

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender como se manifesta o espaço *interseçor* na relação pedagógica num Curso de Graduação em Enfermagem. Está fundamentado no referencial teórico de Merhy, o qual estabelece o espaço *interseçor* no processo de trabalho em saúde como o momento que pode propiciar a implantação de mudanças. A metodologia utilizada está baseada na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso instrumental utilizando a técnica de observação nos espaços formais do ensino. Identificamos um descompasso entre os programas instituídos e a curiosidade, reafirmando que o processo educativo precisa ser um ato cognoscente entre sujeitos, numa relação dialógica mediada pela palavra, pelas emoções e pelos objetos cognoscíveis e concluímos que a relação pedagógica instituinte representa um compromisso com a transformação das práticas em saúde.

Descritores: estudantes de enfermagem; aprendizagem; competência profissional; educação

Abstract

This study is aimed at understanding how the intersectional space manifests itself in the pedagogical relation in an Undergraduate Nursing Course. It is based on Merhy's theoretical system, which establishes the intersectional space in the health work process as a moment that can promote the implementation of changes. The utilized methodology is based on a qualitative approach in the style of instrumental case study, using the observation technique in the formal fields of teaching. We have identified a disproportion between the instituted programs and curiosity, reaffirming that the educative process needs to be a knowing act among subjects, in a dialogic relation mediated by words, emotions and knowable objects. We have concluded that the instituting pedagogical relation represents a commitment to the transformation of the health practices.

Descriptors: nursing students; learning; professional competence; education

Title: Critical/creative nursing professional : the construction of the intersectional space in the pedagogical relation

Resumen

Este estudio tiene por objetivo comprender cómo se manifiesta el espacio intercesor en la relación pedagógica en un Curso de Graduación en Enfermería. Está fundamentado en el referencial teórico de Merhy, el cual establece el espacio intercesor en el proceso de trabajo en la salud como el momento que puede propiciar la implantación de cambios. La metodología utilizada está basada en el abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso instrumental, utilizando la técnica de observación en los espacios formales de enseñanza. Se identificó un descompás entre los programas instituídos y la curiosidad, reafirmando que el proceso educativo necesita ser un acto cognoscitivo entre los sujetos, en una relación de diálogo orientada por la palabra, por las emociones y por los objetos cognoscibles; se concluye que la relación pedagógica instituyente representa un compromiso con la transformación de las prácticas en salud.

Descriptores: estudiantes de Enfermería; aprendizaje; competencia profesional; educación

Título: El profesional crítico-creativo en Enfermería: la construcción de un espacio intercesor en la relación pedagógica

1 Introdução

A Enfermagem, como as demais profissões, é uma prática socialmente determinada pela lógica do modelo de produção vigente. Ao longo de sua história, tem demonstrado esforços para a quebra dessas barreiras culturais e institucionais que se evidenciam através de seus encontros, seminários e congressos. Destes eventos, destaca-se a preocupação de que o Enfermeiro precisa ser um profissional com visão crítica, coerente com a prática social, e que seja capaz de empreender a conquista do espaço que lhe cabe por direito como profissional de saúde.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, coaduna-se com esta proposta, apontando a formação de um profissional mais crítico, inserido num processo histórico-social, capaz de auxiliar nas transformações das condições precárias de saúde da população⁽¹⁾. Para tanto, as escolas devem cumprir o seu papel de oportunizar a aproximação do aluno com a realidade concreta das práticas de saúde.

Ao se analisar uma proposta de formação que tenha como intenção estimular a atitude crítico-criativa deve-se estar atenta à complexidade, a pluridimensionalidade dessas relações e à ampliação do significado do trabalho docente. E, por assim acreditar é que compreendemos a natureza do trabalho docente como um trabalho vivo em ato, ou seja, que se concretiza e se esgota num dado momento, de forma única e incapaz de ser reproduzido. Um trabalho vivo no qual o trabalhador possui uma certa governabilidade sobre suas ações e o efetiva no espaço de interseção, caracterizando-o como o momento da criação, ao estabelecer as relações entre trabalhador e usuário⁽²⁾.

Mas qual é a micropolítica no processo pedagógico? Como ela se apresenta no Projeto Político Pedagógico (PPP) e como se concretiza? Que espaços de governabilidade estão presentes na relação pedagógica? O que determina, nestas relações pedagógicas, que este profissional será mais ou menos criativo, mais ou menos crítico? Que relações estão implicadas neste processo pedagógico? Será o modo de desenvolver os conteúdos, o currículo, ou a intervenção em sala de aula?

Por tudo isto, se faz necessário olhar a micropolítica do processo pedagógico, garimpar os espaços das relações pedagógicas, procurando perceber o que ali acontece, pois a formação do profissional crítico-criativo requer a construção do espaço *interseçor*, indicador de uma relação pedagógica instituinte. Assim, o problema de pesquisa configurou-se na seguinte questão norteadora: Como o espaço *interseçor* se manifesta na relação pedagógica instituinte? E, para orientar esse estudo, traçamos como objetivo, compreender como se manifesta o espaço *interseçor* na relação pedagógica, em um curso de graduação em Enfermagem, buscando evidenciar estímulos à formação do profissional crítico-criativo.

2 O referencial: o trabalho docente como trabalho vivo em ato

Preocupada com a abrangência dos reflexos da relação pedagógica na formação do Enfermeiro, como já mencionado anteriormente, buscamos um referencial teórico que correspondesse aos seguintes pressupostos:

A relação professor-aluno, tal como idealizada no PPP precisa se concretizar no cotidiano pedagógico; - professores e alunos parecem agir em mundos distintos, mesmo quando explicitam os mesmos objetivos e atuam conjuntamente para

* Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem / UFSC.
Email do autor: kenya@nfr.ufsc.br

alcançá-los; - o fenômeno da aprendizagem, na relação pedagógica, contempla não só a informação, mas também aprende-se a (re)estabelecer uma relação entre quem ensina e aquilo que é ensinado. Ensina-se e aprende-se a refletir sobre a realidade, colocando-se frente a um conhecimento contextualizado, provocando mudanças nas formas de pensar, sentir e agir; - para formação de um profissional que seja um agente de mudança é necessário que no espaço da relação pedagógica haja oportunidade para vivenciar a prática esperada, tanto por parte do professor como do aluno, pois ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de desenvolver em si mesmo.

Dentre as inúmeras leituras realizadas, transitando pela área da Educação e da Saúde, identificamos em Merhy um referencial teórico para a realização deste estudo, tendo em vista que este autor apresenta uma proposta que focaliza a relação profissional usuário como o espaço propulsor para a mudança nos serviços e analisa a micropolítica do trabalho em saúde, procurando identificar o que acontece durante o processo de trabalho dos profissionais de saúde e que fatores interferem na determinação de como as ações são executadas, envolvendo tanto as relações de trabalho como as relações com o cliente. O processo de trabalho em saúde precisa mudar, precisa ressaltar a subjetividade através do acolhimento e do vínculo com o usuário e conseqüentemente, esta mudança está imbricada com a formação destes profissionais⁽³⁾.

A capacidade criativa do homem possibilita um processo de trabalho que por si só permite a emancipação do próprio sujeito trabalhador, pois transforma o objeto no produto e ele também se transforma durante este processo. No trabalho coletivo, onde ocorre a influência institucional, pela forma como o trabalho é organizado, o indivíduo vai perdendo esta capacidade de criar, sendo que o que acaba tendo que fazer é executar algumas tarefas ou atividades delegadas por outros profissionais ou pela instituição. "No trabalho criador, existe uma unidade entre consciência e corpo, entre o subjetivo e o objetivo, onde a consciência determina a ação"^(4:264). Desta forma, entendemos a atividade docente como um ofício, o qual incorpora uma arte-trajeto⁽⁵⁾, aprendida no diálogo das gerações, pois "todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano"^(6:47).

Refletir acerca do trabalho em saúde reporta-se a um trabalho morto e um trabalho vivo, apontando para um embricamento muito intenso com o entendimento de tecnologia e o significado da produção relacionada a consumo e necessidade⁽³⁾. O trabalho morto se caracteriza como algo que já está realizado; como sendo resultado de um trabalho humano anterior que é incorporado a este novo processo, como uma "cristalização" daquilo que já foi um trabalho vivo. Já está instituído, é algo dado. Está relacionado com aquilo que você não altera durante o processo de trabalho

O trabalho vivo é aquele que se traduz em ato, é o trabalho criador. Ele é instituinte, está em ação. O trabalhador possui uma certa governabilidade marcada pela ação do seu trabalho vivo, considerando o que lhe é ofertado como trabalho morto e as finalidades que persegue. No caso do professor, ele está representado na ação do docente trabalhador e seu poder de interferir sobre o produto a ser formado, o profissional. Nesta maneira de perceber o processo de trabalho, o fenômeno da criação está sempre em transformação e é um processo contínuo, se repete, porém, em constante evolução; é importante que as mudanças provocadas pelo trabalho vivo aconteçam para que o mesmo, ao ser instituído, transforme-se em trabalho morto, algo cristalizado e assim sucessivamente, para que o processo de trabalho instituinte se evidencie (ou se estabeleça). O trabalho não se esgota no produto. Quando o instituinte é assimilado como norma ou padrão, ele passa a ser instituído. O instituído e o instituinte são dois contrários que precisam estar em permanente convivência; para que as transformações

aconteçam, o instituinte precisa tornar-se instituído e assim sucessivamente.

Deste modo, nos momentos assistenciais e nos momentos pedagógicos temos a construção de um espaço interseçor, temos um encontro e uma negociação entre trabalhador e usuário, traduzida em ato, relacionadas aos encontros de necessidades (conceito de necessidade para além da "ausência de" mas como um ser que em potência deseja ser - máquina desejante)^(2:88). Este espaço interseçor, não é um somatório de um com o outro, e produto de quatro mãos, mas um "inter"... designa o que se produz nas relações entre "sujeitos", espaço das suas interseções, que é um produto que existe para os "dois" em ato e não tem existência sem o momento da relação em processo e no qual os inter se colocam como instituintes na busca de novos processos.

Isto nos faz pensar, sobre o "modo como as cabeças estão sendo fabricadas"^(2:96), pois este processo tem forte influência sobre a micropolítica do processo de trabalho vivo; elas podem atuar como forças instituídas de resistência à mudança ou mesmo como estimuladoras de processos inovadores. Estas forças são uma constante em todo processo de trabalho, pois, estamos mexendo com cabeças e interesses que atuam "molecularmente no interior dos processos micropolíticos"^(2:97).

As normas instituídas constituem constrangimentos legais que irão delimitar o espaço de liberdade deste trabalhador. Contudo, este processo pode dificultar com maior ou menor intensidade, dependendo do modo de atuação deste indivíduo, pois ele não precisa ser necessariamente um robô. Ele pode, no desenvolvimento do seu trabalho, encontrar espaços de autogoverno, para que, de alguma forma, influencie no processo de mudança das regras institucionais.

3 O percurso metodológico

A metodologia utilizada foi baseada na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso instrumental^(7,8), pois seu objetivo está relacionado com a compreensão de como se manifesta o espaço interseçor na relação pedagógica, do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC - CGE, apoiado no referencial teórico-metodológico de Merhy^(2,3,9).

O caso é sempre bem delimitado, devendo apresentar uma definição de seus contornos no desenrolar do estudo; ele se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo e, portanto, a escolha deste método contempla este estudo que examinou algo singular e que tem valor em si mesmo. Este método, "possibilita a análise de uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada"^(10:18). É um método que proporciona o desenvolvimento de descobertas a partir de fatos singulares, no qual se considera o contexto em que está inserido.

O cenário onde se desenvolveu o estudo foi no espaço formal onde ocorre a relação pedagógica necessária para a formação do Enfermeiro, neste caso, as cenas típicas referentes ao CGE-UFSC, da primeira a oitava fase do curso. Com relação aos atores, sendo o foco deste estudo, os espaços interseçores na relação pedagógica e considerando que é o professor quem estabelece a natureza desta relação, os sujeitos foram os professores do Curso, definidos após sorteio. Estiveram envolvidos neste processo, 17 professores que desempenhavam o papel docente naquela cena em foco. O período de coleta de dados foi de julho a dezembro de 2003. A técnica utilizada foi observação tipo participante como observador, tendo em vista a preocupação em não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado⁽¹⁰⁾. O grau de participação da pesquisadora não ocorreu de maneira estanque, se modificando conforme o seu desenvolvimento, respeitando os princípios éticos e metodológicos. Para a realização desta observação foi utilizado um roteiro semi-estruturado, elaborado a partir de ferramenta para análise de dados⁽¹¹⁾. Foram descritos neste roteiro as características do

trabalho vivo em ato, buscando fidelidade com o processo pedagógico dando destaque aos elementos da ferramenta de análise. Para a organização e análise dos dados esta ferramenta foi adaptada e focalizou a identificação de temas pertinentes ao espaço interseçor no processo educativo, ressaltando as percepções do ponto de vista da pesquisadora quanto aos dados provenientes da observação da relação professor-aluno, detendo-se nesta cena processual.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e, dos participantes obteve-se o consentimento livre e esclarecido.

3.1 O processo pedagógico e o espaço interseçor

No processo de trabalho educar visto como trabalho vivo em ato, o espaço interseçor se constitui nos indicadores do jogo de forças associado aos indicadores relativos à relação pedagógica instituinte. Após garimpagem e análise dos dados, destacamos duas categorias, as quais denominamos de "jogo de forças" e "relação pedagógica instituinte". Esta separação teve (e tem) somente finalidade didática, propiciando uma melhor visualização dos dados, pois este processo ocorreu num movimento dinâmico onde o jogo de forças e a relação pedagógica instituinte se efetivam num só momento.

O jogo de forças na relação pedagógica: O espaço interseçor apresentado por Merhy⁽³⁾ ao refletir sobre as relações no sistema da saúde, designa o espaço de relação que se produz no encontro dos sujeitos, como sendo muito mais do que a somatória dos dois. O mesmo constatamos no trabalho educar, ao identificarmos que na relação pedagógica existe um espaço interseçor entre professor-aluno, que é único e se traduz no trabalho vivo em ato e que se desenvolve numa determinada realidade, que é única em cada processo.

As técnicas didáticas utilizadas variaram da aula expositiva dialogada com apoio de transparências, apresentação de trabalhos pelos alunos, em forma de seminários e exercícios práticos. Salienta-se que a unidade hospitalar mostrou-se como um campo rico em experiências, porém sem infra-estrutura física adequada para o processo de *aprendência*, local para a guarda de material dos alunos, entre outros. Quanto ao cardápio, o mesmo está representado pelo planejamento prévio realizado pelos professores às atividades daquela aula. Neste caso, em todas as observações constatou-se que foram disponibilizados aos alunos, pelos professores, o objetivo da aula e a dinâmica proposta.

Como resultados deste processo de observação, identificamos como elementos do jogo de forças no processo pedagógico: Capturas do Instituído - Este jogo de forças presente no trabalho vivo em ato, é uma das formas de expressão das tensões entre o instituído e o instituinte, manifestando um "confronto" entre controle e liberdade.

Na identificação das capturas do instituído houve a preocupação em destacar as manifestações de "aprisionamento às normas", provocadas pelos professores e alunos. Os 'indicadores' que traduziram as capturas do instituído na relação pedagógica, tais como: a) relacionados aos professores e alunos: cumprindo ritual, manifestando interesse, avaliando, ofertando cardápio; b) relacionados apenas aos professores: tendo sutileza, orientando.

Quando o trabalho vivo se mostra aprisionado às normas instituídas, ou seja, às configurações tecnológicas dos processos de trabalho, comandada pelos saberes estruturados, pelas normas, pelas máquinas, pelos procedimentos, entre outros, os atores percebem que precisam mudar, mas não conseguem agir por força do instituído. É importante destacar que durante a observação do processo foi possível identificar que em alguns momentos esta captura do instituído se apresentou de maneira positiva, como o próprio Merhy coloca ao destacar que a captura do instituído não pode ser encarada como algo ruim, mas como algo necessário para a mobilização do trabalho vivo. Por mais que o professor se

contamine com a possibilidade do trabalho vivo em ato o que lhe proporciona uma certa leveza ao agir, ele sempre terá regras institucionais e pessoais que lhe orientarão. Nesta dinâmica, o professor pode não ser totalmente capturado pelas normas institucionais e pelo saber tecnológico definido, pois esta captura também é disputada pelos alunos presentes neste processo, podendo prevalecer o lado mais "duro" (captura do instituído) sobre o mais "leve"⁽¹²⁾.

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição das evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais⁽¹³⁾.

Desse modo, quando o instituído se manifesta, ele ressalta a predominância do trabalho morto sobre o trabalho vivo. Entretanto, em alguns momentos esta captura é necessária para o equilíbrio da ação pedagógica e sua presença denota o jogo de forças necessário no processo pedagógico, pois não podemos esquecer que é neste movimento que o processo se estabelece como trabalho vivo em ato.

Ruídos: Identificamos alguns indicadores como propulsores do ruído: a) relacionados ao cenário: tendo dispersão; b) relacionados aos alunos e professores: demonstrando desinteresse; c) relacionados apenas aos alunos: utilizando expressões não verbais, demonstrando cansaço e manifestando descontentamento; d) relacionados apenas aos professores: demonstrando despreparo.

Ruído neste estudo tem uma conotação importante, pois ele rompe com a inércia da relação pedagógica traduzida pelas manifestações de insatisfação com o que está ocorrendo no espaço interseçor. Assim, do ponto de vista pedagógico, o ruído pode ser considerado como algo positivo, pois aponta a inadequabilidade da ação, como um alerta para alterar o instituído. Precisamos mudar o conceito linear de ruído estabelecido pelo processo de comunicação tradicional, que o define como algo que prejudica o processo, algo ruim para se alcançar o objetivo. Ele precisa ser compreendido como um processo dialético e dinâmico, ou seja, ao mesmo tempo em que pode vir a prejudicar a eficiência do processo comunicativo, também aponta para linhas de fuga, brechas e quebras que indicam a necessidade de um novo processo, favorecendo o processo criativo. Sendo assim, para a identificação dos ruídos preocupamo-nos em destacar as manifestações de insatisfação na ação pedagógica, podendo ser expressa de forma verbal ou não verbal. As expressões não verbais "identificam como o gesto, a voz ou a fisionomia revelam ou denotam a intensidade de um sentimento ou de um estado moral"^(14:744).

Linhas de fuga - De modo geral, podemos inferir que neste espaço interseçor há um movimento constante, ora por parte do professor, ora por parte do aluno, permitindo que no mínimo, ocorra liberdade e expressão. A maioria dos indicadores se concentrou na mútua relação professor-aluno, contudo, alguns foram percebidos somente como manifestações dos alunos ou somente como manifestações dos professores. Desta forma, percebemos alguns indicadores de geração de linhas de fuga: a) relacionados aos alunos e professores: estimulando, questionando, manifestando opinião, negociando, justificando e tendo sensibilidade; b) relacionados aos alunos: reclamando e tendo iniciativa; c) relacionados aos professores: contextualizando.

Esta é mais uma peça da dinâmica das relações que manifesta possibilidades de alterar aquilo que está instituído, identificado a partir dos ruídos.

No processo de trabalho educar, traduzido pelo trabalho vivo em ato, as possibilidades tanto do professor como do aluno, apresentam-se como potências para o agir e para tanto é necessário a abertura de fissuras no processo instituído para poder construir linhas de fuga na tentativa de superação dos

ruídos. As linhas de fuga indicam que o ruído foi percebido e propõe linhas de ação. Estas linhas identificam possibilidades e estão sujeitas ao acerto e erro e, portanto, podem apresentar-se de várias maneiras, mas como o próprio nome diz, elas são linhas de fuga, são tentativas e nada está garantido. A geração de linhas de fuga favorece o pensamento lateral e pode ser um indicativo do processo criativo; podemos inventá-las para movimentar o curso da vida, ou seja, para manter acesa a chama da mudança, da inventividade. Contudo, o instituído muitas vezes pode ocupar o lugar de vigia das linhas de fuga evitando que elas se manifestem, expressando uma captura do instituído ao reforçar as situações e saberes já estruturados e constituem, por isso, linhas de fuga que ao invés de favorecer a mudança.

4 Relação pedagógica instituinte

Neste cenário, então, percebemos, sob o ponto de vista do observador ao focalizar a cena pedagógica as quebras e brechas que configuram os elementos do que denominamos relação pedagógica instituinte. Estes indicadores de geração de quebras e brechas foram: a) relacionados aos alunos e professores: propondo mudança, demonstrando curiosidade, contextualizando, manifestando solidariedade e emitindo opinião; b) relacionados aos alunos: tendo autonomia; c) relacionados aos professores: estimulando o raciocínio.

A dinâmica do espaço interseçor processa-se de maneira interativa e contextual; ela não está desvinculada do processo pedagógico como um todo e seus elementos estão sendo constantemente utilizados, independentemente da seqüência em que são apresentados nesta análise. Esta relação entre os sujeitos expressam as reações moleculares que ocorrem no interior dos processos micropolíticos⁽³⁾ que se manifestam como jogo de forças, ora buscando a mudança como um processo de resistência ora apresentando-se como forças estimuladoras de processos instituintes, inovadores. Percebendo esta possibilidade é que caracterizamos as brechas e quebras como **a relação pedagógica instituinte**, não no sentido do fragmentar o processo, mas com a preocupação de identificar o agir instituinte neste processo pedagógico.

Frente a este imbricamento entre brechas, quebras e novo processo, é que a análise destes elementos será feita de forma articulada, buscando a coerência com a dinâmica do trabalho vivo em ato. As brechas caracterizam-se pelas expressões do potencial criativo, que, cumulativamente, vão formando um elenco de ofertas instituintes que podem favorecer a mudança do instituído. São percepções do instituinte da existência de outras possibilidades de ações no trabalho vivo, as quais podem ser utilizadas como ponto de partida a novos processos. Já as quebras levam em conta que há possibilidade para uma postura instituinte, para expressar a autogovernabilidade. Mostram possibilidades para a mudança; são indicadores que viabilizam agenciamentos de novos processos, indicando a invenção de novos sentidos para o processo de trabalho educar, são os processos de sujeição, as ações de autonomia resultando numa nova composição do trabalho vivo em ato.

5 O movimento neste processo pedagógico

O jogo de forças presente no trabalho vivo em ato manifesta as tensões necessárias para o desenvolvimento das idéias expressando-se num confronto entre controle e liberdade, manifestado pela captura do instituído, pelo ruído e pelas linhas de fuga. Ora, percebemos que a captura do instituído é mais forte, ora são os ruídos que em muitas vezes não chegavam nem a ser perceptíveis pelo observador, pois quando alunos e professores se manifestavam já estavam desenvolvendo linhas de fuga, quer seja para reafirmar o trabalho morto ou possibilitar o trabalho vivo. É neste movimento, que o processo pedagógico se evidencia como possibilidade de mudança do instituído, ou seja, como trabalho vivo em ato.

Nas primeiras fases do curso as manifestações de

captura são mais evidentes e a partir da quinta fase começam as quebras e brechas a serem mais significativas, mantendo a captura, os ruídos e linhas de fuga. Os ruídos aparecem em todas as fases, mas predominaram na segunda, na quarta, na quinta e na sexta fases. Quanto às linhas de fuga, elas mantiveram uma relação constante ao longo do curso, havendo inclusive em algumas fases, uma igualdade em termos numéricos de manifestações por parte dos alunos e dos professores. Isto aponta para uma alternância desta relação ao longo de curso; elas se evidenciaram com mais significância como desenvolvimento de estratégias de motivação por parte do professor e as reclamações dos alunos com relação ao cardápio. Isto nos permite inferir que a manifestação do jogo de forças no processo pedagógico se apresenta com mais intensidade no início do curso e vai gradativamente abrindo espaços para a relação pedagógica instituinte de tal forma que o “jogo de forças” permanece, pois ele é necessário, mas alternam-se e começam a surgir com mais intensidade os demais elementos do espaço interseçor.

A relação pedagógica instituinte começa a se tornar mais presente, quando os alunos passam a experimentar e exercitar as atividades de enfermagem no campo prático. Professores e alunos passam a desenvolver suas atividades no contexto real, exercitado no mundo do trabalho, no qual se defrontam com situações incomuns que provocam o desenvolvimento do pensar crítico e a tomada de decisão como manifestações de autogovernabilidade destes atores.

Isto nos faz perceber que as disciplinas teóricas podem estar, de uma certa forma, desconectadas do contexto real, não possibilitando a manifestação de atividades que conectem o conhecimento e a reflexão na e para a ação, com as teorias e técnicas ensinadas no desenvolvimento de seu processo pedagógico no mundo do trabalho. Contudo, não podemos deixar de mobilizar as energias presentes neste jogo para que, a partir destas reações, a relação que se estabelece entre professores e alunos permita o desenvolvimento de uma postura de sujeito ativo em ambos, como uma atitude artística que se mostra aberta ao novo e não se deixa envolver pela racionalidade técnica.

As manifestações de brechas e quebras surgiram com mais intensidade quando desencadeadas pelos alunos, o que permite inferir que os alunos estão atentos, atuantes neste processo pedagógico e que os professores estão reagindo ao instituído, propiciando as brechas e quebras necessárias na dinâmica do trabalho vivo.

A relação pedagógica instituinte encontra-se carregada de subjetividade e por isso mesmo se traduz num trabalho vivo em ato. Entendemos que a partir deste estudo, os fatos apresentados não podem mais ser ignorados, mas há de se salientar que de forma alguma desmerecem o professor; ao contrário, apenas confirmam a complexidade desta profissão, que neste contexto, além de exercer a função docente, também são profissionais enfermeiros que exercitam a enfermagem em todas as suas possibilidades.

Neste processo, o foco de estudo foi a relação pedagógica na busca do desvelamento espaço interseçor onde professores e alunos que são sujeitos que ‘sujeitam’ em certas situações e que ‘se sujeitam’ em outras. Isto é, ora assumimos posturas instituídas e ora posturas instituintes. Esta identidade está em constante movimento provocando um jogo de forças que pode desencadear novas possibilidades de sentir e do agir em saúde^(2,3,9,12).

O trabalho docente é um trabalho vivo que se processa no momento do trabalho em si e que se expressa pelo modo em que ocorrem estas relações entre os sujeitos no espaço interseçor. É nesse espaço que ocorre a possibilidade do professor, como trabalhador que é, agir no ato produtivo com liberdade e autonomia, estabelecendo uma relação pedagógica favorecedora do ensino prático-reflexivo, estimulando o potencial criativo dos indivíduos e

sua autogovernabilidade. As manifestações instituintes presentes neste processo pedagógico precisam ser ampliadas para as primeiras fases, destacando a importância da contextualização como foco motivador para a aprendizagem, estimulando o raciocínio, provocando nos alunos a explicitação de suas opiniões, fortalecendo as manifestações de autonomia com o desenvolvimento da solidariedade e do respeito com o outro, que é também sujeito deste processo de trabalho educar em saúde.

Explorando a sensibilidade, ressaltamos que o processo de comunicação na relação pedagógica instituinte não pode ser considerado somente como mecanismo de troca de conteúdos ou de informações, mas sim considerá-lo no seu sentido profundo e autêntico, como um jogo de forças entre instituído e instituinte, que atua como um motor que desenvolve e sustenta a relação entre os sujeitos. Isto implica num conjunto de atitudes por parte do professor, em que a sensibilidade e a emoção sejam instrumentos para ativar outras formas de pensar, de investigar e de assistir. Sem elas, esta relação pedagógica no ensino de enfermagem não passará de uma gama de técnicas ao serviço de teorias ou de idéias sobre o cuidado em saúde.

Podemos inferir que o efeito do pensamento criativo no indivíduo é a contínua geração de conhecimento; a criatividade exige ir além das idéias que sustentam a lógica e, portanto será estimulada na medida que na relação pedagógica, o jogo de força entre o instituído e o instituinte, permita a presença de linhas de fuga, dando abertura para brechas e quebras e novos procedimentos. E é neste processo de pensar complexo, onde o comportamento mental da racionalidade e da criatividade se interpenetra, que identificamos o processo crítico-criativo e que compreendemos a construção do conhecimento⁽¹⁵⁾.

Penso que o conhecimento, acompanhado da reflexão é que nos faz conscientes de nossos conhecimentos e de nossos desejos, faz-nos responsáveis, porque nos faz conscientes das conseqüências de nossos atos, e atuamos, segundo desejamos, ou não [...]. É no domínio da relação com o outro na linguagem que sucede o viver humano, e é, portanto, no âmbito ou domínio da relação com o outro que tem lugar a responsabilidade e a liberdade como formas de conviver^(16:33-4).

O que motiva o desejo de aprender é a curiosidade, pois ela pode ser traduzida, como "a voz do corpo fascinado com o mundo"^(17:4). O que percebemos com este estudo é que existe um descompasso entre os programas instituídos e a curiosidade, reafirmando que o processo educativo precisa mudar, não pode ser um simples ato de transmitir, de depositar, mas um ato cognoscente entre sujeitos (educador e educando), numa relação dialógica, ou seja, mediada pela palavra, pelas relações, pelas emoções e pelos objetos cognoscíveis. As exigências para estimular e desenvolver o pensar complexo encontram apoio no trabalho de Merhy⁽³⁾, que nos permite compreender o trabalho docente como um trabalho vivo em ato, pois o mesmo focaliza os espaços interseções (das relações) como o lócus privilegiados para a prática de duvidar, analisar e procurar revelar (através de dispositivos interrogadores) o sentido e a direcionalidade (intencionalidade) do processo pedagógico e os seus modos de operar cotidianamente nos processos formativos^(18:440-1).

Como enfermeiros, profissional da saúde e da educação que somos, isto possibilita que façamos a relação sobre o cuidar e o educar, salientando sua interdependência, pois ao educar estamos cuidando e ao cuidar estamos educando. Estes momentos de relação entre sujeitos, que ocorrem tanto no ato de educar como no de cuidar, acontecem num espaço interseção. Neste espaço, há um encontro, uma negociação, um ato intersubjetivo, que visa a articulação de um pensar e um agir por parte dos sujeitos desta relação presente no trabalho vivo em ato.

Precisamos reconhecer a necessária alternância entre o trabalho morto e trabalho vivo estimulando as potencialidades, e por que não dizer, brincar de "morto-vivo" ao longo do processo de formação. Para trabalhar e viver assim, para tornar nossa

vida e a dos outros mais belas e dignas de serem vividas, precisamos "educar artizando"¹⁹ Se o professor propicia esta nova forma de intervir, a relação pedagógica se processará de maneira diferente da habitual, pois tanto ele (professor) quanto o aluno não serão meros executores/reprodutores de tarefas e normas, mas sim pensadores críticos, que propõem novas possibilidades frente ao que está colocado.

Referências

1. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF);2001.Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES03.pdf>. Acessado em: 4 jul 2004.
2. Merhy EE, Onocko R, organizadores. Agir em saúde: um desafio para o público. 2ª ed. São Paulo:Hucitec;2002.
3. Merhy EE. Saúde: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec;2002.
4. Vázquez AS. Filosofia da práxis. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra;1986.
5. Martins CR. A imaginação e sentidos no cuidado de enfermagem [tese de Doutorado em Enfermagem]. Florianópolis (SC): Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina;1999.
6. Arroyo M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis (RJ): Vozes; 2001.
7. Stake RE. Pesquisa qualitativo-naturalista: problemas epistemológicos. Educ Seleção 1983 jan/jun (7):19-27.
8. Stake RE. Case study. In: Denzin NK, Lincon YS. Handbook of qualitative research. Townsend Oaks (CA): Sage;1994.p. 237-253.
9. Merhy EE. O SUS e um dos seus dilemas: mudar a gestão e a lógica do processo de trabalho em saúde (um ensaio sobre a micropolítica do trabalho vivo). In: Fleury S, organizadora. Saúde e democracia: a luta do CEBES. São Paulo: Lemos Editorial; 1997.p.125-142.
10. Ludke M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu;1986.
11. Paim L, Prado ML, Martins CR. Avaliação de projetos de educação em saúde em grupo de clientes: propondo uma ferramenta analisadora de dimensões tecnológicas. In:SENPE. Anais 12º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem:Interfaces da pesquisa em Enfermagem: aproximando o ensino e o cuidado com outros campos do conhecimento; 2003 abr 27-30; Porto Seguro (BA), Brasil [trabalhos em CD-ROM]. Porto Seguro (BA): ABEn;2003.
12. Merhy EE. Em busca das ferramentas analisadoras das tecnologias em saúde: a informação e o dia a dia de um serviço, interrogando e gerindo o trabalho em saúde. In: Merhy EE, Onocko R, organizadores. Agir em saúde: um desafio para o público. 2ª ed. São Paulo:Hucitec;2002.p.113-60.
13. Morin E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 2ª ed. São Paulo: Cortez;2000.
14. Ferreira ABH. Novo dicionário da língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1986.
15. Reibnitz KS, Prado ML. Formação do profissional crítico-criativo: a investigação como atitude de (re) conhecimento do mundo. Texto Contexto Enferm 2003 jan/mar; 12(1):26-33.
16. Maturana H, Garcia FJV. De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1997.
17. Dimenstein G, Alves R. Fomos maus alunos. 3ª ed. Campinas (SP): Papirus; 2003.
18. Reibnitz KS, Prado ML. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para formação do profissional crítico-criativo. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF) 2003 jul/ago;56(4):439-42.
19. Corazza SM. Na diversidade cultural, uma "docência artística". Pátio 2001 maio/jul;5(17):27-30.

Data de Recebimento: 09/07/2004

Data de Aprovação: 22/12/2004