinas ou temas cujos assuntos derivam das Ciências Sociais.
DIMENSÃO INSTRUMENTAL ensino/aprendiza-	→	Agrupa disciplinas voltadas para o o gem de instrumentos e procedimentos (habilidades) necessários para a atuação profissional.
DIMENSÃO PROFISSIONALIZANTE	→	Agrupa disciplinas ou temas em que predomina o interesse específico com a preparação para a atuação do profissional de Enfermagem.

As ementas dos diversos programas apresentam-se com características amplas e ambíguas e extremamente reduzidas (cardápio), limitando-se apenas a subsidiar o aluno no aspecto teórico. Podemos inferir, assim, que nos programas analisados apenas contemplam o aspecto teórico. Notamos que elas evidenciam eminentemente um aspecto teórico-técnico, cuja dimensão, ora biológica, ora instrumental, focaliza principalmente aspectos comportamentais e operacionais.

Contudo, salientamos que, num dos programas analisados, aparece claramente indícios de uma prática interdisciplinar, deixando nítido o aspecto crítico e a função de conscientizar e promover relações entre a Enfermagem e a Sociedade.

Relacionando estes documentos aos depoimentos dos docentes nas entrevistas, percebemos que os mesmos apresentam um entendimento do Projeto Pedagógico voltado ainda para o modelo técnico-linear, baseado em um paradigma reproducionista, são os que apresentam ementas instrumentais, técnicas ou na dimensão profissional. E, por outro lado, aqueles que adjetivam a crítica, as relações interpessoais, mostram, parece-nos, com entendimento de uma prática que ultrapassa o reducionismo, a restrição de uma disciplina eminentemente técnica.

Os conteúdos, tais como estão descritos no programa, são excessivamente fragmentados e puramente técnicos, distantes, portanto, de uma abordagem crítica, que possibilite ações transformadoras, apesar de que podemos evidenciar, em alguns programas, enfoques de conteúdo que apresentam uma análise crítica a partir da realidade concreta. Percebemos que, nestes

conteúdos, são repassados os limites da ação na formação do acadêmico, já que não existe uma inter-relação entre os conteúdos das diferentes dimensões: biológica/médica, filosófica, sociológica, etc. Detectamos que o enfoque de cada disciplina reporta-se apenas à sua própria área de atuação, dificultando a permeabilidade com outras instâncias do saber.

No contexto dos Programas de Curso, mas especialmente nos conteúdos, evidencia-se um tratamento diferenciado dado à teoria em relação à prática. Enquanto a teoria aparece alavancada nos tópicos a serem ministrados, as experiências práticas não são mencionadas. Também pude notar a desvinculação entre Teoria e Prática tanto nos conteúdos como na ementa. Assim, podemos ver que, nos programas de curso, as práticas pedagógicas descritas tendem a uma padronização que primam pela visão tecnicista, inspiradas nos princípios de racionalidade, eficiência e sustentadas por um paradigma que, no seu eixo, fundamenta e apresenta objetivos operacionais, os quais devem ser atingidos pelo docente. Desenvolve-se, com isto, a tecnologia educacional; o foco dos programas é específico para a área, não propiciando, assim, o inter-relacionamento com outras áreas do conhecimento. Desta forma não encontrei pistas que municiem o aluno para um olhar polissêmico crítico, humano, menos técnico, salvo as exceções já comentadas. Deste modo, posso afirmar que os programas de curso das diversas disciplinas continuam igual à implantação do Projeto Pedagógico, somente foram modificados os nomes das disciplinas.

No tocante à bibliografia selecionada, notamos claramente que a preocupação dos docentes está centrada nas dimensões técnica, instrumental ou biológica. Quanto à formação para a consciência crítica, para o diálogo interdisciplinar, para o exercício da cidadania, a literatura indicada apresenta-se bastante restrita. Ocorrem, como dito anteriormente, exceções em que docentes mostram sua aproximação com um saber menos fragmentado.

Em síntese, a análise dos documentos mostra que a proposta pedagógica dos docentes da Faculdade de Enfermagem, tal como se apresenta no Programa de Curso, não indica, a julgar pela situação constatada, uma aproximação com a Nova Proposta Curricular para Enfermagem. O que se verificou com mais clareza é uma configuração essencialmente tradicional. Foi possível observar nuances e variações, traduzidas em esforços e tentativas de enriquecimento do fazer pedagógico de alguns docentes ao se apropriarem das contribuições da proposta curricular que prevê em seu contexto geral um ensino menos compartimentalizado, mais crítico, em que o aluno aprenda a aprender. Embora os documentos apontem para uma visão tecnicista, parece-nos

relevante situar que isso, a meu ver, está relacionado com o percurso histórico de cada docente na área de Enfermagem.

A fim de elucidar, apresento a seguir um testemunho pessoal que tenta captar alguns aspectos da influência do Paradigma Curricular Técnico-Linear sobre a minha trajetória docente. Saliento que, na maior parte do tempo, esta influência aconteceu no nível do conhecimento tácito, pois não possuía a consciência crítica de estar utilizando ou sendo utilizada por este tipo de paradigma.

Ao iniciar minhas atividades no ensino superior de Enfermagem na PUC-Campinas, duas ansiedades se manifestaram paralelamente: uma estava voltada para a competência técnica específica na área profissional, em que procurava desenvolver um processo educativo buscando ilustrações a partir de experiências vivenciadas; a outra ansiedade era referente à capacidade de transmitir, de ensinar, relacionar-me com os educandos. Naquela época acreditava que, dominando técnicas e métodos, me tornaria uma docente competente, capaz de transmitir conhecimentos, habilidades, valores, colaborando de maneira especial e significativa na formação acadêmica. E isto ainda era confirmado com as muitas homenagens recebidas pelos alunos, que me achavam “o máximo” ! Refletindo sobre minha prática nesta época, posso afirmar que o processo educativo que desenvolvia, apesar de eclético, ingênuo e com ausência de uma visão crítica da realidade, era conduzido pelo entusiasmo, paixão em acreditar estar fazendo o melhor. Ao realizar esta avaliação retrospectiva, verifico que não posso negar o quanto foi significativa essa fase em meu desenvolvimento profissional. Tornava-me, a cada momento, mais segura e confiante conforme dominava conteúdos e técnicas tradicionalmente aceitas para o bom ensino, possibilitando a formação de um lastro que facilitou, sem dúvida, as fases posteriores.

Percebi, há algum tempo, que as fórmulas e receitas que dominava e que propiciaram um “êxito” como docente, já passavam a sofrer questionamentos de toda ordem. A fase de conscientização, provocada pela implantação do Projeto Pedagógico, fez-me rever minha prática, agora, evoluindo à procura de alternativas que me permitiam reoxigená-la, para dar conta da realidade social. Neste sentido, fui assumindo o debate aberto, dialógico, reconhecendo, sim, a contribuição do conhecimento até aqui acumulado, mas também percebendo a necessidade de trilhar novos caminhos.

Minha percepção é de que os docentes envolvidos, cujos programas foram objetos de análise, devem ter trilhado seus caminhos munidos de certezas, inúmeras dúvidas e agora estão

experimentando um estado de desequilíbrio que ainda não lhes permitiu modificar os programas, mas certamente, na sua prática, vão se contrapondo ao imobilismo e à idéia de reprodução.

CAPÍTULO VI

CONSTRUÇÃO DA VISÃO INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO EDUCATIVO NA ENFERMAGEM: CONCLUINDO PARA RECOMEÇAR - O CAMINHO CONTINUA... -

*Não pretendemos procurar as respostas;
e muito menos pretendemos resolver os problemas.
Limitamo-nos a formulá-los, certos de que será
mais fácil resolvê-los com uma exposição mais clara.*
Pistrak

No início desta pesquisa levantei uma série de indagações que formaram uma rede fascinante de idéias. Não tinha a pretensão de responder a todo o emaranhado de perguntas mas de procurar por vias concretas algumas respostas que, iluminando esta rede, pudessem, como um refletor, lançar luz às minhas inquietações. Assim, este estudo visou contribuir para a construção da compreensão do processo curricular, como dinâmica permanente de vivências interativas entre os sujeitos do processo educativo, numa perspectiva interdisciplinar.

Hoje, mais e mais, estou convencida de que nada pode, na Educação, ser reduzido a um denominador comum, pois nada é linear e simples. Tudo é complexo e vem urdido de inter-relações e de redes de inclusões de conhecimentos. Por isso, precisamos articular as várias pilastras que mantêm nossas utopias, as quais sustentam uma ponte que poderá nos levar à solução mais integradora, pois todas trazem alguma luz e comunicam alguma verdade que aparece ao contemplarmos cada porção dentro de um todo articulado, qual bela figura de mosaico composta de milhares de pastilhas e qual deslumbrante bordado feito de mil fios coloridos.

Assim, frente aos elementos focalizados no transcorrer deste trabalho relativo a Currículo, Interdisciplinaridade e Prática Docente na enfermagem, pude constatar que, na mudança

curricular implementada pela Faculdade de Enfermagem em 1996, remanesce uma concepção tecnicista, embora os docentes assumam uma posição de abertura para a inovação e apontam o diálogo, para a necessidade de mudanças na lógica da organização da Prática Docente.

Com o desenvolver do trabalho, fica claro que a construção coletiva do conhecimento e a interdisciplinaridade fundam-se numa concepção pedagógica desafiadora que leva à mudança das relações de trabalho na faculdade e a uma nova maneira de ver o mundo e as coisas. Outro ponto chave a ser apontado é a atividade individual como algo importante e necessária, enquanto momento reservado a cada aluno para o seu exercício pessoal de indagação, elaboração e assimilação. Entretanto, o significado desse trabalho cresce, à medida que ele converge para o coletivo, numa experiência interativa, mediada pelas idéias, pela discussão, troca, estímulo do outro, num processo de mediação discursiva e pedagógica do aluno.

Pensar; expressar-se; analisar a prática social; discutir os problemas, as contradições; descobrir a dimensão histórico-social da sociedade, sua transitoriedade, possibilidades de transformações e o papel do homem como agente, como ser social, capaz de conhecer, compreender a realidade e lutar para transformá-la, entre outros, é a finalidade maior e/ou a dimensão mais profunda da prática pedagógica. Nesta perspectiva, o processo educacional deve estar direcionado para a construção de conhecimentos verdadeiros, no qual se viabilize a contribuição de todas as disciplinas dentro do que Japiassú chama de atitude feita de curiosidade, abertura, sentido de aventura e intuição das relações existentes entre as coisas que não são captadas pela observação comum.

Para se avançar nessa direção é fundamental ter clareza dos fins a atingir com um conhecimento que priorize a essência das coisas, articule a teoria à prática, desenvolva o pensamento, a linguagem, a consciência reflexiva, prepare para o domínio da ciência e da tecnologia, abrindo o espaço para a conquista da autonomia, para o resgate da dignidade do ser humano, para a construção de uma nova sociedade.

Nesse sentido, é fundamental ter consciência do significado político de uma educação voltada para a conquista de uma sociedade, em que a todo momento se respeite o cidadão, se defenda a liberdade, se priorize o bem-estar coletivo, numa luta incansável contra a alienação do homem pelo homem.

Pensar uma disciplina não é só pensá-la na sua especificidade, no tipo de problemas que apropriada como seus, mas também, complementarmente, nas zonas de sombra que deixa à sua volta, naquilo que oculta ou exclui como resto, precisamente à medida que se configura e desenvolve zonas onde, muito provavelmente, outras disciplinas vão-se instalando e construindo, criando-se assim zonas de tensão feitas de distância e aproximação.

Saber olhar para nós é também saber olhar para os outros; olhar para nós do ponto de vista do outro que, implícita ou explicitamente, nos interpela. O que têm a dizer as ciências umas às outras e o que nos dizem, não especialistas, mas os interessados neste diálogo? Que níveis, que canais de comunicação podem se estabelecer entre elas? Que campos, que caminhos se descobrem e se constroem nesse esforço comunicativo ?

Com base nos estudos teóricos e após esta travessia, em que compartilhamos a situação de ensino na Faculdade de Enfermagem, é que me atrevo a propor, apenas à guisa de sugestão, alguns elementos que, acredito, devam ser os eixos norteadores de um trabalho pedagógico, na perspectiva dinâmico-dialógica que, a meu ver, servem de sustento para um processo educativo voltado para a interdisciplinaridade. São eles:

- ♦ Socialização do saber, do conhecimento sistematizado, como instrumento de inserção consciente, crítica e criativa dos sujeitos na sociedade; aprender e ensinar a aprender.
- ♦ Unidade teoria-prática, o que implica assumir uma postura metodológica de ação prática e reflexão crítica, em que se toma a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada.
- ♦ Explicitação dos valores e interesses básicos que norteiam o projeto curricular, expressos num perfil do profissional a formar. Tal projeto deve refletir o reconhecimento da relação dialética e conflitiva entre definições político-educacionais da comunidade interna, e aquelas oriundas dos diferentes segmentos sociais e instâncias políticas externas.
- ♦ Integração entre Universidade e sociedade, o que implica assumir:

“ ...o ensino como processo paralelo e integrado ao de investigação tanto de diagnóstico como de solução, (tendo) como função capacitar a professores, alunos e demais membros da comunidade a resolver problemas. O problema fundamental que a universidade deve ajudar a resolver (na América Latina) é precisamente o subdesenvolvimento, suas causas profundas e as estruturas que o perpetuam.” (BORDENAVE, 1987).

- ♦ Participação como postura política de intervenção na realidade, o que pressupõe que os agentes sociais da prática educativa tenham: “a) *consciência do direito e dever de intervir*; b) *capacidade de atuar no processo*; c) *organização para que sua participação seja efetiva*.” (op cit, 1987).

Como vimos apontando, tais elementos estão presentes, de certo modo, no discurso de nossos sujeitos e, portanto, devemos reconhecer que a travessia já foi iniciada, rumo a um ensino mais solidário e humano.

Buscando muito mais abrir o debate do que concluí-lo, é que sugiro como elaborar um projeto curricular participativo, dinâmico, dialógico, na perspectiva interdisciplinar e sob o manto do Projeto Pedagógico da Faculdade. Para isto, empresto de ARGUMENTO (1985) as idéias para compor possíveis ações, o qual propõe quatro passos metodológicos, que correspondem a momentos de ação no processo participativo: 1. Renúncia institucional; 2. A comunidade toma a palavra; 3. Os docentes elaboram projetos curriculares; e 4. O grupo de ensino-aprendizagem (docentes e alunos) dá o toque final.

1. RENÚNCIA INSTITUCIONAL

A renúncia institucional não implica ausência de política educacional, mas, sim, construção de um projeto político democrático que expresse os interesses da maioria dos agentes sociais envolvidos, direta e indiretamente, na prática educativa. Essa renúncia tem duas dimensões: *a passiva* e *a ativa*. Na *dimensão passiva*, a instituição, como instância de poder, precisa renunciar a elaborar e a propor “pacotes curriculares”, ou seja, “precisa não fazer tantas coisas”. Ao mesmo tempo, deve fazer outras que contribuam para criar condições de consciência, organização e capacitação nos diferentes agentes do processo.

Na *dimensão ativa*, o problema que se impõe é o de respeitar, na elaboração do currículo, tanto as orientações particulares da comunidade interna, como as orientações gerais da sociedade, em graus a serem definidos em cada política educativa concreta. O que se evidencia aqui é justamente o reconhecimento da relação dialética e conflitiva entre proposta educativa da escola - o “particularismo”- e o uniformismo às determinações da sociedade mais ampla em que se insere.

O autor ressalta que a inclusão das orientações internas preservam a identidade do grupo e garantem a superação da alienação do seu próprio fazer. Por outro lado, a inclusão das orientações internas viabiliza uma prática pedagógica inserida numa realidade historicamente situada.

2. A COMUNIDADE TOMA A PALAVRA

Este passo tem como questão central a implementação do processo de participação autêntica de todo o grupo. O instrumento básico é a pesquisa, a ser realizada pela própria comunidade. Especialistas devem ser chamados, mas o seu papel será o de “orientar, sem fazer pelo grupo”. Compete-lhes sistematizar dados e informações relevantes para o grupo, sempre que estes estiverem disponíveis.

No final desta pesquisa, nas palavras do autor, *“o grupo está em condições de dizer o que necessita ser incorporado ao currículo, que conteúdos e formas de ensino responderão a seus interesses, como a escola pode contribuir na execução de seu projeto”* (ARGUMEDO, 1985. P. 85).

3. OS DOCENTES ELABORAM PROJETOS CURRICULARES

No terceiro passo, os professores elaboram projetos curriculares e definem um aspecto essencial do paradigma dinâmico-dialógico, a se completar no passo seguinte – o grupo de ensino-aprendizagem (docente-aluno) dá o toque final.

Neste momento, a partir das orientações curriculares formuladas externamente e das necessidades e interesses definidos pela comunidade, o projeto curricular, que se efetivará em cada situação de aprendizagem, é elaborado por grupos de professores. Esses projetos se constituirão como propostas a serem colocadas à disposição dos alunos na experiência educativa. É o instante de se caminhar das propostas à ação. É o instante em que os professores assumem, em grupo, a tarefa de planejar, executar e avaliar sua função educativa.

Trata-se de resgatar para o professor o significado real e o controle de sua própria prática educativa.

Nesse processo, como explicita Argumedo, a matéria-prima a ser trabalhada por professores serão os conteúdos da cultura universalizada, ou seja, o conhecimento construído ao nível da sociedade global e os conteúdos da cultura particular como expressão do consenso do grupo social concreto. Aos professores caberá atuar como sintetizadores destas culturas e como mediadores entre esses dois aspectos e seus alunos.

4. O GRUPO DE ENSINO-APRENDIZAGEM (DOCENTES E ALUNOS) DÁ O TOQUE FINAL.

Este passo constitui, segundo o autor, justamente o momento em que o docente põe em prática seu projeto de ação, submete-o à verificação e à validação junto aos alunos, o que lhe permite fazer modificações para ajustá-lo à realidade. Não se trata de ofertar a participação ao aluno, mas de criar efetivas condições que a tornem possível. Tendo em vista que a participação é sempre conquista, esta só se efetivará à medida que o aluno adquire consciência de seu direito de intervir, capacidade para fazê-lo e organização para que sua participação seja efetiva.

Realizar esta proposta educativa é tarefa difícil, como aponta Argumedo. Raras são, atualmente, as experiências educacionais realmente participativas. É necessário que estas sejam socializadas, não como modelo, mas como testemunho de possibilidades, que oriente os docentes a formularem suas próprias técnicas. Estes subsídios teóricos, para uma metodologia de elaboração curricular participativa, propostos por ARGUMEDO (1985), constituem uma abertura de caminho dentro do paradigma curricular dinâmico-dialógico, ainda sob o da interdisciplinaridade.

Considerando a transitoriedade das minhas análises e acreditando em algumas convicções, atrevo-me a confirmar que a Prática Docente da Faculdade de Enfermagem na perspectiva interdisciplinar, sustentado pelo paradigma Dinâmico-Dialógico e Emancipador, somente poderá acontecer se rompermos com velhos paradigmas e com as práticas pedagógicas tradicionais e assumirmos em sua totalidade o Projeto Pedagógico instituído por todos nós.

Cada encontro entre docente e alunos representa uma experiência ímpar, que não se repete; assim, a exploração do possível, no hoje, aqui e agora, precisa constituir-se como elemento do cotidiano que não só critica, mas procura responder a realidade.

Porém, não poderia deixar de expressar que, na fala dos docentes entrevistados, encontrei emoção, sentimentos, medos, desejos, sonhos, mas também uma consciência crítica que não paralisa, impulsiona para a luta, para a (re) construção do nosso Projeto Pedagógico.

Nesse mergulho que fiz junto aos docentes, emergi com uma força muito grande de continuar, de caminhar, de abrir atalhos para que junto a elas possa mudar, se possível,¹⁶³ o panorama da Faculdade de Enfermagem.

Não existem receitas prontas, nem mágicas, para as questões abordadas nesta tese, mas a inquietude da procura é o mínimo a se esperar de profissionais que querem abrir caminhos e clarões que levem a entender a fragmentação como um problema a ser vencido.

A originalidade deste estudo pode ser atribuída à persistência em descrever e analisar o processo educativo frente à nova proposta curricular no contexto da Faculdade de Enfermagem, no movimento dialético de continuidade e ruptura; e ao esforço de superar o momento da crítica pela crítica do existente, e avançar na sistematização de uma proposta que represente a síntese possível, face à realidade do momento histórico atual.

É verdade que, na minha percepção, existem muito mais obstáculos do que fatores que favoreçam a construção de um currículo crítico, dialógico, transformador. Porém, investindo e acreditando nas possibilidades do existente, propomos um currículo que é histórico, conscientizador, comprometido e centrado no desenvolvimento do ensino e a expectativa de aprendizagem em conteúdos técnicos-científicos, que promovam, igualmente, a competência para a crítica social.

As limitações deste estudo certamente são variadas, conforme a ótica de cada crítico. As justificativas para cada limitação também apresentam variável consistência. A impossibilidade de captar a totalidade, as parcialidades da análise, as dificuldades contidas na proposta, os desafios da conscientização e da formação para competência crítica, entre outros, podem ser apontados como limitações, algumas condicionadas pela realidade, outras como um vóo na direção da utopia desejada. Utopia aqui entendida como imaginação utópica, ponto de contato entre a vida e o sonho e que sempre esteve presente nas sociedades humanas como componente indispensável da natureza do homem e do cotidiano da humanidade. Imaginação utópica que parte inicialmente de fatores subjetivos no âmbito do indivíduo, mas que se desenvolve guiada pelas possibilidades objetivas e reais produzidas pela sociedade e que não se esgota com a realização de seu objetivo, pois carrega consigo, sempre, um excedente utópico a funcionar como propulsor de uma nova projeção (CRUZ NETO, 1992).

Mas, se por um lado as limitações podem sofrer variadas abordagens, conforme o exercício de abstração e argumentação de cada crítico, por outro, a contribuição deste estudo parece bem concreta. Quanto ao objetivo, contribui desvelando a distância existente entre a nova proposta curricular sustentado pelas diretrizes do Projeto Pedagógico e o que está sendo executado.

Daí, ao desvelarmos esta distância, parece-nos que esta não é necessariamente voltada para um imobilismo e, sim, um passo fundamental rumo ao rompimento de uma prática tradicional, considerando que os docentes demonstram conscientização quanto a esta estagnação e, conseqüentemente, insatisfação e angústia com o seu fazer pedagógico.

Portanto, ao finalizar esta etapa de construção, não se pode perder de vista que tudo o que nos rodeia é quase sempre parcial e provisório, e que cada passo na busca de algo ou de um conhecimento específico é sempre o início de outra caminhada. Assim, foi transitar neste caminho árduo e apaixonante, que permitiu uma obra grande e, ao mesmo tempo, minúscula, no permanente e complexo mundo das incertezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

2. ----- . *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
3. ALCÂNTARA, G.A. *A enfermagem moderna como categoria profissional*: obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira. Ribeirão Preto, S.P.: USP/Escola de Enfermagem, 1963. Tese (Concurso à Cátedra de História da Enfermagem e Ética), Escola de Enfermagem, USP, 1963.
4. ARGUMEDO, M. Elaboração curricular na educação participante. In WERTHEIN, J. ARGUMEDO, M. *Educação e participação*. Rio de Janeiro: Philobiblion/SEPS, 1985.
5. ALMEIDA, M.C.P. , ROCHA, J.S.Y. *O saber de enfermagem e sua dimensão prática*. São Paulo:Cortez,1986.
6. BAGNATO, M.H.S. *Licenciatura em Enfermagem: para quê?* UNICAMP, F.E.: Campinas, 1994. (Tese Doutorado)
7. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1979.
8. BORDENAVE, J.D. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1987.
9. BRAGA, R. A interdisciplinaridade na pesquisa conscientológica. *Conscientia*. Curitiba, v.1, n.1, 1997.
10. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 163/72, Resolução 04/72* de 1972.
11. BRASIL. Decreto n.º 27.426/49. *Fixa o currículo mínimo*, 1949.
12. BRASIL. Departamento Nacional de Saúde Pública. Decreto n.º 16.300/23. *Fixa o currículo mínimo*, 1923.
13. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024/61. *Fixa o currículo mínimo*, 1969
14. BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Serviços Especiais de Saúde Pública. *Enfermagem: legislação e assuntos correlatos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Artes Gráficas da FSESP, 1974. 166
15. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parecer Conselho Federal de Educação N.º 314/94*. Currículo Mínimo do Curso de Graduação de Enfermagem, 1994.
16. BRASIL. *Parecer n.º 271/62*, 1969.
17. BRUNER, J. *Hacia una teoria de la instrucción*. Mexico. Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana, 1973.

18. BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: Edunesp, 1994.
19. CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
20. CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
21. CARVALHO, A.C. *Orientação e ensino de enfermagem no campo clínico*. São Paulo: 1972, (Tese de Doutorado).
22. CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.(org) *Pesquisa Social-Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1992.
23. CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.
24. CURY, C.R.J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
25. DEMO, P. *Introdução à metodologia em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1985.
26. ----- . *Pesquisa – Princípio científico e educativo*. São Paulo : Cortez, 1991.
27. ----- . *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados,1995.
28. DE SORDI, M.R.L. *Projeto pedagógico: uma realidade construída no cotidiano*. Campinas: PUCCAMP, 1994.
29. ----- . Experiências curriculares em construção: o caso da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas. *Série Acadêmica*. PUC-Campinas, 1995.
30. ----- . *A prática de Avaliação do Ensino Superior: uma experiência na enfermagem*. Campinas: Cortez,1996.
31. DEWEY, J. *On education: selected writings*, ARCHAUMBALT, R.D., Chicago, 1974.
32. DOLL, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
33. DOMINGUES, J.L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. São Paulo: PUC, 1985. Tese (Doutorado em Supervisão de Currículo do programa de Pós Graduação).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.
34. ----- . Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 1986.
35. ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

36. ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire Etymologique de la langue latine*. Paris, Librairie C. Klincksieck, 1961.
37. ETGES, N.J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A.P. e BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1993.
38. FAZENDA, I.C. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.
39. ----- . *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1997.
40. FAZENDA, I.C. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
41. ----- . *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1995.
42. ----- . *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.
43. ----- . *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1996.
44. ----- . Formando professores para a interdisciplinaridade. Síntese de alguns estudos produzidos no Brasil, 1997. Mimeo.
45. ----- . Interdisciplinaridade e mudança, 1997. Mimeo.
46. FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
47. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
48. FURLANI, L.M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 1990.
49. GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.
50. GEOVANINI, MOREIRA e col. *História da enfermagem: versões e interpretações*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.
51. GERMANO, R.M. *Educação e ideologia da enfermagem no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
52. GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

53. ----- . *Pedagogia radical*: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.
54. ----- . *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez e Autores Assoc, 1987.
55. GUBA & LINCOLN. The alternative paradigm dialog. In: GUBA, E.G. (org). *The paradigm dialog*. Londres: Sage Publications, 1990.
56. GUSDORF, G. Present, passé avenir de la recherche interdisciplinaire. *Rev. Int. de Sciences Sociales*. 1977.
57. HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
58. JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
59. ----- . *As paixões da ciência*. São Paulo : Letras e Letras, 1992
60. KILPATRICK, W. *Educação para uma civilização em mudanças*. São Paulo, 1969.
61. KLEIN, J.T. *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit, Wayne State University Press, 1990.
62. KOCKELMANS, J. J. *Interdisciplinarity and Higher Education*. The Pennsylvania State University Press, University Park and London, 1979.
63. KUHN, J. *Paradigmas curriculares*. Perspectiva São Paulo, 1978.
64. LÛCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
65. LÛDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
66. MARTINS, A.A. *A enfermagem como prática social*. In: Congresso Brasileiro de Enfermagem: 36º, Belo Horizonte, 1988.
67. MARTINS, J. Conceito de currículo. SP: Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, 1969. Mimeo.
68. MARX, K. *O capital* - Crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1987.
69. McDONALD, J.B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. (ed.) *Curriculum theorizing the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, 1975.
70. MEDEIROS, L. C. *Configuração histórica dos currículos de Enfermagem*. Mossoró (mimeo), 1996.

71. MELLO, C. *Divisão Social do trabalho e enfermagem*. São Paulo: Cortez, 1986.
72. MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.
73. MINAYO, M.C. (org.) *Pesquisa social-teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1992.
74. MINAYO, M.C. *Interdisciplinaridade uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido*. São Paulo: Editora Abrasco, 1986.
75. ----- . *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.
76. MOREIRA, A.F.B. A universidade de Darcy Ribeiro e o nacionalismo-desenvolvimento. In: TUBINO, M.J.G. *A universidade ontem e hoje*, São Paulo, 1985.
77. ----- . *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.
78. ----- . *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
79. MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa América, 1994.
80. ----- . *A natureza humana: o paradigma perdido*. Lisboa: Publicações Europa América, 1982.
81. NAKAMAE, D.D. *Novos caminhos da enfermagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
82. NIGHTINGALE, F. *Notas sobre enfermagem*. São Paulo: Cortez, 1989.
83. ORTEGA y GASSET, J. *La revelión de las masas*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente, 1972.
84. PÁDUA, E.M.M. O estudo de caso: os aspectos pedagógicos metodológicos. *Revista de Ciências Médicas*. PUCCAMP. Campinas, 1996.
85. PALMADE, G. *Interdisciplinaridad y ideologias*. Madrid: Marcea, 1979.
86. PINAR, W.F. *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, McCutchan, 1975.
87. ----- . Curriculum & Instruction : alternatives in education. *Berkeley : McCutchan*, 1981.

88. REZENDE, A.L.M. *Saúde: dialética do pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1986.
89. RIZZOTTO, M.L. (Re) vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a Escola Anna Nery e o mito da vinculação com a saúde pública. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, 1995.
90. SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
91. SANTOS FILHO, J.C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio do conhecimento. In GAMBOA, S(Org) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p.7-60.
92. SAUL, A.M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
93. SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira: *REVISTA ANDES*, São Paulo, nº 11, 1986.
94. ----- *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1992.
95. SIEBENEICHLER, F. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade. Gusdorf, G. e Habermas, J. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 98, p. 153-180, 1989.
96. SILVA, G.B. *A enfermagem profissional: análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.
97. SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, maio 1990.
98. SILVA, T.T. (org.). “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. IN: MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs.). Territórios contestados. *O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis : Vozes, 1995.
99. SINGER, P. *Prevenir e curar - o controle social através dos serviços de saúde*. Rio de Janeiro: Revinter, 1978.
100. SKINNER, B.F. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU, 1975.
101. TABA, H. *Curriculum development: theory and practice*. New York, 1962.
102. TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
103. TYLER, R.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

104. VILLALOBOS & BAGNATO. *Ensino de Enfermagem: que mudanças a nova proposta curricular traz*. Colóquio Panamericano de Enfermagem, Ribeirão Preto, 1998.
105. ----- . *Prática docente interdisciplinar: os primeiros passos*. 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem, Florianópolis, 1999.
106. VILLALOBOS & SOUZA. Uma aproximação ao pensamento histórico-crítico em educação. III Encontro de professores do Ensino Médio de Enfermagem. *Resumo em anais*. Araraquara, Set-Out, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

PROCESSO N ° 23001.001783/93-99

PORTARIA DO MEC N ° 1721

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Graduação de Enfermagem

O Presidente do Conselho Federal de educação, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 27, inciso I, letra e do seu Regimento Interno, e tendo em vista o Parecer 314/94, aprovado em 06 de Abril de 1994.

Resolve:

Art. 1 ° - A formação do Enfermeiro será feita em curso de graduação e cumprirá os mínimos de conteúdo e de duração fixadas pela presente Resolução.

Art. 2 ° - Os currículos plenos dos cursos de graduação em Enfermagem serão elaborados pelas Instituições de ensino superior, objetivando estimular a aquisição integrada de conhecimentos básicos, teóricos e práticos que permitam, ao graduado, o competente exercício de sua profissão.

Art. 3 ° - Os currículos mínimos para os cursos de graduação em Enfermagem conterão as seguintes áreas temáticas onde estão incluídas matérias e disciplinas relativas às Ciências Biológicas e Humanas, a saber:

1. CONTEÚDO MÍNIMO

A – Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem

Nesta área, compreendendo 25% da carga horária do curso, incluem-se conteúdos fundamentais das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas, obrigatoriamente:

a) Ciências Biológicas:

- Morfologia (Anatomia, Histologia)
- Fisiologia (Fisiologia, Bioquímica, Farmacologia e Biofísica)
- Patologia (Processos Patológicos Gerais, Parasitologia, Microbiologia, Imunologia)
- Biologia (Citologia, Genética e Evolução, Embriologia)

b) Ciências Humanas

- Antropologia Filosófica
- Sociologia
- Psicologia Aplicada à Saúde

B - Fundamentos da Enfermagem

Esta área, compreendendo 25% da carga horária do curso, abrangerá obrigatoriamente os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro e da Enfermagem, na assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo (em hospitais, ambulatórios e Rede Básica de Serviços de Saúde), incluindo:

- História da Enfermagem
- Exercício da Enfermagem (Deontologia, Ética Profissional e Legislação)
- Epidemiologia
- Bioestatística
- Saúde Ambiental
- Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem
- Metodologia da Pesquisa

C- Assistência de Enfermagem

Nesta área, compreendendo 35% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) que compõe a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente e ao adulto, considerando o perfil epidemiológico e quadro sanitário do País/Região/Estado, predominantemente sob a forma de estágio supervisionado:

D- Administração em Enfermagem

Nesta área, compreendendo 15% da carga horária do curso, incluem-se¹⁷⁶ obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) de administração de processo de trabalho de Enfermagem e da assistência de Enfermagem, priorizando hospitais gerais e especializados de médio porte, ambulatórios e Rede Básica de Serviços de Saúde.

VI – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por unanimidade, a Conclusão da Câmara.

Sala Barreto Filho, em 06 de Abril de 1994

(Fonte: Ministério de Educação e Cultura. Parecer 314/94 - aprovado em 6 de abril de 1994).

ANEXO 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

FACULDADE DE ENFERMAGEM

(PROJETO DE REFORMULAÇÃO DA FACULDADE DE ENFERMAGEM)

DISCIPLINAS – CÓDIGOS – OBSERVAÇÕES REFERENTE À REFORMULAÇÃO

JULHO DE 1.995

Aprovada em CONDEP em 31/07/1995

Aprovada em CONCEP em 14/12/1995 – Reunião N ° 215

Entrará em vigor a partir de: 1º Semestre/1996

DIRETORA: Prof^a Sandra de Souza Lima Rocha

VICE DIRETORA: Prof^a Carmen Elisa Villalobos Tapia

178

REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA FACULDADE DE ENFERMAGEM – 1995

DISCIPLINAS – PRIMEIRA SÉRIE	S	T.	P.	E.	TOTAL	OBSERVAÇÕES
Biologia/Cit. Ev. Emb.	1	30	30	-	60	Desmembramento de enfoque
Determinantes Históricos da Prof.	1	30	-	-	30	Redução de 30 h teóricas, alteração de nomenclatura, equivalência Introdução à Enferm.I: Integração do Estudante à Profissão
Sociologia Aplicada à Enfermagem	1	30	-	-	30	Alteração de nomenclatura equivalência com Sócio Antropologia
Saúde Pública I	1	30	-	-	30	Alteração de nomenclatura equivalência com ISP-Saúde da

						Comunidade
Saúde Ambiental Apl. à Enfermagem	1	30	-	-	30	Alteração de nomenclatura equivalência com ISP-Saneamento
Metodologia do Trabalho Científico	1	30	-	-	30	Alteração de Ementa
Antropologia Teológica A	1	30	-	-	30	Não altera
Biologia / Genética	2	30	-	-	30	Desmembramento de enfoque
Patologia / Parasitologia	2	30	15	-	45	Redução de 15 h teóricas e 15 h práticas
Ciências Morfológicas / Histologia	2	30	15	-	45	Redução de 15 h práticas
Noções de Sem. Apl. à Enfermagem	2	30	15	-	45	Aum. De 15 h Prát. Deslocam. Da 2ª p/ 3ª série
Ciências Morfológicas / Anatomia	3	60	60	-	120	Altera para anual
Ciências Fisiológicas / Bioquímica	3	60	60	-	120	Altera para manual
Ciências Fisiológicas / Fisiologia	3	60	60	-	120	Altera para anual
Patologia / Microbiologia	3	60	30	-	90	Alteração de semestral p/ anual c/ redução de C.H. de 15 h teóricas
Fundam. da Ciência da Enfermagem	3	60	45	-	105	Alteração de nomenclatura equivalência com Introdução II, com redução de carga horária de 15 h prática
Psicologia Aplicada à Enfermagem I	2	30	-	-	30	Alteração da Ementa, Redução de C.H. de 30 h e antecipação da disciplina por desmemb. Da Psicol. Geral I e manutenção da Psicol. Apl. à Enfermagem II na 2ª Série
Seminários Integrados	3	-	60	-	60	Criação de um eixo integralizador do processo de reformulação do Enfermeiro (consta na ementa) (Modul. 1/15)
Educação Física	3	-	60	-	60	Não altera
TOTAL DA 1ª SÉRIE		660	450	-	1110	
DISCIPLINAS – SEGUNDA SÉRIE	S	T	P	E	TOTAL	OBSERVAÇÕES
Patologia / Processos Patol. Gerais	1	30	-	-	30	Redução de 30 h teóricas
Ciências Fisiológicas / Farmacologia	1	60	45	-	105	Não altera
Nutrição Aplicada à Saúde	1	30	-	-	30	Alteração de nomenclatura equivalência c/ Ciênc.Fisiol. Nutrição e Dietética c/ redução de C.H. de 30 h. T. Alteração de ementa passa de anual para semestral
Epidemiologia Aplicada à Enfermag.	1	30	-	-	30	Alteração de nomenclatura equivalência c/ ISP – Epidemiologia Apl. à Enfermagem: alteração de seriação (1ª S. para 2ª S.)

Ética de Enfermagem e Legislação	1	45	-	-	45	Alteração de nomenclatura equivalência com Ex. de Enferm. – Deontologia Médica e Ex. de Enferm. – Legislação Profissional; junção de discip; antecipação de seriação (4ª S. para 2ª S.)
Saúde do Adulto I	1	30	-	150	180	Alteração de nomenclatura equivalência c/ Introd. À Enferm II com relação a parte de estágio, redução de 30 h e 15 h (Mod 1:6) Alteração de ementa incluindo enfoques: Saúde Pública 45 h E.; Assistência Integrada 15 h T e 75 h; Laboratório Avançado 45 h E.
Saúde do Adulto com enfoque em Saúde Mental	3	15	-	15	30	Criação de disc. Saúde Mental (mod, 1:6) a partir do deslocamento de 15 h E. e 15 h T. da disc. Enf. Psiquiátrica
Administração da Ciência da Enf. I	1	80	-	45	105	Criação de disc. C/ deslocamento de C.H. da disc. Administração Apl. à Enferm; Modul. 1:7; ementa que contempla: Teorias de Enf.;planejamento da assist., fluxograma do serviço-Unid.Básica e Hosp.
Pesquisa Aplicada à Enfermagem	2	30	-	-	30	Criação de disciplina
Saúde do Adulto II	2	150	-	150	300	Alter. De nomencl., equiv. C/ Clínica Médica, Cl. Cirúrgica; aum.de C.H. por desl. De 30 h T. e 30 h E. de Enf. S.Pública; e redução de C.H. de Cl. Méd. (30 h T. e 30 h E.) Cl. Cirúrg. (30 h T.) e desloc. P/ 3ª S. de Cl. Cirúrgica (30 h E.) (mod. 1/7) alteração de ementa incl. Enfoques: Unid. Básica Ambulatório e Hospital.
Enfermagem em Centro Cirúrgico	2	45	-	45	90	Alteração de Nomenclatura equivalência com EMC-Centro Cirúrgico; redução de C.H. 15 h E. (mod.1:6)
Fundamentos p/ Ação Educativa do Enferm.	1	45	-	-	45	Alteração de Nomenclatura equivalência c/ Didática Apl. à Enferm.; ementa c/ alteração de enfoque – redução de 15 h T.
Patologia – Imunologia	1	30	-	-	30	Desmem. De enfoque criação de disc. C/ aumento de C.H. de 30 h
Antropologia Filosófica	1	30	-	-	30	Alteração de nomenclatura equivalência à Iniciação Filosófica B
Psicologia Apl. à Enfermagem II	1	30	-	-	30	Alteração de ementa e desmembramento de disciplina
Antropologia Teológica B	2	30	-	-	30	Não altera
Saúde Coletiva em Enfermagem em Doenças Transmissíveis	2	30	-	30	60	Criação de disciplina por deslocamento de C.H. da Disc. Enferm. Em Doenças Transmissíveis (Mod.1:5) Enfoque em Unidade Básica.
TOTAL DA 2ª SÉRIE		720	045	435	1200	
DISCIPLINAS – TERCEIRA SÉRIE	S	T.	P.	E.	TOTAL	OBSERVAÇÕES
Saúde da Mulher I	3	75	-	75	150	Alteração de nomenclatura equivalência c/ EMI-Obstetria e Neonatal aumento de C.H. de 15 h T. e 15 h E. p/ deslocamento de 15 h T. e por deslocamento de 15 h T e 15 h E da disc. De Enferm. Em Saúde Pública (mod. 1:7) e emnta c/ alteração de enfoque.
Saúde da Mulher II	3	30	-	30	60	Alteração de nomenclatura equivalência com EMI. Obstetria e Neonatal; (mod. 1:4) Ementa com alteração de enfoque.
Saúde da Criança e do Adolescente I	1	45	-	45	90	Alteração de nomenclatura equivalência c/ EMI-Pediatria, desloc. De

						15 h T. e 15 h E. de Enf. S. Pública; 30 h T. e 45 H E. de Pediatria (mod. 1/7) Ementa c/ alteração de enf. e red. De 15 h E.
Saúde do Adulto c/ Enfoque em D.Transmis.	1	30	-	30	60	Alteração de nomenclatura equivalência c/ enfoque em Doenças Transm. Redução de C.H. da disc. Enf. em Doenças Transmis. P/ criação da disc. Saúde Coletiva c/ enfoque em Doenças Transmissíveis (mod. 1:7)
Saúde da Criança e do Adolescente II	2	60	-	45	105	Alteração de nomenclatura equivalência com EMI-Pediatria, deslocam. De 30 h T. e 45 h E. da disc. De EMI-Pediatria p/ Saúde da Criança e do Adolescente I; (mod 1:7) ementa c/ alteração de enfoque.
Saúde Pública II	2	30	-	45	75	Alteração de nomenclatura equivalência c/ Enf. em Saúde Pública, deslocamento de C.H.para as seguintes disci.: 30 h T. e 30 h E. para Saúde do Adulto II; 15 h T e 15 h E.;para Saúde da Mulher I; 15 h T e 15 h E. para Saúde da Mulher II; 15 h T e 15 H E. para Saúde da Criança e do Adolesc. I (mod.1/7) ementa c/ alt. De enfoque – Red. De 15 h E.
Administração da Ciência da Enf. II	2	30	-	90	120	Alteração de nomenclatura equivalência com Administração Apl. à Enfermagem; deslocamento de 60 h T. e 45 h E. para a disciplina de Adm. Da Ciência da Enfermagem I, Alt. da Modul. De 1:15 para 1:12. Ementa com alteração de Enfoque
Saúde do Adulto com Enf. em Enferm. Psiq	3	60	-	60	120	Alteração de nomenclatura equivalência com Enfermagem Psiquiátrica; Deslocamento de 15 h E. e 15 h T. para a disc. Saúde Mental. Alteração de modul. 1:11 para 1:7, Ementa c/ alteração de enfoque
Bioestatística Aplicada à Enfermagem	2	30	-	-	30	Alteração de nomenclatura equivalência com ISP- Estatística Vital e Demográfica; alteração de seriação (da 1ª p/ 3ª S.)
TOTAL DA 3ª SÉRIE		390	-	420	810	

DISCIPLINAS – QUARTA SÉRIE	S	T.	P.	E.	TOTAL	OBSERVAÇÕES
Saúde do Adulto em Situação de Risco	3	45	-	75	120	Alteração de nomenclatura equivalência c/ EMI-CI.Cirúrgica (Enf. de PS) e c/ Enf. ao Pac. Em Est. Crítico; deslocamento de 30 h E. da disc. EMC – CI Cirúrgica; (mod. De E. 1:4 de CTI 1:6 de PS) ementa c/ alteração de enfoque.
Saúde da Mulher III	1	60	-	60	120	Alteração de nomenclatura equivalência com EMI. Ginecologia, deslocamento de C.H. de Enf. de S. Pública (15 h T. e 15 h E.) alteração de ementa (mod. 1/7)

Trabalho de Conclusão de Curso	3	-	60	-	60	Criação de disciplina; carga horária gerada pela redistribuição de grade horária; (modulação 1:10); criação de ementa
Estágio Síntese	2	-	-	180	180	Determinação da Portaria que regulamenta o novo Currículo (Mod. 1:20) (consta na ementa (Modul.1.20) – Anual distrib. Em 120 h p/ Administ. Da Ciência da Enferm., 120 h p/ S. Pública e 60 h serão utilizadas para Práticas Educativas.
Antropologia Teológica C	1	30	-	-	30	Não altera
Prática Educativa	1	-	120	-	120	Criação de Disciplina – (Mod. 1/20)
Saúde Pública III	1	15	-	45	60	Desmembramento da disciplina Saúde Pública
Administração da Ciência da Enfermagem	1	30	-	90	120	Modificação do Enfoque da Disciplina de Administração da Ciência da Enfermagem – (Mod. 1/12)
TOTAL DA 4ª SÉRIE		180	180	450	810	

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO = 3.930 HORAS

182

PRIMEIRA SÉRIE
Entra em Vigor em 1996

CÓDIGO	DISCIPLINAS	SEM	T.	P.	EST.	TOT	CRÉD
34991	Biologia – Citologia Embriologia e Evolução	1	30	30	-	060	04
52809	Determinantes Históricos da Profissão	1	30	-	-	030	02
52817	Sociologia Aplicada à Enfermagem	1	30	-	-	030	02
52825	Saúde Pública I	1	30	-	-	030	02
52850	Saúde Ambiental Aplicada à Enfermagem	1	30	-	-	030	02

28347	Metodologia do Trabalho Científico C	1	30	-	-	030	02
28380	Antropologia Teológica A	1	30	-	-	030	02
01821	Biologia / Genética	2	30	-	-	030	02
18422	Patologia – Parasitologia	2	30	15	-	045	03
02380	Ciências Morfológicas – Histologia	2	30	15	-	045	03
36315	Noções de Semiologia Aplicada à Enfermagem	2	30	15	-	045	03
02330	Ciências Morf. – Anatomia para Enfermagem	3	60	60	-	120	08
02232	Ciências Fisiológicas – Bioquímica	3	60	60	-	120	08
02283	Ciências Fisiológicas – Fisiologia e Biofísica	3	60	60	-	120	08
52868	Patologia – Microbiologia	3	60	30	-	090	06
52876	Fundamentos da Ciência da Enfermagem	3	60	45	-	105	07
52884	Psicologia Aplicada à Enfermagem I	2	30	-	-	030	02
52906	Seminários Integrados	3	-	60	-	060	04
	TOTAL:	-	606	282	-	528	70

SEGUNDA SÉRIE
Entra em Vigor em 1997

CÓDIGO	DISCIPLINAS	SEM	T.	P.	EST.	TOT	CRÉD
53392	Patologia – Proc. Patológicos Gerais	1	30	-	-	030	02
53406	Nutrição Aplicada à Saúde	1	30	-	-	030	02
53449	Epidemiologia Aplicada à Enfermagem	1	30	-	-	030	02
02259	Ciências Fisiológicas – Farmacologia	1	60	45	-	105	07
53422	Saúde do Adulto I	1	30	-	150	180	12
53430	Saúde do Adulto II	2	150	-	150	300	20
53503	Administração da Ciência da Enfermagem I	1	60	-	45	105	07
37133	Pesquisa Aplicada à Enfermagem	2	30	-	-	030	02
53457	Saúde Coletiva – D. Transmissíveis	2	30	-	30	060	04
53465	Enfermagem em Centro Cirúrgico	2	45	-	45	090	06
53481*	Saúde do Adulto c/ Enfoque em S. Mental	3	15	-	15	030	02
53473	Patologia – Imunologia	1	30	-	-	030	02
00990	Antropologia Filosófica	1	30	-	-	030	02
52892	Psicologia aplicada à Enfermagem II	1	30	-	-	030	02
	TOTAL:		546	45	408	1.080	72

* Exige Apenas Avaliação Única no Final do Ano

183

TERCEIRA SÉRIE
Entra em Vigor em 1998

CÓDIGO	DISCIPLINAS	SEM	T.	P.	EST.	TOT	CRÉD
53562*	Saúde da Mulher I	3	75	-	75	150	10
53570*	Saúde da Mulher II	3	30	-	30	060	04
53546	Saúde da Criança e do Adolescente I	1	45	-	45	090	06
53554	Saúde da Criança e do Adolescente II	2	60	-	45	105	07
53589	Saúde do Adulto c/ Enfoque em D. Transmissíveis	1	30	-	30	060	04
52833	Saúde Pública II	2	30	-	145	075	05

53511	Administração da Ciência da Enfermagem III	2	30	-	90	120	08
53597*	Saúde do Adulto c/ Enfoque em Enferm.Psiquiátrica	3	60	-	60	120	08
53538	Bioestatística Aplicada à Enfermagem	2	30	-	-	030	02
28398	Antropologia Teológica B	2	30	-	-	030	02
53414	Ética- Enfermagem e Legislação	1	45	-	-	045	03
53490	Fundamentos p/Ação Educativa do Enfermeiro	1	45	-	-	045	03
	TOTAL:		510	-	420	930	62

* Exige Apenas Avaliação Única no Final do Ano

QUARTA SÉRIE
Entra em Vigor em 1999

CÓDIGO	DISCIPLINAS	SEM	T.	P.	EST.	TOT	CRÉD
39446*	Trabalho de Conclusão de Curso	3	-	60	-	060	04
53627	Estágio Curricular	2	-	-	180	180	12
53635*	Saúde do adulto em Sit. De Risco (**)	3	45	-	75	120	08
53600	Saúde da Mulher III	1	60	-	60	120	08
52841	Saúde Pública III	1	15	-	45	060	04
29181	Antropologia Teológica C	1	30	-	-	030	02
53619	Prática Educativa	2	-	-	120	120	08
53520	Administração da Ciência da Enfermagem III	1	30	-	90	120	08
	TOTAL:		180	060	570	810	54

* Exige Apenas Avaliação Única no Final do Ano

ANEXO 3

COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (Docentes)

- **CURRÍCULO** = Organização Curricular
Como a organização curricular favorece ou limita sua prática pedagógica.
- **PROJETO PEDAGÓGICO**
No Projeto de formação acadêmica, qual o seu papel, sua mediação.
Limites e avanços do PP.
- **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**
Quais são as marcas na organização do seu trabalho pedagógico.

PERGUNTAS

1. Que relações você estabelece entre PP, organização curricular e sua prática pedagógica ?
2. Como você descreve sua prática pedagógica ?
3. Como você caracterizaria o seu trabalho pedagógico ?

QUESTIONÁRIO (Alunos)

PERGUNTA:

1. Comente o cotidiano do processo educativo na Faculdade, nas suas relações com o trabalho do docente na teoria, na prática e nas inter-relações.

185

PROGRAMA DE CURSO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENFERMAGEM

ANO:.....
 UNIDADE:.....
 CURSO: :.....CÓDIGO:.....
 DISCIPLINA: CÓDIGO:.....
 CARGA HORÁRIA: Teoria=.....Prática=.....Estágio=.....
 TOTAL DE CRÉDITOS:
 PRÉ-REQUISITOS:

PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA PARA

I. EMENTA:

.....

II. OBJETIVO GERAL:

.....

III. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

.....

IV. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

.....

186

ANEXO 4

DECRETO NO. 16 300/23, de 31 de dezembro de 1923

PROGRAMA OFICIAL DE 1923	PROGRAMA MINISTRADO PARA A a TURMA DE 1923	1
--------------------------	-----------------------------------------------	---

Princípios e Methodos da Arte de Enfermeria	Princípios e methodos elementares da enfermeira
Bases Históricas éticas e sociaes da Arte de Enfermeria	História sobre a art de enfermeria Ethica
Anatomia e Physiologia	Anatomia e Physiologia
Hygiene individual	Higiene pessoal
Administração Hospitalar	
Therapeutica, Pharmacologia	Drogas e soluções
Matéria Médica	Matéria Médica
Metodos Graphicos na arte de Enfermeria	
Physica e Chimica applicadas	Elementos de Physica e Chimica
Pathologia elementar	Elementos de Patologia
Parasitologia e microbiologia	Bacteriologia
Cozinha e nutrição	Dietética
	Dietética para doentes
<i>Arte de Enfermeria:</i>	
em clínica médica	Doenças médicas
em clínica cirúrgica	Doenças cirúrgicas
em doenças epidémicas	Doenças epidémicas
em doenças venéreas e da pele	Doenças de ocup. ven. e da pelle
em tuberculose	Tuberculose
em doenças nervosas e mentaes	Doenças mentaes e nervosas
em orthopedia	Orthopedia
em pediatria	Doenças de creanças e lactentes
em obstetrícia	Obtetrícia e gynecologia
em gynecologia	
em oto-rhino-laryngologia	Ouvido, nariz, garganta e olhos
em opthalmologia	
Hygiene e Saúde Pública	
Radiographia	
Campo de acção da Enfermeria	
Problemas sociaes e profissionaes	Problemas profissionaes
<i>Parte especializada</i>	Condições sociaes e modernas
(quatro últimos mezes)	Attaduras
	Massagem
	Revista do trabalho de enfermeria
	Therapeutica especial
	Emergencia e primeiros socorros
Serviço de sala de operações	Technica da sala de operações
Serviço de saúde pública	Introdução ao trabalho de visitadora e serviço social
Serviço administrativo hospitalar	
Serviço de dispensários	
Serviço de Laboratórios	Introdução ao trabalho de laboratório
Serviço privado	Introdução ao trabalho particular
Serviço obstétrico	
Serviço pediátrico	
	Introdução aos trabalhos institucionaes

	Estudo das doenças especiais
	Problema de casa de família indust.
	OBS: Cada aluna deveria escolher um curso especial em qualquer matéria, para ser cursado no último ano.

Fonte: Carvalho 1972 p.28 *apud* BAGNATO (1994)

ANEXO 5

DECRETO NO. 27 426/49, de 14 de novembro de 1949

1ª SÉRIE

I - Técnica de Enfermagem, compreendendo:

Economia hospitalar
Drogas e soluções
Ataduras
Higiene individual
II - Anatomia e Fisiologia
III - Química biológica
IV- Microbiologia e parasitologia
V – Psicologia
VI - Nutrição e dietética
VI - História da Enfermagem
VIII – Saneamento
IX - Patologia Geral
X – Enfermagem Clínica Médica
XI – Enfermagem e Clínica Cirúrgica
XII - Farmacologia e Terapêutica
XIII – Dietoterapia

2ª SÉRIE

I - Técnica de sala de operações
II - Enfermagem e Doenças transmissíveis e tropicais
III - Enfermagem e fisiologia
IV - Enfermagem e Doenças dermatológicas, sifiligráficas e venéreas
V - Enfermagem e Clínica Ortopédica, Fisioterápica e Massagem
VI - Enfermagem e Clínica Neurológica e Psiquiátrica
VI - Enfermagem e Socorros de urgência
VIII - Enfermagem e Clínica urológica e ginecológica
IX - Enfermagem e Sociologia
X - Ética I (ajustamento profissional)

3ª SÉRIE

I – Enfermagem e Clínica Otorrinolaringológica e Oftalmológica
II – Enfermagem e Clínica Obstétrica e Puericultura neonatal
III – Enfermagem e Clínica Pediátrica compreendendo dietética infantil
IV – Enfermagem de Saúde Pública compreendendo:
Epidemiologia e bioestatística
Saneamento
Higiene da criança
Princípios de administração sanitária
V – Ética (ajustamento profissional), II
VI – Serviço Social
VII – Estágio , abrangendo:
1. Clínica médica geral
2. Clínica cirúrgica geral

3. Clínica obstétrica e neonatal
4. Clínica pediátrica
5. Cozinha geral de dietética
6. Serviços urbanos e rurais de saúde pública

Fonte: Lei nº 775/49 *apud* BAGNATO, p.154. (1994)

ANEXO 6

PARECER NO. 271/62, de 19 de outubro de 1962

CURRÍCULO GERAL (3 anos letivos)

I - Fundamentos da Enfermagem
II - Enfermagem médica

III - Enfermagem cirúrgica
IV - Enfermagem psiquiátrica
V - Enfermagem obstétrica e ginecológica
VI – Enfermagem pediátrica
VI - Ética e História da Enfermagem
VII- Administração

HABILITAÇÃO DE ENFERMAGEM EM SAÚDE PÚBLICA (1 ano letivo)

I – Higiene
II – Saneamento
III – Bioestatística
IV – Epidemiologia
V – Enfermagem de Saúde pública

HABILITAÇÃO DE ENFERMAGEM OBSTÉTRICA (1 ano letivo)

I - Gravidez, parto e puerpério normais
II - Gravidez, parto e puerpério patológicos
III – Assistência pré-natal
IV – Enfermagem Obstétrica

Fonte: Publicado em Documenta nº 10 de dezembro de 1962 *apud* BAGNATO (1994)

ANEXO 7

PROJETO DE RESOLUÇÃO ANEXO AO PARECER NO. 163/72, C.C.R. de Currículos, aprovado em 27 de janeiro de 1972

PRÉ-PROFISSIONAL

I –Biologia - Citologia – Genética – Embriologia – Evolução
II – Anatomia e Histologia

III – Bioquímica – Fisiologia – Farmacologia – Nutrição
IV – Patologia – Imunologia – Parasitologia – Microbiologia
V – Psicologia e Sociologia
V - Saúde Pública – Estatística Vital – Epidemiologia - Saneamento - Saúde da Comunidade

TRONCO PROFISSIONAL

I - Introdução à Enfermagem
II - Enfermagem Médico-Cirúrgica
III - Enfermagem Materno-infantil
IV - Enfermagem Psiquiátrica
V - Enfermagem em Doenças Transmissíveis
VI - Exercício da Enfermagem – Deontologia médica - Legislação Profissional
VII - Didática aplicada à Enfermagem
VII - Administração aplicada à Enfermagem

HABILITAÇÕES

I - Médico-cirúrgico
II – Obstetrícia
III - Saúde Pública

Fonte: Publicada no D.O. de 26 de julho de 1972 e em Documenta nº 140, de julho de 1972 *apud* BAGNATO (1994)

CONCLUINDO...

“ Não é pela contemplação de algo, na suposta apropriação conceitual daquilo que as coisas são num determinado instante, que os homens aprendem, mas pela transformação desta coisa, pelas conseqüências que seu saber opera no real.”

J. Habermas