

FACULDADE DE ENFERMAGEM NOVA ESPERANÇA DE MOSSORÓ –
FACENE/RN
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

THIAGO ENGGLE DE ARAÚJO ALVES

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO CRÍTICO E
REFLEXIVO**

MOSSORÓ
2010

THIAGO ENGGLE DE ARAÚJO ALVES

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO CRÍTICO E
REFLEXIVO**

Monografia apresentada à Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró – FACENE/RN, como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Metodologia do Ensino Superior.

ORIENTADORA: Prof. Ms. Patrícia Josefa Fernandes Beserra

MOSSORÓ
2010

A477t	<p data-bbox="502 1344 917 1377">Alves, Thiago Enggle de Araújo</p> <p data-bbox="502 1400 1243 1534">Tendências Pedagógicas e a formação do enfermeiro crítico e reflexivo/Thiago Enggle de Araújo Alves – Mossoró, 2010. 51f.;</p> <p data-bbox="502 1556 1243 1624">Orientadora: Prof^a. Ms. Patrícia Josefa Fernandes Beserra</p> <p data-bbox="502 1624 1243 1724">Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Faculdade Nova Esperança de Mossoró – FACENE/RN</p> <p data-bbox="502 1747 1243 1814">1.Educação. 2. Enfermagem. 3. Formação crítica-reflexiva. I. Título.</p> <p data-bbox="941 1836 1243 1886">CDU: 37: 616-083</p>
-------	---

THIAGO ENGGLE DE ARAÚJO ALVES

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO CRÍTICO E
REFLEXIVO**

Monografia apresentada pelo aluno Thiago Enggle de Araújo Alves, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, tendo obtido o conceito de _____ conforme a apreciação da Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Aprovada em: ____ de _____ de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Ms. Patrícia Josefa Fernandes Beserra – FACENE/RN

Profª. Esp. Joseline Pereira Lima – FACENE/RN

Prof. Ms. Francisco Silvestre Brilhante Bezerra – FACENE/RN

A todos os educadores do Brasil, dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, nosso criador;

Aos meus familiares, pela força e dedicação;

A minha orientadora, Prof^a Patrícia, pela paciência e dedicação na realização deste trabalho. Quero ressaltar minha admiração pelo modo como ela sabe administrar a “minha pressa” para resolver as coisas e em nenhum momento deixar que as coisas aconteçam de forma aleatória. Além de agradecer, peço desculpas pelos vários momentos em que a “perturbei” e tirei dos seus afazeres para me dar atenção. O MEU MUITO OBRIGADO!!!!!!

A todos que fazem a Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró, a minha querida FACENE, instituição que me acolheu e tem contribuído a cada dia mais para o meu crescimento. Tenho muito orgulho de fazer parte da FAMÍLIA NOVA ESPERANÇA.

Aos docentes do Curso de Especialização, pelos vários momentos de aprendizado, crescimento e companheirismo;

“A questão escolar interessa-me muitíssimo”
(Gramsci, Carta a Giulia, 14.12.1931)

RESUMO

O presente estudo delimita-se no campo da educação em Enfermagem, apontando para as tendências pedagógicas que permeiam a prática dos docentes na Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró (FACENE-RN) e os desdobramentos para a construção de um enfermeiro crítico e reflexivo conforme proposto no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os objetivos deste trabalho foram analisar os desdobramentos das tendências pedagógicas praticadas na FACENE-RN para a formação do enfermeiro, sendo necessário compreender as tendências pedagógicas praticadas na referida instituição e caracterizar a realidade coletada a luz do referencial teórico específico. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, tomando por base o discurso e a prática dos atores sociais responsáveis, escolhidos previamente e que se dispuseram a participar do estudo. A população do estudo foi constituída por todos os docentes e discentes da FACENE/RN tendo como amostra 06 docentes e 06 discentes. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa foi formalizada após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da FACENE e realizada no período de 16 a 25 de janeiro do ano de 2010. As entrevistas foram gravadas em aparelho de MP3 e as informações obtidas transcritas e submetidas à transcrição, empregando-se a técnica de análise do Discurso do Sujeito Coletivo. Como forma de assegurar o anonimato dos colaboradores, estes foram identificados por pseudônimos. Percebe-se no discurso dos docentes várias preocupações com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, como a flexibilidade do planejamento para a adequação às necessidades/especificidades da turma, estabelecimento e alcance de objetivos de aprendizagem, a necessidade de dinamização do processo ensino-aprendizagem, variabilidade de técnicas avaliativas para que consiga perceber todas as dimensões do aluno, não se limitando à prova escrita e entendendo que a avaliação é processual. Já no discurso dos discentes, percebe-se que os mesmos não visualizam o planejamento no trabalho de alguns professores, o que implica pensar que em determinados momentos o docente vá sem o devido preparo para a sala de aula. Com relação à execução dos momentos de ensino-aprendizagem, os discentes vivenciam estratégias dinâmicas, apesar de em alguns momentos serem cansativos ou monótonos. É necessária a compreensão que “aulas cansativas” são necessárias e dependem muito do esforço dos alunos. No que tange à avaliação, é notável a satisfação com a variabilidade de atividades avaliativas, o que oferece ao discente várias oportunidades de atingir os objetivos da aula/disciplina. A educação é compromisso, o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de tudo um profissional do humano, do social, do político. A educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende e esse projeto deve ser orientado pelo princípio de que o homem se educa a vida inteira.

Palavras-chave: Educação; Enfermagem; Formação crítico-reflexiva.

ABSTRACT

This study is delimited in the field of nursing education, pointing to trends that permeate the educational practice of teachers at the School of Nursing New Hope Mossoró (FACEN-RN) and the ramifications for the construction of a nurses as critical and reflective proposed in the Education Program Paper (CPP). The objectives of this study were to analyze the unfolding trends in teaching applied FACEN-RN for nursing education, it is necessary to understand the pedagogical trends prevailing in that institution and to characterize the reality of the collected light to a specific theoretical framework. This is a search for exploratory and descriptive qualitative approach, based on theory and practice of social actors responsible, chosen in advance and are willing to participate. The study population consisted of all teachers and students of FACENE / RN and a sample of 06 teachers and 06 students. Data were collected from semi-structured interviews. Research fi formalized after being approved by the Ethics in Research FACEN and performed from 16 to 25 January of the year 2010. The interviews were recorded on an MP3 player and the information obtained transcribed and submitted to transcreation, using the technique of analysis of the Collective Subject Discourse. In order to ensure the anonymity of the employees, they were identified by pseudonyms. It can be seen in the discourse of teachers several concerns with a view to improving their teaching practices, such as flexibility in planning for adaptation to the needs / characteristics of the class, establishment and achievement of learning objectives, the need to boost the teaching-learning process , variability of evaluative techniques so you can see all the dimensions of the student, not limited to the written test and understand that the assessment is a process. In the speech of the students, we see that they do not see the planning in the work of some teachers, which means considering that, at times the teacher go without the proper preparation for the classroom. Regarding the implementation of the moments of teaching and learning, students experience the dynamic strategies, although at times be tiring or boring. It is important to understand that "lessons tiring" are necessary and rely heavily on the efforts of students. Regarding the evaluation, it is remarkable satisfaction with the variety of evaluation activities, which offers students many opportunities to achieve the goals of the class / course. Education is undertaking the professional education is not a technician, a specialist, is above all a professional human, social, political. Education has always been politics, what we need is to clearly define the political project that it stands for and this project should be guided by the principle that man is educated for life.

Key-words: Education, Nursing, Education critical-reflective.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 Contextualização do problema e justificativa.....	09
1.2 Objetivos.....	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 Conformação histórica das tendências pedagógicas.....	12
2.2 As tendências pedagógicas e a formação crítico-reflexiva.....	23
3 METODOLOGIA	33
3.1. Tipo de pesquisa.....	33
3.2. Local da pesquisa.....	33
3.3. População e amostra.....	34
3.3 Instrumento.....	34
3.4 Procedimentos para coleta de dados.....	34
3.5 Análise dos dados.....	35
3.6 Posicionamento ético.....	35
3.7. Financiamento.....	36
4 ANÁLISE DE DADOS	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICES	48
ANEXO	52

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do problema e justificativa

O presente estudo delimita-se no campo da educação em Enfermagem, apontando para as tendências pedagógicas que permeiam a prática dos docentes na Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró (FACENE-RN) e os desdobramentos para a construção de um enfermeiro crítico e reflexivo conforme proposto no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

De acordo com Assmann (1998), a educação é um dos instrumentos de transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade. Não há sociedade sem prática educativa nem esta sem sociedade, cabendo à educação a formação dos indivíduos numa perspectiva de uma participação ativa e transformadora. Essa formação somente pode ser construída a partir de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e não se limitem a simples transmissão de conhecimentos.

Entretanto, Berbel (1998) afirma que o que acontece muitas vezes na prática é a existência ou a adoção por parte de alguns docentes de metodologias tradicionais que adestram os alunos, inviabilizando a construção de um novo conhecimento que contribua para a formação de um enfermeiro crítico e reflexivo. Não se pode deixar de levar em consideração vários avanços com relação ao uso de metodologias ativas como a tutoria, a problematização e discussões em grupo.

Neste sentido, Luckesi (1996) acrescenta que o papel do professor nesse processo não é o de guiar e dirigir, mas de criar uma atmosfera de aceitação na qual o aluno possa desenvolver os seus anseios, combinando a autoridade do professor com a liberdade dos alunos. Nessa perspectiva, o professor deve renunciar à hierarquia, favorecendo a cooperação e liberdade de expressão.

Luckesi (1996) traz que o papel de mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. A não-diretividade abandona os alunos aos seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação.

Assim, concorda-se com Lima e Cassiani (2000), quando afirmam que o trabalho docente possui múltiplos aspectos, sendo sua prática permeada pela intencionalidade e problematizações complexas, configurando num espaço para renovar as estratégias na perspectiva de propiciar a reflexão, desenvolvendo a capacidade de analisar, avaliar, questionar, investigar, divergir, argumentar e experimentar e opondo-se à organização curricular fechada e estanque, a disciplinas conteudísticas, à ênfase nos assuntos técnicos, aulas expositivas, entre outros.

Os autores supracitados afirmaram que o pensamento crítico é um tipo de pensamento em que o indivíduo é capaz de exercer outras operações mentais como a análise, síntese, avaliação, interpretação, aplicação e tomada de decisão além de reconhecer e memorizar o resultado de processo de pensamentos de outros indivíduos.

Nesse sentido, cada professor é único em sua forma de montar estratégias de ensino que terão influência positiva ou negativa na apreensão de conhecimento pelo aluno, e ainda cabe ao professor utilizar todos os recursos disponíveis para facilitar o aprendizado, fazendo com que seus alunos reflitam criticamente e construam seu próprio saber (ROCHA e SILVA, 2002).

Partindo desses pressupostos, Rocha e Silva (2002) complementam essa reflexão ao discutir que a relação professor-aluno deve ser considerada como ponto-chave num processo em que percebemos pessoas distintas, com experiências distintas, sendo aproximadas com o objetivo de troca de conhecimentos (...) nesse encontro, seres vivos, seres humanos se defrontam, se comunicam e se influenciam mutuamente. A razão central desse encontro é a aprendizagem do aluno.

Diante do exposto, a questão norteadora desta pesquisa foi: quais os desdobramentos das tendências pedagógicas que permeiam o processo de formação na FACENE/RN para a construção do enfermeiro crítico e reflexivo?

Consolida-se então a relevância desta pesquisa, no momento em que almeja realizar um estudo em torno dos desdobramentos das tendências pedagógicas que permeiam o processo de formação na FACENE. Essa problemática transformou-se em objeto de estudo em virtude da importância do trabalho docente como parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social.

1.2 Objetivos

Dessa forma, os objetivos deste trabalho foram analisar os desdobramentos das tendências pedagógicas praticadas na FACENE-RN para a formação do enfermeiro, sendo necessário compreender as tendências pedagógicas praticadas na referida instituição e caracterizar a realidade coletada a luz do referencial teórico específico.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Conformação histórica das tendências pedagógicas

A prática da educação é anterior ao surgimento das idéias pedagógicas, as quais surgiram da reflexão sobre as práticas educativas que, na antiguidade, eram essencialmente práticas e ligadas ao totemismo religioso; além de espontâneas, naturais e baseadas na imitação e oralidade.

Vicentino (2002) afirma que os egípcios foram os pioneiros em perceber a importância da arte educativa, o que culminou com a construção de bibliotecas e casas de instrução, onde eram ensinados a leitura, escrita, astronomia, música, história, medicina, etc. Já os hebreus legaram uma educação rígida baseada na repetição e revisão (catecismo), pregando a amor a Deus e obediência aos pais. Esse método influenciou a cultura ocidental através do cristianismo. A religião penetrava intimamente todos os aspectos da vida pública e privada do antigo Egito. Os colégios sacerdotais, dotados de arquivos e bibliotecas, geralmente eram a sede do ensino superior

Gadotti (2002) afirma que a educação na antiguidade era única e igual para todos, além de confiada a toda a comunidade. A prática educacional primitiva se processou de forma semelhante nas civilizações da antiguidade, sendo caracterizadas pelo tradicionalismo pedagógico. Essa educação solidária e espontânea foi substituída pela pedagogia do temor e do terror, sendo propagada por uma escola nascida da hierarquização e da desigualdade econômica gerada pela acumulação de capital.

Ainda segundo Gadotti (2002), essas idéias pedagógicas se desenvolveram em função do surgimento da sociedade de classes, configurando a escola como instituição formal, dando resposta à divisão social do trabalho, ao nascimento do Estado e à propriedade privada. Da divisão social do trabalho, nasce a desigualdade de educações.

A partir do surgimento da estratificação das sociedades, Vicentino (2002) traz que a civilização grega que serviu de berço para a cultura ocidental. A educação grega possuía um caráter de classe, sendo exigência fundamental a estimulação à competição e às virtudes guerreiras. Os gregos conseguiram articular educação e

cultura, dando valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia, insistindo na preparação para o exercício da política, visto que a educação ensinava uns poucos a governar.

Ao contrário de Atenas e de outras polis gregas, Esparta manteve-se sempre oligárquica, não evoluindo para a democracia. O modo de vida espartano, rigidamente regulamentado, visava perpetuar, de todas as formas, a estrutura social existente. Atendendo a essa disposição, a educação do cidadão espartano era dirigida intensamente para a obediência à autoridade e para a aptidão física, fundamentais a um Estado militarizado (VICENTINO, 2002).

Gadotti (2002) coloca que os romanos, que junto com os gregos formaram a antiguidade clássica, também separavam a direção do trabalho do exercício deste, construindo uma educação utilitária e militarista, organizada pela disciplina e justiça. A decadência do Império Romano trouxe uma nova força espiritual, o cristianismo. A partir daí, surge a centralização do ensino por parte do Estado cristão e a escola passa a ser seu aparelho ideológico.

Saviani (2008) acrescenta que no período de transição da Idade Antiga para a Medieval, temos uma educação que parte de uma nova visão de mundo, o poder de Cristo. Um fato importante na Idade Média foi a criação das universidades, locais onde o saber foi se elitizando e submetido à censura da Igreja. Os ensinamentos medievais compreendiam gramática, dialética, retórica, aritmética, geometria, astronomia e música.

O fim da Antiguidade Clássica, época das civilizações tidas na visão eurocêntrica como as da 'mais alta qualidade' ou 'classe', formadoras da base histórica e cultural sobre a qual se erigiu o que hoje chamamos Ocidente, dava início a um novo período. O colapso do Império Romano, acompanhado pelo desmoronamento dos valores culturais, inclusive religiosos, abriu espaço para a ascensão do cristianismo e marcou o começo de um novo 'mundo', o medieval (...) (VICENTINO, 2002).

Cambi (1999) argumenta que tudo isso ocorreu em meio aos grandes acontecimentos da época, como a consolidação do modo de produção feudal, o qual se edificou em substituição à estrutura escravista da Antiguidade Romana. A agricultura, praticada nas vilas, constituiu a base de uma economia auto-suficiente, cujos desdobramentos conduziram à formação do mundo agrário-feudal.

Ainda de acordo com o mesmo autor, embora, no feudalismo, os aspectos econômicos e sociais articularam-se aos aspectos culturais e ideológicos, é preciso considerar que o modo de produção feudal não existiu de maneira estanque e homogênea em todas as regiões da Europa, tendo sido, na realidade, um processo contínuo, da ascensão à decadência.

O modo de produção, próprio do Ocidente europeu, tinha por base a economia agrária, não comercial, auto-suficiente, quase totalmente amonetária. A principal unidade econômica de produção era o feudo e, devido ao caráter expropriador do sistema feudal, o servo não se sentia estimulado a aumentar a produção com inovações tecnológicas. No feudalismo, a posse da terra era o critério de diferenciação dos grupos sociais (VICENTINO, 2002).

Segundo Saviani (2005), durante os séculos XV, XVI e XVII, ocorreu a decadência do modo de produção feudal, sendo a época marcada pela concentração de novos meios de produção e de técnicas, artes e estudos, todos precursores do trabalho em série do século XX. No plano econômico, a economia auto-suficiente, típica do feudalismo, foi substituída por uma economia comercial. No plano social, a hierarquia estamental foi se desintegrando, surgindo paralelamente um novo grupo social: a burguesia. Politicamente, o poder pessoal e universal dos senhores feudais foi sendo gradualmente substituído pelo poder centralizador dos soberanos, originando as monarquias nacionais européias.

A educação, para Gadotti (2002), que antes era humanista, solidária e ligada à formação do homem, passa a ser científica e um meio para aperfeiçoar o homem para o mercado de trabalho. Não se colocou como questão a educação das classes populares e a democratização do ensino. Acreditava-se fielmente na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Para Cambi (1999), o século XV inaugurava um novo período do processo histórico da Europa ocidental: possuir terras já não era mais sinônimo seguro de poder; as relações sociais de dominação e de exploração também não eram as mesmas do mundo feudal; mudanças qualitativas na economia européia abriam espaço para uma nova ordem política e social.

Tendo as suas origens no feudalismo, o mundo moderno evoluiria até culminar no seu oposto – o capitalismo do mundo contemporâneo. Assim, em muitos aspectos, o mundo moderno constituiu uma negação do mundo medieval, embora

ainda não se caracterizasse como um todo sólido, maduro, apresentando-se como uma época de transição (VICENTINO, 2002, p.176).

Na tentativa de revalorizar a cultura greco-romana, movimento marcante durante a transição entre a Idade Média e a Moderna, surge durante o século XV o pensamento renascentista, influenciando a educação no sentido de torná-la mais prática e ligada a fatores da evolução histórica. Entre esses fatores, temos a cultura do corpo, a substituição dos processos mecânicos por métodos mais agradáveis, o impacto das descobertas científicas, individualismo, pioneirismo, aventura, arte da guerra, entre outros (SAVIANI, 2005).

As transformações socioeconômicas iniciadas na Baixa Idade Média e que culminaram com a Revolução Comercial na Idade Moderna afetaram todos os setores da sociedade, ocasionando inclusive mudanças culturais. Intimamente ligadas à expansão comercial, à reforma religiosa e ao absolutismo político, as transformações culturais dos séculos XIV a XVI – movimento denominado Renascimento Cultural – estiveram articuladas com o capitalismo comercial (GADOTTI, 2002).

Primeiro grande movimento cultural burguês dos tempos modernos, o Renascimento enfatizava uma cultura laica (não-eclésiástica), racional e científica, sobretudo não-feudal. Entretanto, embora tentasse sepultar os valores da igreja católica, apresentou-se como um entrelaçamento dos novos e antigos valores, refletindo o caráter de transição do período (VICENTINO, 2002).

O princípio básico da educação renascentista foi formar o homem burguês, daí essa educação não chegar às classes populares. Era elitista, aristocrática e individualista. Essa conjuntura repercutiu no seio da Igreja, culminando com a Reforma Protestante. Sua principal consequência pedagógica foi a transferência da escola para o controle do Estado. Os jesuítas exerceram grande influência ideológica nesse período, desprezando a educação popular e sendo contrários ao espírito crítico (CAMBI, 1999).

O renascimento das atividades comerciais e a prosperidade dos centros urbanos estimularam também o desenvolvimento intelectual. As universidades proliferaram-se, pois, para a burguesia, o conhecimento passou a ser indispensável à plena realização de seus negócios. O século XVI foi marcado pelo surgimento de novas religiões cristãs, que acabaram com a hegemonia política e espiritual da Igreja Católica e abalaram a autoridade do papa. A Reforma Protestante foi um movimento

religioso de adequação aos novos tempos, ao desenvolvimento capitalista (GADOTTI, 2002).

No início da idade Moderna, mudanças culturais expressas pelo renascimento, que reestruturou a ideologia política europeia, permitiram desbancar a supremacia da mentalidade escolástica. Com uma ideologia livre das amarras da igreja, puderam surgir teorias justificadoras do Estado Absolutista (VICENTINO, 2002).

No decorrer do século XVII, surge a luta das camadas populares pelo acesso à educação, sendo instigados pelos novos intelectuais iluministas. Com o advento da Revolução Francesa, o século XVIII pôs fim à Idade Moderna, período em que predominou o regime absolutista concentrado nas mãos do clero e da nobreza. Foi inaugurada uma nova era da educação, começou-se a discutir a formação do cidadão em uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios democráticos e de um ensino gratuitamente oferecido (CAMBI, 1999).

Nos séculos XVII e XVIII, período áureo do Estado Absolutista, o desenvolvimento e o crescimento da sociedade burguesa esbarraram nos entraves remanescentes do mundo feudal. Vários intelectuais passaram a criticá-lo, anunciando um mundo contemporâneo, um novo Estado, novas instituições, novos valores, condizentes com o progresso econômico, científico e cultural em andamento (GADOTTI, 2002).

O movimento que arquitetou as idéias que derrubaram o Antigo Regime é denominado Iluminismo, o qual condenava o mercantilismo, por considerá-lo um entrave lesivo a toda ordem econômica. Alegava que, com a concorrência, a divisão do trabalho e o livre comércio se alcançariam a harmonia e a justiça social. Considerava o trabalho, e não a terra, a fonte de toda a riqueza. Suas propostas ficariam conhecidas como liberalismo econômico (VICENTINO, 2002, p.243).

O movimento iluminista culminou, na educação, com o nascimento da escola nova (renovada progressivista da pedagogia liberal), na qual a educação não era a mesma para todos, pois a desigualdade entre os homens era perfeitamente admitida. Percebeu-se a necessidade da instrução mínima para a classe trabalhadora, com o intuito de formar o cidadão disciplinado (SAVIANI, 2005).

A Didática da Escola Nova ou Didática ativa é entendida como 'direção da aprendizagem', considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo

das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências (LIBANEO, 1991).

A Escola Nova, onde Rousseau foi o seu precursor no decorrer do século XIX, representa o movimento de renovação da escola pública burguesa, baseada na atividade espontânea da criança e instigadora da mudança social. Os métodos de ensino foram o maior avanço da Escola Nova, levando para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador, entre outros (SAVIANI, 2008).

Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade, um ensino centrado no aluno e no grupo (LUCKESI, 1996).

Essa formação é resultado da expressão da importância que a burguesia emprestou à educação, sob os ideais de liberdade (liberalismo). A pedagogia iluminista era fundamentada na transmissão de conteúdos e na formação individualista (SAVIANI, 2008).

A educação deveria fazer com que a pobreza aceitasse a sua condição, sendo ministrada uma educação distinta para cada classe; a classe dirigente teria instrução para governar e a classe trabalhadora a educação para o trabalho. Essa concepção é reforçada pelo positivismo, partindo do princípio de que a política tinha que ser uma ciência exata e, como toda ciência, deveria analisar todos os fenômenos como fatos. A ciência passa a ser compreendida e veiculada como dotada de neutralidade, consolidando a ordem pública e combatendo o pensamento religioso (LUCKESI, 1996).

Em oposição à concepção burguesa de educação, surge o pensamento socialista, nascido no interior dos movimentos populares pela democratização do ensino. Nesse cenário, o marxismo e o positivismo fizeram, a seu modo, as críticas que culminaram com o pensamento pedagógico antiautoritário (CAMBI, 1999).

O otimismo pedagógico foi substituído pela crítica radical. Os existencialistas e os fenomenologistas perguntavam-se o que tinha dado errado na educação para formar homens que se odiavam tanto, isso sob o impacto das grandes guerras mundiais (LUCKESI, 1996).

Todo esse processo ocorre porque embora o sistema liberal-burguês afirme que é democrático, reproduziu através da escola a divisão social do trabalho, perpetuou a injustiça e difundiu os ideais burgueses de vida, como a competição (o contrário da solidariedade) e o individualismo (GADOTTI, 2002).

No período de 1930 a 1960, predominou na América Latina o desenvolvimento das teorias educacionais de forma variada e diferenciada, isso porque esses países construíram um pensamento originado no processo de lutas pela emancipação. O pensamento pedagógico da América Latina, bem como o da África, desenvolveu-se quando liberto do colonizador. A popularização do ensino se deu a partir da escola pública e da expansão da imprensa. Configurou-se uma busca por uma prática educativa calcada no fortalecimento das organizações populares (GADOTTI, 2002).

Todos os países dessa região passaram pela visão otimista da construção democrática, chegando a uma educação denunciatória, de crítica radical à escola, do aparato ideológico e das desigualdades sociais (LIBANEO, 1991).

Contudo, durante as décadas de 1960 e 1970, predominou uma visão tecnicista de educação calcada nos governos obscurantistas (ditaduras, colonialismo e dependência econômica), baseada numa concepção compartimentista do homem e do mundo, valorizando muito o produto da educação. É por esse motivo que os livros que veiculam essa concepção utilizam palavras como produtividade, eficiência e eficácia. Essa educação formal é um mecanismo pesado, lento e resistente às mudanças (LUCKESI, 1996).

Na segunda metade da década de 1970, com a incipiente modificação do quadro político repressivo em decorrência de lutas sociais por maior democratização da sociedade, tornou-se possível a discussão de questões educacionais e escolares numa perspectiva de crítica política das instituições sociais do capitalismo. Muitos estudiosos e militantes políticos se interessaram apenas pela crítica e pela denúncia do papel ideológico e discriminador da escola na sociedade capitalista (LIBANEO, 1991).

A década de 1980 é caracterizada pela crise dos paradigmas, uma era de perplexidade, porém rica em possibilidades. Esse é um dos aspectos da “pós-modernidade”, fase marcada pela automação, informação, invasão da tecnologia eletrônica. Na educação, o pós-modernismo trabalha mais com o significado do que

com o conteúdo, mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade (CAMBI, 1999).

É importante ressaltar que não nega os conteúdos, pelo contrário, trabalha para uma profunda mudança dos mesmos, na perspectiva de torná-los significativos para o educando. A educação pós-moderna trabalha com a equidade e autonomia, enquanto que a moderna trabalha com a igualdade e hegemonia. A educação moderna não foi capaz de construir o universal partindo do particular, tentou fazer o inverso, o que não respeita a diversidade (LIBANEO, 1991).

O crescimento das organizações não-governamentais e da pós-graduação são traços marcantes da época. As teorias existentes não dão conta da crise educacional, revelando um grande distanciamento da prática. É por isso que a tendência atual é a valorização dos micro-espacos, na tentativa de superar a crise educacional (SAVIANI, 2008).

As idéias pedagógicas brasileiras começam a ter autonomia com o desenvolvimento da Escola Nova, graças ao pensamento iluminista trazido da Europa. Antes disso, era predominante o pensamento religioso medieval. No início da década de 1990, época de entrada do neoliberalismo e fim do regime militar, o que aconteceu em 1985, o debate pedagógico foi enriquecido pela discussão da educação como cultura, bem como a necessidade de o educador se descobrir como um ser vivo, amoroso e criativo (LUCKESI, 1996).

O rico pensamento pedagógico brasileiro pode ser estruturado a partir de duas correntes: a liberal e a progressista. O termo liberal não tem o sentido de avançado, democrático ou aberto, mas significa a justificação do sistema capitalista. Nessa tendência, temos que a escola tem como função estritamente pedagógica a preparação dos indivíduos de acordo com as suas aptidões naturais, adaptando-se às normas da sociedade de classes e à defesa da predominância dos interesses individuais (LIBANEO, 1991).

A pedagogia liberal não forma senão conformistas. Estes muitas vezes são educados pela televisão e pelo rádio, apresentando um vocabulário restrito, o que os obriga a não discutir, não falar, não debater, não ler e não redigir. Sem esses meios, o indivíduo do nosso tempo vive isolado, num analfabetismo funcional e social (SAVIANI, 2005).

A necessidade de reagir ao autoritarismo do professor nessa concepção de educação (liberal tradicional e liberal tecnicista) fez surgir a procura por

metodologias capazes de desenvolver as capacidades do educando, realizando-se numa tensão dialética entre liberdade e necessidade, pois a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação mas domesticação ou puro adestramento (GADOTTI, 1992).

Já os educadores/teóricos da pedagogia progressista defendem a formação de um cidadão crítico e participante na mudança social como função da escola. A educação é um fenômeno social, portanto, é produto e produtora de determinações sociais. É uma prática universal caracterizada pelo desvelamento constante da realidade e uma atividade de extrema relevância para as sociedades, permeando suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais (LIBANEO, 1991).

O processo ensinar-aprender, em todos os espaços, determina e é determinado pelo contexto social, econômico e político no qual se encontra inserido. A educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade (SEVERINO, 1998).

Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e meios da educação subordinam-se à estrutura dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados. (LIBÂNIO, 2003).

Se o ser humano fosse unicamente determinado pela genética, não haveria necessidade de educação. E se esta fosse um processo espontâneo, natural e não cultural, não haveria necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo (GADOTTI, 1992).

Com isso, percebe-se que cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social, tornando-se força de transformação da sociedade, contribuindo para estirpar de seu tecido todos os focos da alienação (SEVERINO, 1998).

O mundo deve ser reinventado e, nesse processo, os sujeitos criadores percebem criticamente como estão sendo no mundo. Neste sentido, a educação é práxis. A produção do conhecimento mantém uma estreita relação entre a tradição e

a inovação, devendo-se captar realidades e teorizar sobre elas na ânsia de produzir novos conhecimentos (ASSMANN, 1998).

Trata-se de um processo que relaciona o que está sendo aprendido com os conhecimentos e experiências que o indivíduo possui, num processo de *feedback* imediato. A aprendizagem se dá em um processo contínuo, sendo viabilizada por uma criatividade inacabada, encantada e infinita, sendo por isso que as criações nunca têm considerações finais. É a partir daí que surge o ideal de escola que, etimologicamente, significa “lazer”, “alegria” (SEVERINO, 1998).

O processo ensinar-aprender não deve ser cristalizado, uma vez que rebaixa a capacidade mental dos alunos, impedindo-os de apropriar-se dos conteúdos de forma consciente e separa o aprendizado das condições sócio-culturais e subjetivas dos alunos. Dessa forma, torna-se necessário criar condições para o desenvolvimento das habilidades intelectuais para construir a aprendizagem. Concorda-se com Libâneo (2003), quando diz que a aprendizagem só se realiza quando o aluno elabora seu conhecimento. Isso porque conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo.

É função da escola a democratização dos conhecimentos produzidos, ensinando a pensar criticamente. Dentro dessa perspectiva, não devemos aniquilar as experiências passadas no campo educacional, e sim construir um discurso novo de criação de um espaço crítico e participativo onde reside um sadio pluralismo de idéias, propondo um princípio unificador do saber ancorado no conhecimento em torno do homem e respeitando a diversidade, os direitos humanos e eliminando estereótipos. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais, mas diálogo com todas as culturas e entendimento das especificidades na representação da totalidade (ASSMANN, 1998).

A experiência social da humanidade constrói conhecimentos (ciência, religião, arte, filosofia), nos quais o fundamental não é a sua condição de produto, mas seu processo resultante por um sujeito coletivo, tendo a educação como mediação nesse contexto, sabendo-se que ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos (SEVERINO, 1998).

O homem se realiza pelo trabalho, e este se constitui como importante instrumento de formação física e moral, bem como serve de impulso para a

formação técnica, científica e cultural. Contudo, o homem pode se perder no trabalho e se degradar, a vida em sociedade pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, cabendo à educação contribuir com a diminuição dos focos de alienação presentes na sociedade (GADOTTI, 1992).

Diante disso, percebe-se a estreita relação entre educação e trabalho, uma vez que com a divisão social do trabalho nessa sociedade, surge também o homem dividido, alienado, unilateral. Com o aumento no tempo de trabalho necessário para a sua auto-reprodução e para a criação da mais-valia, o trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nessas relações de trabalho inexitem condições para a educação e, portanto, para o pleno desenvolvimento humano, privilégio de uma minoria que se beneficia do trabalho da maioria (GADOTTI, 1992).

Esse processo de alienação é resultante da concretização da fase capitalista que condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Entretanto, não se pode negar o desenvolvimento social do homem sob o capitalismo, só que a sua implantação impõe à sociedade a sua hegemonia sobre as instituições de ensino para transformá-las num aparelho ideológico a seu dispor. O avanço econômico e tecnológico dessa fase é essencial, embora seja evidente que o crescimento ilimitado num ambiente finito só leva ao desastre (GADOTTI, 2002).

A educação é um bem social e não uma mercadoria sujeita à lei da oferta e da procura. Na verdade, está em jogo a formação do homem como cidadão e, nesse contexto, a educação tem um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade, superando também a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, fruto da contradição entre capital e trabalho (ASSMANN, 1998).

A educação tem o objetivo de formar o homem integralmente para autogovernar-se e governar. Todavia, apenas a elite está sendo formada para governar. Ela anseia um ensino servil, subserviente e não um ensino crítico e criativo. Daí surge a necessidade da democratização da sociedade, de torná-la coletiva, e isso só será possível quando existir por trás uma ética, uma decisão de mudar realmente e não apenas as aparências (SEVERINO, 1998).

2.2 As tendências pedagógicas e a formação crítico-reflexiva

Para atuar em educação é necessário o conhecimento das diferentes abordagens de ensino ou tendências pedagógicas, que podem nortear a prática docente, sabendo que as mesmas refletem o caráter ideológico que perpassa o sistema educacional de contextos determinados. É necessário que os educadores, através da consciência crítica, reavaliem os modelos educacionais e analisem as influências exercidas por eles na sua prática educativa (SILVA e RUFFINO, 1999).

As idéias pedagógicas brasileiras são divididas em pedagogia liberal e pedagogia progressista. As tendências da pedagogia liberal são a tradicional e a tecnicista. A pedagogia liberal leva em conta unicamente a formação para o exercício de uma profissão. Essa conduta caracteriza o ensino tradicional, o qual supõe que o aluno é incapaz de ter o controle de si mesmo, impedindo a criatividade e a iniciativa (LIBANEO, 1991).

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LUCKESI, 1996).

Na tendência liberal tradicional, o papel da escola é preparar intelectualmente os alunos com o objetivo de assumir sua posição na sociedade, sendo a cultura como o maior compromisso da educação. Os caminhos a serem percorridos são os mesmos para todos, então os menos capazes devem se esforçar para conquistar seu lugar junto aos demais (LIBANEO, 2003).

Os conteúdos de ensino correspondem aos conhecimentos e valores acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas e dissociadas do contexto social dos alunos, sendo uma preparação para “a vida”. Essa reprodução do conhecimento está fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana, daí porque a tendência liberal “tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica (LUCKESI, 1996).

Os métodos de ensino baseiam-se na exposição oral dos conteúdos, sendo a análise também feita pelo professor e com ênfase nos exercícios repetitivos, com os objetivos de memorização e formação de hábitos (DAVINI, 1994).

A transmissão dos conteúdos é feita na forma de verdade absoluta a ser absorvida pelos alunos, os quais são impedidos de se comunicarem entre si pela autoridade do professor que deve garantir a atenção e o silêncio. Essa transmissão também é realizada numa seqüência lógica imposta pelos adultos às crianças e avaliada por interrogações orais, exercícios de casa, provas escritas e trabalhos (SEVERINO, 1998).

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LUCKESI, 1996).

Na tendência liberal tecnicista, o papel da escola é modelar o comportamento humano através das técnicas específicas, num processo de aquisição de habilidades indispensáveis para os indivíduos se integrarem num sistema social harmônico, orgânico e funcional regido por leis naturais (LIBANEO, 2003).

Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam (LUCKESI, 1996).

Os conteúdos de ensino consistem de leis e princípios científicos observáveis e mensuráveis que são estabelecidos numa ordem lógica determinada por especialistas. Esses conteúdos compõem os manuais e módulos educacionais utilizados nos procedimentos e técnicas aplicados sistematicamente (LUCKESI, 1996).

A educação assume uma dimensão meramente instrumental, qual seja, a de preparar força de trabalho para um mercado em desaparecimento. Não se trata,

assim, de admitir o trabalho como princípio educativo, mas de tornar a educação, como prática social, 'refém' do mercado (GERMANO, 1998).

O professor, elo entre a verdade científica e os alunos, administra as condições de transmissão da matéria conforme o sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de mudanças de comportamento e resultados da aprendizagem. O ensino tecnicista é um processo de condicionamento, introduzido no Brasil no final dos anos 1960, com o objetivo de adequar a educação à orientação político-econômica do regime militar (DAVINI, 1994).

A tendência *liberal tecnicista* subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de 'recursos humanos' (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas (LUCKESI, 1996).

As principais repercussões da pedagogia liberal são: memorização, passividade, distância entre teoria e prática, racionalismo radical, especulação teórica, falta de problematização da realidade, adoção de modelos, individualismo, submissão e manutenção da divisão de classes sociais (LIBANEO, 2003).

O fracasso da relação entre professor-aluno na pedagogia liberal revela-se na repressão da energia vital existente nos alunos, bem como porque "a relação estabelecida entre professor e alunos é vertical, unilateral e de dependência, inexistindo a formação de grupo para que não ocorra interação entre os estudantes" (SILVA; RUFFINO, 1999).

Os teóricos da pedagogia progressista defendem a formação de um cidadão crítico e participante na mudança social como funções da escola. As tendências da pedagogia progressista são a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, ou pedagogia da autogestão pedagógica; e a crítico-social dos conteúdos (LIBANEO, 1991).

Essas tendências são pedagogias que partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades da educação, porém "a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais" (LUCKESI, 1996).

A prática transformadora procura desmistificar e questionar a cultura dominante, criando condições para o aluno analisar o contexto de acordo com seus

valores. Existe preocupação com cada aluno em si e com o processo; os alunos, participando desse processo com o professor, tornam-se sujeitos elaboradores e criadores de conhecimento (DAVINI, 1994).

Os indivíduos são considerados seres concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos em contexto histórico, no qual a educação deve promover o indivíduo, e não ajustá-lo à sociedade em que vive (SILVA; RUFFINO, 1999).

A tendência progressista libertadora (problematizadora) valoriza a educação não-formal, por isso que não é próprio falar em ensino escolar, entretanto alguns pressupostos dessa pedagogia são adotados na prática escolar. Ela é uma prática onde os atores sociais extraem da realidade os conteúdos de aprendizagem a fim de transformá-la, questionando concretamente (LUCKESI, 1996).

Os conteúdos aparecem sob a forma de temas geradores e são extraídos da problematização da prática de vida dos alunos. Os textos de leitura são redigidos pelos próprios alunos com a ajuda do professor. A forma de trabalho educativo é o grupo de discussão, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades (LIBANEO, 1991).

A pedagogia da problematização tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, quando estes movimentos foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Nesta pedagogia, a educação é uma atividade em que professores e alunos são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa realidade, a fim de nela atuarem, possibilitando a transformação social (PEREIRA, 2003).

O método de ensino se baseia na relação dialógica, social e igualitária entre os atores da aprendizagem, que se dá através da codificação de uma situação-problema. O que é aprendido não decorre da imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. A relação professor-aluno é horizontal, baseada nos critérios de bom relacionamento (SORDI e BAGNATO, 1998).

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que

aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação 'não-formal' (LUCKESI, 1996).

O processo de ensino-aprendizagem parte da observação de um aspecto selecionado da realidade, em seguida os alunos identificam os pontos-chave do problema e passam à teorização do problema, recorrendo aos conhecimentos científicos para entendê-lo não somente em suas manifestações empíricas. Confrontada a realidade com a teorização, o aluno segue naturalmente a formulação das hipóteses de solução, preparando-se para transformar a realidade (VENDRÚSCULO e MANZOLI, 1996).

A tendência progressista libertária trabalha os conteúdos que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo, podendo ou não ser as matérias de ensino. Ela espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos no sentido libertário e autogestionário (STACCIARINI e ESPERIDIÃO, 1999).

Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto político (LUCKESI, 1996).

Os métodos de ensino baseiam-se na vivência grupal e na autogestão. Os alunos têm a liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo (LIBANEO, 2003).

O professor é um orientador, o qual se mistura ao grupo na perspectiva de refletirem em conjunto, cabendo ao professor o papel de conselheiro e instrutor-monitor. A motivação está no interesse de crescer dentro do grupo, através do que é vivido, experimentado, incorporado e utilizado em situações novas (LIBANEO, 2003).

Na tendência progressista crítico-social dos conteúdos, são discutidos os temas culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos e incorporados pela humanidade, porém permanentemente reavaliados diante da realidade social, partindo do princípio de que "não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social" (LUCKESI, 1996, p. 9).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (LIBANEO, 1991).

Os conteúdos de ensino são extraídos de realidades exteriores ao aluno, as quais devem ser assimiladas e ligadas às realidades sociais e não simplesmente reinventadas, atingindo uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor. Como resultado, o aluno vai do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de chegar a uma pedagogia ideológica (SAVIANI, 2008).

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação, resulta o saber criticamente reelaborado (LUCKESI, 1996, p. 64).

Os métodos de ensino dessa tendência devem partir da relação direta entre a experiência do aluno e o saber trazido de fora pelo professor, portanto não devem partir de um saber artificial nem espontâneo. O trabalho docente relaciona a prática dos alunos com os conteúdos propostos através da introdução de elementos novos de análise (LIBANEO, 2003).

Trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura (LUCKESI, 1996).

Essa tendência pedagógica postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e a assimilação ativa dos conteúdos (GADOTTI, 2002).

Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; logo, aprender, dentro da pedagogia crítico-social dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, admitindo o princípio da aprendizagem significativa, a qual traz como passo inicial, verificar o que o aluno já sabe (GADOTTI, 2002).

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social) (LUCKESI, 1996).

O papel da escola pública é contribuir para eliminar a seletividade social, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição suficiente para a participação do povo nas lutas sociais, preparando o aluno para o mundo e suas contradições (GADOTTI, 1992).

Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia 'dos conteúdos' é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (LUCKESI, 1996).

A escola deve estar ciente de que não é a única instância educativa, havendo três elementos nesse processo, quais sejam: a matéria, o professor e o aluno. É importante ressaltar que não podemos entender esses elementos de forma linear, mecânica, e sim perceber o movimento de ida e volta (GADOTTI, 2002).

Como diz Libâneo (2003), toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc.

O trabalho docente possui múltiplos aspectos, sendo sua prática permeada pela intencionalidade e problematizações complexas, configurando num espaço para renovar as estratégias na perspectiva de propiciar a reflexão, desenvolvendo a capacidade de analisar, avaliar, questionar, investigar, divergir, argumentar e experimentar e opondo-se à organização curricular fechada e estanque, a disciplinas conteudísticas, à ênfase nos assuntos técnicos, aulas expositivas, entre outros (SEVERINO, 1998).

Os autores afirmam que o pensamento crítico é um tipo de pensamento em que o indivíduo é capaz de exercer outras operações mentais como a análise, síntese, avaliação, interpretação, aplicação e tomada de decisão além de reconhecer e memorizar o resultado de processo de pensamentos de outros indivíduos (LIMA e CASSIANI, 2000).

Partindo desses pressupostos, a relação professor-aluno deve ser considerada como ponto-chave num processo em que percebemos pessoas distintas, com experiências distintas, sendo aproximadas com o objetivo de troca de conhecimentos. Nesse encontro, seres vivos, seres humanos se defrontam, se comunicam e se influenciam mutuamente. A razão central desse encontro é a aprendizagem do aluno (ROCHA e SILVA, 2002).

As principais repercussões da pedagogia progressista são: aluno ativo e motivado que formula perguntas sobre aspectos significativos da realidade, desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação e compreensão, interação e cooperação com os membros do grupo (LIMA e CASSIANI, 2000).

Essa cooperação acontece também na sala de aula, a qual deve ser um lugar de demonstração de emoção, descontração, afetividade e respeito; que a inovação de métodos de ensino e a pesquisa melhoram a dinâmica da sala de aula; que os espaços físicos onde ocorrem as relações de aprendizagem devem ser locais sujeitos à crítica e que respeitem professores e alunos; que as diferenças individuais devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, pois estimulam a construção do conhecimento e, finalmente, que o processo ensino-aprendizagem acontece quando o meio educacional é composto por respeito, diálogo coerente e seriedade de intenções (ROCHA e SILVA, 2002).

Entretanto, a prática diária hegemônica sinaliza um ensino centrado no professor detentor da autonomia do conhecimento, além de assumir o papel de vigiar e aconselhar os alunos. As aulas são expositivas e com estratégias repetitivas, sendo repassadas num fluxo unilateral de comunicação. Isso acontece porque o ensino atual [século XX] é altamente pragmático e utilitário, com atenção concentrada na aquisição de conhecimentos, deixando em segundo plano o desenvolvimento afetivo e emocional do estudante (SILVA e RUFFINO, 1999).

O ensino fica restrito à transmissão oral da matéria numa seqüência predeterminada e fixa num currículo fechado, onde os alunos escutam, repetem e

decoram para resolver mecanicamente os exercícios e reproduzir tudo nas provas (LIBANEO, 2003).

Como estratégias de transformação, devemos entender “o currículo não como um ato neutro, isolado do contexto onde a escola e o profissional se inserem, mas como um processo em evolução constante, um compromisso para com a sociedade a qual se destina” (VENDRÚSCULO e MANZOLLI, 1996, p. 7) e também “o conhecimento como algo inacabado e processual, não se pode compreender o ensino como uma seqüência de ações padronizadas com finalidade de transmitir informações a respeito de um conteúdo fixo” (STACCIARINI e ESPERIDIÃO, 1999, p.3).

Diante de tudo o que foi exposto sobre educação e formação de trabalhadores, fica claro que, no novo século, não é mais possível formar pessoas com o ensino voltado à racionalidade técnica, tão contestada nos dias atuais (LIBANEO, 2003).

Os conflitos educacionais da atualidade são identificados na forma como se manifestam no cotidiano escolar, os quais devem ser superados de forma que a prática docente esteja em consonância com as finalidades da escola, possibilitando o maior encontro entre as percepções e visões de alunos e docentes, o que repercute em uma melhor qualidade na formação e atuação de ambos (FARIA e CASAGRANDE, 2004).

Tem-se questionado, principalmente, se a formação, atuação e desenvolvimento de professores na enfermagem estão de acordo com as expectativas traçadas para a educação do século XXI, isto é, com espírito e pensamento crítico e reflexivo, para que desenvolvam os saberes e competências essenciais à sua prática docente (FARIA e CASAGRANDE, 2004).

A sociedade vive em constantes, rápidas e profundas transformações, como também movimento e tensão, o que impõe a informação, a comunicação e as novas formas de agir e pensar na educação e no sistema escolar (BAGNATO e COCCO, 2003).

Nessa perspectiva, a mudança na lógica da formação dos profissionais de saúde numa perspectiva crítico-reflexiva é uma exigência frente aos desafios da nova ordem mundial, compreendendo a educação e a saúde como espaços de produção e aplicação de saberes que são destinados ao desenvolvimento humano,

de modo a reafirmar compromissos com os pressupostos básicos da cidadania (BORDENAVE, 1994).

Sem ignorar o fato de que toda formação profissional mantém estreita dependência com o mundo do trabalho, acabando por submeter-se, ainda que parcialmente, às exigências do mercado, cremos ser fundamental buscar garantir um primeiro componente da dimensão crítica da formação: reconhecer as novas roupagens que o capital assumiu para continuar perpetuando as desigualdades do modelo social que tem servido aos interesses dos mesmos grupos hegemônicos (SORDI e BAGNATO, 1998).

Nos tempos atuais, a prática educativa deve propiciar a formação de um trabalhador cidadão, logo deve alterar os projetos pedagógicos que privilegiam a formação de técnicos profissionais, tendo a reflexão como a essência do processo de formação (FREIRE, 1996).

Dessa forma, o ensino deve se reorganizar para atender às novas exigências, entendendo que educar pessoas exige uma educação voltada para a liberdade e autonomia e não para o conformismo. Entre as estratégias de reformulação temos a flexibilização e dinamização curricular e ênfase na formação permanente, afastando-se da racionalidade técnica e de prescrições curriculares (BAGNATO e COCCO, 2003).

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (1997) é aquela que responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A abordagem qualitativa, conforme apresentada por Polit, Beck e Hunger (2004), contribui para subsidiar a compreensão da realidade delimitada pelos locais e sujeitos da pesquisa, buscando identificar as relações entre os aspectos envolvidos em cada fase do estudo, bem como os fenômenos investigados por cada fase específica e o conteúdo geral.

O método qualitativo difere do quantitativo por não utilizar um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. A abordagem qualitativa de um problema justifica-se por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (MINAYO, 1997).

3.2 Local de pesquisa

A pesquisa foi realizada no âmbito da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró (FACENE/RN), tomando por base o discurso e a prática dos atores sociais responsáveis, sendo estes os docentes e os discentes da FACENE/RN escolhidos previamente e que se dispuserem a participar do estudo.

A escolha do referente local ocorreu por ser o campo onde acontecem as práticas docentes que interessam ao estudo, além de que o trabalho de campo, de acordo com Minayo (1997), se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

3.3 População e amostra

A população do estudo foi constituída por todos os docentes e discentes da FACENE/RN tendo como amostra 06 docentes e 06 discentes que se dispuserem a participar do estudo.

Os critérios de escolha dos participantes da pesquisa foram: dois docentes das bases biológicas do trabalho do enfermeiro com experiência mínima de um ano na docência; dois docentes das disciplinas instrumentais como semiologia e semiotécnica com experiência mínima de um ano na docência; e dois docentes das disciplinas que trabalham a assistência e as intervenções de Enfermagem com experiência mínima de um ano na docência. A escolha dos discentes foi feita de forma aleatória contemplando um estudante de cada período acadêmico.

3.4 Instrumento

Os dados foram coletados a partir de roteiro de entrevistas semi-estruturadas, sendo este o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais (POLIT, BECK e HUNGER, 2004). O instrumento de coleta de dados pedia para o professor descrever sua prática docente relativo a planejamento, execução e avaliação, conforme consta no Apêndice B. Para os discentes, o instrumento pedia que eles descrevessem a prática docente que eles viviam relativo a planejamento, execução e avaliação, conforme consta no Apêndice C.

3.5 Procedimentos para coleta de dados

A entrevista, de acordo com Minayo (1997), não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

A coleta de dados foi realizada no período de 16 a 25 de janeiro do ano de 2010. As entrevistas foram gravadas em aparelho de MP3 e as informações obtidas

transcritas e submetidas à transcrição. Foi assegurado o anonimato dos colaboradores.

3.6 Análise dos dados

Após a coleta, foi extraído de cada relato a idéia principal e suas expressões chaves, empregando-se a técnica de análise do Discurso do Sujeito Coletivo proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005).

O Discurso do Sujeito Coletivo é um discurso síntese elaborado com pedaços de discurso de sentido semelhante reunidos num só discurso (LEFÉVRE, 2005). Após a coleta das informações, ocorreu a análise dos dados conforme a literatura pertinente ao tema.

3.7 Procedimento ético

Este estudo foi desenvolvido observando os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, conforme pressupõem a Resolução 196/96 CNS/MS. Para isso o mesmo foi submetido à avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FACENE.

A Resolução nº 196/96 CNS/MS, é sem duvida, um documento de suma importância no campo da bioética, no sentido de assegurar uma conduta ética responsável por parte aos pesquisadores na realização de pesquisa com seres humanos. Este estudo foi desenvolvido observando os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 1997).

Conforme a Resolução 311/2007 COFEN, o profissional de enfermagem respeita a vida, a dignidade e os direitos humanos, em todas as suas dimensões. O profissional de enfermagem exerce suas atividades com competência para a promoção do ser humano na sua integralidade, de acordo com os princípios da ética e da bioética (COFEN, 2007).

A coleta de dados foi formalizada após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da FACENE. Todos os colaboradores leram, assinaram e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual

constam os objetivos da pesquisa e todas as informações necessárias para o participante. O mesmo encontra-se no Apêndice A.

3.8 Financiamento

Todas as despesas decorrentes da viabilização desta pesquisa foram de responsabilidade do pesquisador. A Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró responsabilizou-se em disponibilizar referências contidas em sua biblioteca, computadores e conectivos, bem como orientadora e banca examinadora.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 Dados referentes ao discurso dos docentes

A partir das entrevistas realizadas foram obtidas as seguintes respostas dos docentes pesquisados em relação ao planejamento, conforme disposto no quadro I.

QUADRO I - Respostas obtidas dos docentes sobre o que entendem por planejamento no trabalho do professor. Mossoró – RN. 2010.

Idéia Central – I	Discurso do Sujeito Coletivo
Flexibilidade do planejamento	<p>“(…) que ele é flexível dentro das possibilidades que a gente tem dentro do contexto da disciplina (…)”</p> <p>“(…) pode ser que seja necessário que você altere algumas coisas que você tenha planejado”.</p>
Idéia Central - II	Discurso do Sujeito Coletivo
Alcance dos objetivos	<p>“(…) meu foco principal no planejamento é o objetivo da aula, então a partir do objetivo da aula, eu estruturo, eu faço o planejamento no intuito de alcançar aqueles objetivos (…)”</p> <p>“(…) pra você atingir seus objetivos, então é uma etapa que requer tempo (…)”</p>

Bossle (2002) diz que o planejamento de ensino é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe.

Nesse processo, segundo Davini (1994), a função do professor é organizar sistematicamente uma série gradual e encadeada de situações para que este processo se produza. Esta partirá da própria percepção que o educando tenha do assunto e de sua própria prática.

Concorda-se com Bordenave (1994), quando diz que em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou idéias nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera, mas sim o aumento da capacidade do aluno – participante e agente da transformação social – para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas. Por esta razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente.

A partir das entrevistas realizadas foram obtidas as seguintes respostas dos docentes pesquisados em relação à execução do trabalho docente, conforme disposto no quadro II.

QUADRO II - Respostas obtidas dos docentes sobre o que entendem por execução no trabalho do professor. Mossoró – RN. 2010.

Idéia Central - I	Discurso do Sujeito Coletivo
Flexibilidade e adequação às necessidades/especificidades da turma	“(…) pra cada sala tem uma metodologia diferente, para cada horário tem uma metodologia diferente (…)” “(…) a execução ela depende muito das turmas, o perfil da turma é o que vai mostrar se eu vou conseguir trabalhar esse planejamento (…)”
Idéia Central - II	Discurso do Sujeito Coletivo
Dinamicidade das aulas	“(…) que ela fique uma aula dinâmica, que haja uma participação do aluno nessas aulas (…)” “Quanto à execução das aulas eu procuro dinamizar (…)”

Basso (1998) afirma que o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades.

No caso dos professores, ainda segundo Basso (1998), o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento.

De acordo com Bossle (2002), a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

A finalidade do trabalho docente, de acordo com Camargo (1997), consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, entre outros.

Então, como conclui Camargo (1997), a formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer.

A partir das entrevistas realizadas foram obtidas as seguintes respostas dos docentes pesquisados em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem, conforme disposto no quadro III.

Quadro III – Respostas obtidas dos docentes sobre o que entendem por avaliação no trabalho do professor. Mossoró – RN. 2010.

Idéia Central – I	Discurso do Sujeito Coletivo
Diversidade de atividades avaliativas	“(...) a avaliação deve ser o quanto mais diversificada possível (...)” “(...) mas uma avaliação onde esteja todos os elementos do aluno (...)”
Idéia Central – II	Discurso do Sujeito Coletivo
Sistematização do processo avaliativo	“E a avaliação ela deve ser feita continuamente (...)” “(...) ela é um processo gradativo (...)”

A avaliação do processo ensinar/aprender é elemento importante da prática pedagógica a qual está diretamente ligada à avaliação do trabalho do professor e da instituição. Ela é um processo de coleta e análise de dados na perspectiva de verificar se os objetivos estão sendo alcançados e deve ser trabalhada para orientar o processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2003).

Isso porque, segundo Haydt (2003), a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. Tais mudanças se traduzem em mudança e aquisição de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Assman (1998) acrescenta que o ‘produto’ da educação deve levar o nome de *experiências de aprendizagem*, e não simplesmente a aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão. É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acessamento de informações.

Sousa Filho (2000) afirma que em geral, os nossos sistemas de avaliação, centrados na *nota*, têm mantido também nossos estudantes, da primeira escola à universidade, na infantilidade para as coisas da ciência. O problema torna-se maior porque, para um certo número de professores, a escolha do que há de pior entre as formas de avaliação é mais simples. Nas universidades, uma parte dos professores utiliza como instrumentos de avaliação verdadeiras peças de idiotização dos alunos.

4.2 Dados referentes ao discurso dos discentes

A partir das entrevistas realizadas foram obtidas as seguintes respostas dos discentes pesquisados em relação ao planejamento do trabalho do professor, conforme disposto no quadro IV.

Quadro IV – Respostas obtidas dos discentes sobre a prática docente que eles vivem relativa ao planejamento. Mossoró – RN. 2010.

Idéia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
O planejamento é realizado pela maioria dos docentes	<p>“(…) o que podemos perceber é que os docentes eles realmente tem uma preocupação com o planejamento (…)”</p> <p>“(…) eu acho que alguns saem fora do planejamento e si (…), porque uns vão meio desnorteados, chegam na hora e inventam qualquer coisa (…)”</p>

Pensando no professor como agente da organização do trabalho pedagógico, onde as condições concretas se articulam, influenciando no resultado do seu trabalho, o planejamento de ensino é processual, são todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar.

Portanto desta forma, Bossle (2002) afirma que ele pode ser uma programação realizada pelo professor cotidianamente, constantemente avaliado como processo, e não somente em reuniões e períodos previamente estabelecidos para tal. É baseado na relação entre a teoria e a sua prática em um contexto determinado, que se objetiva a concretização dos princípios e objetivos já elaborados pela instituição escolar, existentes em seu projeto político-pedagógico.

A partir das entrevistas realizadas foram obtidas as seguintes respostas dos discentes pesquisados em relação à execução do trabalho do professor, conforme disposto no quadro V.

Quadro V – Respostas obtidas dos discentes sobre a prática docente que eles vivem relativa à execução. Mossoró – RN. 2010.

Idéia Central - I	Discurso do Sujeito Coletivo
Prática docente que estimula a participação dos alunos	“(...) a metodologia usada é bastante eficiente pois estimula bastante a participação do aluno, faz com que ele pense, que ele chegue às respostas das dúvidas que ele mesmo tem (...)”
Idéia Central - II	Discurso do Sujeito Coletivo
Aulas cansativas	“(...) porque tem sempre aquelas aulas cansativas (...)”

Pode-se inferir que as repercussões apontadas pelos alunos para as situações positivas de avaliação são extremamente desejáveis. Juntamente com a motivação para estudar e o estímulo para avançar no conhecimento, o aluno faz descobertas fundamentais: ele descobre que aprender não é decorar, que o importante é estudar e produzir conhecimento e não a obtenção da nota; ele constata que, pela mediação dessas experiências positivas de avaliação, ocorreu a aprendizagem: ele descobre que aprendeu porque não copiou modelos, dialogou com o conhecimento, interagiu com o professor.

A partir das entrevistas realizadas foram obtidas as seguintes respostas dos discentes pesquisados em relação ao planejamento do trabalho do professor, conforme disposto no quadro VI.

Quadro VI – Respostas obtidas dos discentes sobre a prática docente que eles vivem relativa à avaliação. Mossoró – RN. 2010.

Idéia Central - I	Discurso do Sujeito Coletivo
Diversidade das atividades avaliativas	“(...) eu acho que é muito bem distribuída, muito bem dividida esses tipos de avaliações” “(...) eu gosto da diversidade, dos vários meios que os professores utilizam, (...), e gosto disso porque tem pessoas que de

	uma forma ela não é boa em uma determinada situação, mas de outra ela é boa em outra situação (...)"
--	--

Os episódios positivos revelados nos relatos dos alunos mostram que a prática da avaliação tem caráter contínuo e processual; os instrumentos de avaliação são diversificados; são exigidas habilidades intelectuais complexas e não a memorização; o professor é competente na didática e no conteúdo que ministra; o professor se interessa pela aprendizagem do aluno; dá retorno sobre os trabalhos realizados e orienta a correção dos erros (HAYDT, 2003).

Segundo Camargo (1997), vivida positivamente, a avaliação qualifica os alunos de modo que eles se desenvolvam adquirindo identidade individual e social. É um movimento que coincide com o próprio desenvolvimento do homem, e que vem especificar a sua natureza de acordo com os elementos naturais e culturais de seu viver. Esse processo não é passível de mensuração como não o é a aprendizagem que dele decorre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho possibilitou o aprofundamento da discussão sobre educação em enfermagem, de modo especial a formação do enfermeiro crítico-reflexivo a partir das tendências pedagógicas praticadas no espaço da FACENE/RN.

Percebe-se no discurso dos docentes várias preocupações com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, como a flexibilidade do planejamento para a adequação às necessidades/especificidades da turma, estabelecimento e alcance de objetivos de aprendizagem, a necessidade de dinamização do processo ensino-aprendizagem, variabilidade de técnicas avaliativas para que consiga perceber todas as dimensões do aluno, não se limitando à prova escrita e entendendo que a avaliação é processual.

Já no discurso dos discentes, percebe-se que os mesmos não visualizam o planejamento no trabalho de alguns professores, o que implica pensar que em determinados momentos o docente vá sem o devido preparo para a sala de aula. Com relação à execução dos momentos de ensino-aprendizagem, os discentes vivenciam estratégias dinâmicas, apesar de em alguns momentos serem cansativos ou monótonos. É necessária a compreensão que “aulas cansativas” são necessárias e dependem muito do esforço dos alunos. No que tange à avaliação, é notável a satisfação com a variabilidade de atividades avaliativas, o que oferece ao discente várias oportunidades de atingir os objetivos da aula/disciplina.

Conclui-se que a educação tem um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade. A finalidade é desencadear um processo de transformação da instituição escolar e daí um processo de transformação da própria sociedade. A mudança desejada é mais na inversão dos valores, pois eles servem para manter o poder dos dominantes, na perspectiva do fortalecimento das organizações contra-hegemônicas, travando-se uma luta política.

A educação é compromisso, o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de tudo um profissional do humano, do social, do político. A educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende. Esse projeto deve ser orientado pelo princípio de que o homem se educa a vida inteira, nós nos tornamos homens durante toda a vida e não somente

quando freqüentamos a escola. Diante disso, o melhor caminho para a superação da crise educacional é o de vivê-la intensamente, evidenciando suas contradições e percebendo que a crise da educação e a da sociedade são inseparáveis.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. PETRÓPOLIS: Vozes, 1998.

BAGNATO, M.L.S.; COCCO, M.I.M. Memória educativa e a tessitura de conceitos educacionais: experiência vivenciada na licenciatura em enfermagem. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 4, 2003.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01012621998000100003&Ing=en&nrm=iso. Acesso em 18 Fev. 2010.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos. In: **Interface – Comunic, saúde, educ**, v.2,n.2,1998.

BORDENAVE, J.E.D. Alguns fatores pedagógicos. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. **Capacitação Pedagógica para Instrutor/Supervisor – Área da saúde**. Reimpr. Da 1 ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 1994.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **M o v i m e n t o**, P o r t o A l e g r e , V. 8, n. 1, p. 31 - 39, j a n e i r o / a b r i l 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Resolução n. 196 de 1996. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 1997.

CAMACHO, A.C.L.F.; SANTO, F.H. do E. Refletindo sobre o cuidar e o ensinar na enfermagem. In: **Revista Latino-Am. Enfermagem vol.9 nº1 Ribeirão Preto jan. 2001**.

CAMARGO, A. L. Cs. O DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA DO ALUNO. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100015&Ing=en&nrm=iso>. Access on 18 Fev. 2010.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: FEU, 1999.

CHIRELLI, M.Q.; MISHIMA, S.M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** vol.11 no. 5 Ribeirão Preto sep./oct. 2003.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. Resolução COFEN-311/2007. **Aprova a reformulação do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e dá outras providências**. Rio de Janeiro, 2007.

DAVINI, M.C. Do processo de aprender ao de ensinar. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. **Capacitação Pedagógica para Instrutor/Supervisor – Área da saúde**. Reimpr. Da 1 ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 1994.

FARIA, J.I.L.; CASAGRANDE, L.D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. In: **Revista Latino-Am. Enfermagem** 2004 set/out; 12(5): 821-7.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação. Um estudo introdutório**. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. __ (Coleção educação contemporânea).

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GERMANO, J. W. A transformação da questão social e a educação. **In: Conferência nos anais da 50ª reunião anual da SBPC**. Natal, julho de 1998.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. A formulação de objetivos educacionais. *In: _____*
HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2003.

LEFÉVRE, Fernando; LEFÉVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito Coletivo: Um Enfoque em Pesquisa Qualitativa**, 2ª Edição. Caxias do Sul: 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBANEO, J. C. **Educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M.A. da C.; CASSIANI, S.H.D.B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. In: **Revista Latino-Am. Enfermagem vol.8 nº1 Ribeirão Preto jan. 2000**.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, A.L. de F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **In: Cad. Saúde pública**, v.19, n.5. Rio de Janeiro, set/out. 2003.

POLIT, D.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. Métodos, avaliação e utilização. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, E.M.; SILVA, M.J.P. da. Mudanças nas relações em sala de aula e sua influência na aprendizagem. **An. 8. Simp. Bras. Comun. Enferm.** Maio. 2002.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Ver. E ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. _____ **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

SILVA, M. da G.; RUFFINO, M.C. Comportamento docente no ensino de graduação em enfermagem: a percepção dos alunos. **Revista Latino-Am. Enfermagem** vol.7 nº4 Ribeirão Preto oct. 1999.

SORDI, M.R.L. de; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** vol.6 no. 2 Ribeirão Preto Dec. 1998.

STACCIARINI, J.M.R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.7 no. 5 Ribeirão Preto Dec. 1999.

SOUSA FILHO, A. **Responsabilidade intelectual e ensino universitário: carta aberta aos que amam a ciência**. Natal: EDUFRN, 2000.

VENDRÚSCOLO, D.M.S; MANZOLLI, M.C. O currículo na e da enfermagem: por onde começar e recomeçar. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** vol.4 no.1 Ribeirão Preto Jan. 1996.

VICENTINO, C. **Historia Geral**. Ensino Médio. Edição Atualizada. São Paulo: Scipione, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é intitulada “Tendências pedagógicas e a formação do enfermeiro crítico e reflexivo”, e está sendo desenvolvida por Thiago Enggle de Araújo Alves, aluno do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró – FACENE/RN sob a orientação da Professora Ms. Patrícia Josefa Fernandes Beserra. A mesma apresenta os seguintes objetivos: analisar os desdobramentos das tendências pedagógicas praticadas na FACENE-RN para a formação do enfermeiro; identificar as tendências pedagógicas praticadas na referida instituição; e confrontar a realidade coletada com o referencial teórico.

A realização dessa pesquisa só será possível com a sua participação a partir do seu consentimento, por isso solicitamos sua contribuição. Informamos que será garantido seu anonimato, bem como assegurada sua privacidade e o direito de autonomia referente à liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como o direito de desistir da mesma e que não será efetuada nenhuma forma de gratificação da sua participação.

Ressaltamos que os dados serão coletados através de uma entrevista, o senhor (a) responderá a algumas perguntas e relacionadas com as práticas pedagógicas presentes na instituição. As mesmas farão parte de um trabalho de conclusão de curso podendo ser divulgado em eventos científicos, periódicos e outros tanto a nível nacional ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a) será mantido em sigilo.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a responder ou fornecer as informações solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência, caso esteja recebendo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, agradecemos a contribuição do senhor(a) na realização dessa pesquisa.

Eu, _____,
RG: _____, concordo em participar dessa pesquisa declarando que cedo os direitos do material coletado, que fui devidamente esclarecido (a), estando ciente dos objetivos da pesquisa, com a liberdade de retirar o consentimento sem que isso me traga qualquer prejuízo. Estou ciente que receberei uma copia desse documento assinado por mim e pelas pesquisadoras.

Mossoró, ____/____/ 2010.

Prof^a Ms. Patrícia Josefa Fernandes Beserra
Orientadora

Thiago Enggle de Araújo Alves
Pesquisador

Participante da Pesquisa

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO - DOCENTES

Descreva sua prática docente relativa a:

- a) Planejamento;
- b) Execução;
- c) Avaliação da aprendizagem.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO – DISCENTES

Descreva a prática docente que você vive relativa a:

- a) Planejamento;
- b) Execução;
- c) Avaliação da aprendizagem.