



Práticas pedagógicas, processos de subjetivação e desejo de aprender na perspectiva institucionalista*

Pedagogical practices, processes of subjectification and desire to learn from the institutionalist perspective

Prácticas pedagógicas, procesos de subjetivación y deseo de aprender en la perspectiva institucionalista

Wilza Rocha Pereira¹, Mara Regina Rosa Ribeiro², Neuci Cunha Dos Santos³,
Valeria Binato Santilli Depes⁴

RESUMO

Objetivo: Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de cursos de graduação em Enfermagem para identificar e analisar aquelas que promovem processos de subjetivação que reforçam o desejo de aprender dos alunos. **Métodos:** Pesquisa de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso comparativo e de campo. Os sujeitos do estudo foram 44 docentes e 76 discentes de dois cursos de graduação em Enfermagem de Universidades Públicas Federais. Os dados foram obtidos por entrevistas e grupos focais e analisados na perspectiva da Análise Institucional. **Resultados:** Foram identificadas práticas pedagógicas diversificadas, desde as mais tradicionais como várias consideradas inovadoras e, estas últimas, revelaram-se mais propícias a processos de subjetivação que envidam um aprendizado mais significativo e prazeroso. **Conclusão:** As práticas inovadoras são resultados de um conjunto de fatores provocados pela dúvida em alguns valores pedagógicos que começam a ser considerados insuficientes pelos próprios sujeitos pesquisados que inovam nas suas práticas pedagógicas, o que vem provocando diferenças qualitativas no processo de aprender em enfermagem.

Descritores: Enfermagem; Ensino superior; Inovação organizacional; Comportamento

ABSTRACT

Objective: To understand the pedagogical practices developed in teaching undergraduate courses in nursing, to identify and analyze those that promote processes of subjectification that reinforce the students' desire to learn. **Methods:** This was a qualitative research study, of the comparative and field case study type. The study subjects were 44 teachers and 76 students from two undergraduate courses in nursing at Public Federal Universities. The data were collected through interviews and focus groups and analyzed from the perspective of Institutional Analysis. **Results:** We identified diverse teaching practices, from the most traditional to several considered innovative and, the latter proved to be more prone to subjective processes that provided a more significant and enjoyable learning experience. **Conclusion:** The innovative practices are the result of a combination of factors provoked by doubts about some pedagogical values that are beginning to be considered insufficient by the study subjects who innovate in their pedagogical practices, which has led to qualitative differences in the learning process in nursing.

Keywords: Nursing; Education, higher; Organizational innovation; Behavior

RESUMEN

Objetivo: Conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas en la enseñanza de cursos de pregrado en Enfermería para identificar y analizar aquellas que promueven procesos de subjetivación que refuerzan el deseo de aprender de los alumnos. **Métodos:** Investigación de abordaje cualitativa, tipo estudio de caso comparativo y de campo. Los sujetos del estudio fueron 44 docentes y 76 discentes de dos cursos de pregrado en Enfermería de Universidades Públicas Federales. Los datos fueron obtenidos por entrevistas y grupos focales y analizados en la perspectiva del Análisis Institucional. **Resultados:** Se identificaron prácticas pedagógicas diversificadas, desde las más tradicionales así como varias consideradas innovadoras y, estas últimas, se revelaron más propicias a procesos de subjetivación que apuestan por un aprendizaje más significativo y placentero. **Conclusión:** Las prácticas innovadoras son resultados de un conjunto de factores provocados por la duda en algunos valores pedagógicos que comienzan a ser considerados insuficientes por los propios sujetos investigados que innovan en sus prácticas pedagógicas, situación que viene provocando diferencias cualitativas en el proceso de aprender en enfermería.

Descriptor: Enfermería; Educación superior; Innovación organizacional; Conducta

* Artigo derivado de Pesquisa Multicêntrica financiada pelo CNPQ, Processo 409575/2006-2; Edital MCT/CNPq/MS-SCTIE-DECIT 23/2006.

¹ Professora Associada, Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – Cuiabá (MT), Brasil.

² Professora Adjunto, Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – Cuiabá (MT), Brasil.

³ Professora Adjunto, Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – Cuiabá (MT), Brasil.

⁴ Pós-graduada (Mestrado) da Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – Cuiabá (MT), Brasil.

INTRODUÇÃO

As inovações desejadas atualmente, tanto nas práticas de saúde como na formação daqueles que irão atuar neste setor, são resultantes do impacto da reorganização do sistema de saúde, das pressões da reforma da universidade e do processo de reforma de descentralização político administrativa do Estado. Diversas ações no campo da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde hoje são objeto de debates e de intervenções governamentais. O Ministério da Saúde/Brasil, cumprindo sua missão do Sistema Único de Saúde (SUS) de ordenar a formação de recursos humanos para a área da saúde, nas últimas décadas vêm estimulando a inovação e a articulação entre as políticas sociais envolvendo os setores educacionais e de prestação de serviços na área da saúde ⁽¹⁾.

A pesquisa que aqui apresentamos é fruto de uma dessas políticas, pois não só estimulou a associação entre duas escolas de enfermagem para analisar as práticas pedagógicas alternativas e inovadoras em curso, mas criou uma fonte de financiamento para que pesquisas da mesma natureza fossem realizadas em todo o Brasil.

Inovar é “transformar a própria prática” e lembramos que a fonte da inovação endógena é a prática reflexiva, pois esta se mostra “mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos”⁽²⁾. Consideramos que a Análise Institucional nos oportunizou discutir e analisar os resultados do estudo de modo a reconhecer nos sujeitos suas ações instituídas e também instituintes e como estas as concretizavam no cotidiano das suas práticas pedagógicas ⁽³⁾.

O pressuposto foi que aconteciam práticas inovadoras nas duas instituições estudadas, mas que estas eram, por razões diversas, pouco valorizadas até mesmo pelos que as realizavam. Assim, a justificativa principal para a realização da pesquisa foi visibilizar e valorizar estas práticas, ajudando na emergência de seu potencial, que nos parece transformador e instituinte. Conhecer os sujeitos e suas práticas torna-se importante, pois precisamos, nos processos pedagógicos tanto identificar o que traz o novo, a motivação, a ‘ânima’, como também saber o que impede estes processos e estes sujeitos de se firmarem nos seus ambientes e de serem aceitos nas suas iniciativas instituintes⁽³⁾.

O objetivo foi conhecer as práticas pedagógicas que já vinham sendo desenvolvidas no ensino nos cursos de graduação em enfermagem das Universidades Federal de Mato Grosso (UFMT) e Federal Fluminense (UFF), para identificarmos e analisarmos aquelas que causaram mudanças e inovações pedagógicas nos dois cursos e mudanças de valores desde a perspectiva dos sujeitos que as implementaram, bem como conhecer algumas das motivações e estratégias destes sujeitos no seu atuar cotidiano e as formas como pensam o ensinar e o aprender

em enfermagem. Dentre as limitações, destacamos ser este um estudo de base qualitativa, o que não permite generalizações de seus resultados para outras realidades, visto que cada local apresenta aspectos muito singulares nos seus movimentos internos e nas suas relações com a sociedade onde se insere.

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com a utilização de um estudo de caso comparativo, realizado entre a Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso (FAEN/UFMT) e a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, da Universidade Federal Fluminense (EEAAC/UFF). Os cursos de enfermagem destas escolas foram as unidades-caso do estudo de caso comparativo realizado ⁽⁴⁾. Este delineamento na forma de estudo de caso foi escolhido por trazer elementos de duas realidades geograficamente distintas, mas que guardam entre si, várias similaridades ⁽⁵⁾ e também por permitir um maior nível de aprofundamento quando da análise dos dados, como exige a perspectiva teórica adotada.

Os cenários de investigação foram os dois cursos de graduação em enfermagem da UFMT e UFF. Tanto a FAEN como a EEAAC são unidades acadêmicas das respectivas universidades que realizam grande parte de suas atividades práticas na rede do SUS e tem estruturas curriculares semelhantes. Ambas passaram recentemente por reformas curriculares e tem um número de professores e alunos aproximados, mas com um contingente maior de ambos na EEAAC. Esta é mais antiga que a FAEN, mas ambas são escolas reconhecidas e respeitadas como boas formadoras de enfermeiros nos seus estados de origem, sendo que em 2007 a FAEN apresentou conceito ENADE 4 (quatro) e a EEAAC conceito 3 (três) ⁽⁶⁾. As duas oferecem curso de pós-graduação stricto sensu, nível mestrado.

Foram sujeitos da investigação os professores e alunos que, depois de esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, aceitaram participar da mesma e dos grupos focais. Foram os seguintes os critérios de escolha destes sujeitos, todos deveriam ser docentes do quadro permanente ou aluno matriculado regularmente em um dos cursos estudados e aceitar participar voluntariamente da pesquisa e responder às entrevistas e discussões em grupos focais, bem como assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, como exige a Norma 196/MS. Os critérios de exclusão foram ser docente com contrato temporário e alunos com matrícula irregular.

Como estratégia de entrada em campo, iniciamos convidando nas duas escolas, sala a sala, todos os alunos e todos os docentes dos dois cursos para participar da pesquisa. Dos alunos de graduação em enfermagem

da EEAAC aceitaram participar 64, de um total de 540 e 12 dos 263 da FAEN. Conseguimos a participação de alunos de todos os semestres nas duas escolas, fato considerado importante para a pesquisa por representar relativamente boa parte do universo estudado. Dos docentes da FAEN participaram 19 de um total de 45 e 25 dos 70 da EEAAC.

As técnicas eleitas para a coleta de dados foram diferenciadas conforme a fase e os objetivos da pesquisa. Na primeira fase utilizamos a técnica da entrevista aberta e na segunda, a técnica do grupo focal, ambas feitas tanto com os docentes como com os discentes dos dois cursos. Foram duas questões feitas nas entrevistas: 1) O que você, como docente/discente, entende por mudança e inovação no contexto da formação do enfermeiro? 2) Das práticas pedagógicas por você ministradas/docentes ou vivenciadas/discentes quais você entendeu como inovadoras ou que provocaram mudanças no processo de formação no curso de enfermagem? O período de coleta de dados nas duas modalidades e unidades-caso estendeu-se de Março a Agosto de 2008.

As entrevistas foram realizadas e em seguida transcritas. Geraram um grande volume de dados, com o qual fizemos a primeira organização do material e pudemos melhor conhecer nossos sujeitos e suas motivações pela análise dos dados coletados nas entrevistas. A partir dessa primeira análise partimos para a construção do instrumento para a segunda fase da coleta de dados por grupos focais, que se constituiu em um roteiro variado de temas que foram abordados nos grupos focais organizados com todos os sujeitos da pesquisa. Os GF de docentes e de discentes foram organizados separadamente, pelas experiências singulares que ser aluno e ser professor provocam nos sujeitos. A estratégia mostrou-se positiva, pois conseguimos um material de excelente qualidade proveniente dos GF.

Fundamentamos o estudo no conceito de inovação de Perrenoud, quando diz que inovar é 'transformar a própria prática; o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar. A fonte da inovação endógena é a prática reflexiva, que é mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos' (2). Por meio do método da Análise Institucional de Baremlitt (3) discutimos e analisamos os resultados de modo a reconhecer os sujeitos instituídos e instituintes e sua representação nas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que o método utilizado para analisar os dados também está embasado na Análise Institucional, através das estratégias de coleta de dados onde utilizamos os grupos focais como dispositivos analíticos e reflexivos.

Na Análise Institucional um dispositivo ou agenciamento é 'uma montagem ou um artifício produtor de inovações' (3), que coloca os agentes face a face para

se auto-analisar em função de um processo, no caso desta pesquisa foram às próprias vivências de docentes e discentes em torno da instituição Educação em duas realidades distintas, mas com similaridades que permitiram a sua aproximação na pesquisa. O método se embasou nestas referências, todas em compasso com o referencial teórico.

Os grupos focais funcionaram como dispositivo para mobilizar os participantes para a temática central da pesquisa, ou seja, os processos de mudanças e as inovações que geraram novas subjetividades no processo formativo nas duas escolas.

Os sujeitos do estudo relataram as mudanças percebidas na formação. Docentes e discentes relataram as suas experiências e notamos que aquelas que foram ressaltadas pelos discentes como as mais marcantes e que mais os fizeram se identificar, se 'agenciar', com o objeto primeiro da enfermagem, foram as relacionadas ao cuidado humano.

Para analisar os resultados orientamo-nos pela perspectiva teórica da Análise Institucional. Baseamos em Baremlitt (3) para quem as necessidades das instituições são forjadas historicamente, produzidas dentro de um contexto do qual merecem ser avaliadas e questionadas. Partimos do processo de *auto-análise* realizado dentro do próprio grupo e pelo próprio grupo que permitem aos sujeitos participantes avaliar as condições nas quais estão inseridos e buscar soluções para seus problemas.

A auto-análise é um conceito que tem sua origem na psicanálise e consiste em colocar 'as comunidades como protagonistas de seus problemas, de suas necessidades, de suas demandas' (3) podendo assim, 'enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um vocabulário próprio que lhes permita saber acerca de sua vida' (3). A auto-análise permite aos sujeitos reapropriar-se de suas experiências e refletir sobre elas, discutindo-as e modificando-as no encontro com o outro, processo que ocorreu durante os grupos focais e que era desejado na pesquisa.

Na apresentação dos resultados utilizamos as siglas DI para depoimentos de discentes e DO para os de docentes, seguidas das siglas de cada universidade, de forma a discernir as duas unidades caso e suas particularidades e similaridades.

Seguimos todas as orientações da Resolução 196/1996 do MS e todos os envolvidos foram esclarecidos sobre os objetivos, etapas e os métodos utilizados na pesquisa. Obtivemos também o consentimento das escolas para o desenvolvimento das atividades programadas e mantivemos o sigilo, a individualidade e o respeito à liberdade de participação ou de não participação na pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS) do Hospital Universitário Júlio Muller sob número 316/2006.

RESULTADOS

A análise institucional em diálogo com os dados da pesquisa: a prática do ensino e desejo de aprender.

Instituição é tudo aquilo que, pelo seu grau de objetivação social ou simbólica, se expressa em leis, em princípios ou fundamentos, mas pode também se expressar em normas ou pautas. Quanto mais aspectos instituídos carregam uma instituição mais ela se expressa em leis, do contrário se manifesta em pautas, acordos informais que não atingem grandes grupos. Na instituição da educação, por exemplo, temos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que nos ditam como devem ser pensados os projetos pedagógicos dos diferentes cursos. Ambos os cursos que fazem parte deste estudo fizeram reformas curriculares para atender as DCNs para a Enfermagem, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001.

‘As instituições são árvores de decisões lógicas que regulam as atividades humanas, indicando o que é proibido, o que é permitido e o que é indiferente’; são consideradas instituições, a família, a religião, o governo, o Estado, dentre outras. Nesta pesquisa utilizamos a instituição da educação ⁽³⁾.

Trabalhar com o Institucionalismo impõe um deslocamento na nossa maneira de pensar, pois a instituição é tudo aquilo que nos cerca e não o lugar onde atuamos; para uma instituição – no nosso estudo, a educação – realizar concretamente sua função, ela precisa materializar-se em organizações e estabelecimentos ⁽³⁾.

Para exemplificar e localizar o leitor, relembramos que nesta perspectiva teórica o Ministério da Educação é uma organização e não uma instituição, pois este é apenas o local onde se pensam, se organizam e se aprovam as leis e normas da educação. Já os estabelecimentos de ensino em geral e a universidade de onde falamos em particular, são entendidas como um estabelecimento, onde as leis e normas da educação se materializam, tomam forma, sempre mediados pelas inúmeras subjetividades de seus agentes. São estes que materializam na sua ação cotidiana as práticas pedagógicas e os agentes podem fazer isto de maneira mais conservadora ou instituída ou mais revolucionária e instituinte.

Em cada instituição existem sempre duas vertentes que se contrapõem dialeticamente. Por um lado, temos a vertente **instituinte** e, por outro, a sua parte **instituída**. O lado instituinte aparece sempre como um processo e o lado instituído vem sempre como um resultado, algo que já está pronto, bem definido. O Ministério da Educação, ao definir como deve funcionar, acontecer e realizar a educação evidencia-se como um bom exemplo da face mais instituída da educação. Os agentes com suas práticas podem ser – ou não – a parte mais instituinte, onde as mudanças podem se originar.

Há uma tensão dialética constante entre estes dois pólos, sendo que instituinte transmite sempre uma característica dinâmica, mutável e mutante. É onde o novo se insinua e se reafirma, é o instituinte que traz o lado transformador, criativo, revolucionário da educação, mas não podemos esquecer que ele sempre é informado pelo instituído que o gera, que o faz surgir e então acaba sendo regenerado por ele. Assim, ambos são necessários e nenhum existe sem o seu contrário, são complementares, convivem em um equilíbrio sempre instável, provisório, ajustando-se e sendo modificados, um pelo outro e um no outro.

Neste processo instável, constroem-se as subjetividades dos sujeitos que vivem aquela instituição e quanto mais aspectos instituintes nela houver, mais insatisfações, dúvidas, inquietações e movimentos haverá. Se houver a acomodação, a quietude, a conformidade, teremos processos de conformação de subjetividades mais uniformes, mais assujeitadas, mais submetidas, mas, se o contrário acontecer serão mais “heterogêneos os processos e possivelmente mais produção de subjetivação livre, produtiva, desejante e revolucionária ocorrerá” ⁽³⁾. A contínua tensão que se estabelece entre os processos instituídos e os instituintes faz com que em um mesmo ato pedagógico, emergem tanto forças instituintes como também forças instituídas, a depender do sujeito que os interpreta, que as vive. Podemos ver isto no depoimento seguinte, quando uma aluna assim se expressou ao falar sobre a experiência de tutoria em um semestre:

Uma coisa que tem acontecido neste semestre que eu não gosto muito, (...) os professores sortearem a sala para fazer grupos (...) sem querer, a gente acaba se afastando né? (...) a gente tem grupos diferentes de trabalho, às vezes são pessoas que a gente não costumava trabalhar na sala, tem o lado bom nessa história que prepara você para o mundo profissional (...) eu acho que esse é o intuito dos professores, (...). Em contrapartida, se torna mais complicado (...). De repente, quando você trabalha num grupo que é diferente, que você não escolhe, tem esse outro lado para articular... questão de horário entre os alunos, porque você se aproxima geralmente de quem tem atividades semelhantes ou perspectivas semelhantes (...) Mas você tem que trabalhar toda essa parte cansativa, faz parte da formação, só que às vezes, acho que é de forma muito precoce, acaba sendo muito estressante! (DI-UFMT)

A intencionalidade do professor ao definir os grupos de tutoria por sorteio, de *per se*, parece representar o que é tradicional, está assentado e organizado e correspondendo a função do professor, que seria determinar os grupos para estimular a convivência com pessoas com expectativas diferentes, um exercício no convívio com a diferença, mas, para um dos alunos essa pré-determinação acabou por criar uma situação muito estressante onde precisa acomodar novas exigências frente à novos colegas com os quais não está acostumado a trabalhar. Mas, para um outro discente, do mesmo grupo focal, o processo foi interpretado de forma diferente:

É extremamente impactante você sair do primeiro, segundo e terceiro e entrar no quarto semestre, porque você realmente sente acolhida pelos professores. (...) por que eles sabem lidar melhor com a gente, quando a gente começa com os professores da enfermagem, tem um ponto muito bom! Que eu achei que foi a parte que teve tutoria, cada grupo teve um tutor (...) quando cada professor senta e faz avaliação do grupo, no final ou de início dizer qual que é a pretensão, que foi bastante interessante pra gente lá no quarto semestre (...) o professor que se comporta de maneira mais próxima, de maneira acessível (...) oportuniza mudanças, até mesmo a forma de sorteio, ela oportunizou meios de observar melhor o nosso desenvolvimento como alunos. (DI-UFMT)

Para esse acadêmico prevaleceu o instituinte na ação do professor, pois a intenção do grupo docente ao trabalhar na perspectiva de tutoria com grupos pré-definidos, nasceu de um movimento dentro do instituído e o interrogou, pois a pré-definição dos grupos pelos alunos traz elementos de conforto, o trabalhar com os colegas conhecidos, saber de antemão como será esse funcionamento do grupo, quem fará o quê, isso tudo traz em si algo do antigo, uma revisão de experiências conhecidas. Mas a provocação de mudanças, de mexer nos grupos já constituídos, trouxe para este aluno o novo, o impensado, o que mexeu com ele, algo de micro-revolucionário, que rompeu com o tradicional, o repetitivo e trouxe o organizante, o novo.

Nesse embate entre uma escolha e outra, entre uma experiência e outra, entre o novo e o velho, novos sujeitos surgem e realizam seus potenciais desejantes no processo pedagógico, enquanto outros sentem dificuldades em fazê-lo. Os que são pelo novo, parecem ter um acesso diferenciado e singular às experiências através das quais constroem a sua subjetividade. Entretanto, ao falarmos do ofício de professor, há sempre meios de se criar outros caminhos, através da experiência pedagógica, para trazer novos elementos para estes sujeitos mais resistentes às mudanças, pois eles estão tanto do lado dos docentes como dos discentes. Aqui apontamos um dos limites deste estudo, uma vez que adentramos na experiência subjetiva de cada professor que direciona seu desejo ora para tentar novas experiências ou também para a acomodação. Mas esta experiência subjetiva pode ser trabalhada pelas instâncias que ‘regulam’ a instituição da educação, fazendo estes sujeitos mais desejantes e instituintes através de estímulos dos mais diversos, que podem ir desde o aumento salarial para alguns, como a criação de ambiência prazerosa para o grupo que ensina dentro da organização.

Cada sujeito do aprendizado chega com alguma predisposição para o aprender (ou para o não aprender) um novo conhecimento ou ampliar sua visão através de uma nova experiência, e essa predisposição (ou a ausência dela) do aprendiz pode ser ‘captada’ pelo docente experiente, sensível e permanentemente interessado no seu ofício.

Aqui um outro limite do estudo, pois há processos que não são facilmente conduzidos pelo docente ainda em fase de iniciação na docência, o que vem aos poucos e através da vontade de tornar-se cada vez melhor no seu ofício de ensinar. Ao prosseguir no mesmo grupo focal vimos que cada aluno recebeu de maneira diversa a tutoria proposta pelo grupo de docentes da disciplina. Falas tão diferentes em um mesmo grupo revelam a riqueza da estratégia de coleta de dados escolhida, podemos inferir que se para um aluno a experiência foi desgastante, por ser nova, para o outro, foi gratificante e produtiva.

Precisamos como docentes recusar as ‘rotinas eficazes’, pois elas vem justamente para dar conforto ao ser humano que aspira por repetição por dispensar questionamentos e redundar em uma prática não reflexiva, que não pede ajustes ou inovações⁽²⁾. Mas o docente precisa – no seu trabalho vivo, em ato na sala de aula⁽⁸⁾ – fazer uma regulação imediata e deliberada a cada nova situação que se apresente neste espaço/território que é a prática pedagógica.

O docente utiliza recursos que acontecem no momento da interação com o aprendiz, pouco visíveis ao olhar exterior, ainda pouco preparado para ver esses ajustes quase imediatos, que são feitos a cada momento pelo docente na sua tarefa de melhor ensinar. Como bem explicita essa docente:

(...) você passa um monte de conteúdo pra eles, (...) e vai ficar só certa quantidade... de informação ali. Ao passo que se você muda a sua estratégia e torna o aluno mais participativo da aula, faz ela mais dinâmica... o aluno acaba por se interessar mais, ele começa a refletir sobre aquilo. Olha o nível de reflexão dessa menina, que se percebeu induzindo as respostas quando fazia anamnese dos pacientes: “Professora, eu faço muito isso. O que eu vou fazer pra não fazer mais isso?” Os alunos acabam interagindo muito e dão sugestões, ajudam a conduzir a aula. (...) Inventar, criar muitas estratégias pedagógicas ali. E eles mesmos falam: Aqui a gente olha pro rosto do professor, a gente conversa... E a gente tem uma aula que passa sem ver o tempo, a gente vicia também dar aula assim. No dia que eu tenho que dar uma aula tradicional, que também as vezes é necessário, eu fico meio frustrada, mas também acho que as vezes tem que dar uma boa aula no modo mais tradicional’ (DO-UFMT)

Na experiência de uma docente da EEAAC/UFF, um relato caminha na mesma direção, falando sobre experiências pedagógicas diferenciadas, diz ela:

“Em um semestre propus uma atividade que os alunos não se encontravam preparados para ela. No semestre seguinte iniciei o trabalho com uma atividade de sensibilização. Propus ao aluno se ver como paciente hospitalizado. A maioria nunca tinha entrado num hospital. Eles usaram vendas, usamos os ruídos da terapia intensiva. O aluno só ouvia, mas não podia interferir. Trabalhamos o tato com toalhas, algodão molhado etc. Trabalhamos o odor, o cheiro de cabelo queimado. O objetivo era gerar experiência sensorial extrema. Depois da experiência discutimos com os alunos. Com o tempo saturamos a

experiência, porque ela precisa ser nova para os alunos, mas também trazer uma novidade para o docente” (DO – UFF).

Os processos de subjetivação dos sujeitos são únicos e funcionam agregando ou desagregando novos saberes, e estes podem ser recriados a partir do interesse de cada um, mas quando falamos de processo de ensino e aprendizagem precisamos recolocar que o docente precisa identificar, visibilizar e valorizar, dentre as muitas tentativas pedagógicas, aquelas que levaram a maior motivação e envolvimento, ou seja, produziram mais subjetividades desejantes de novos conhecimentos, do que aquelas conformadas com o velho e método de ensino bancário e reprodutivo ⁽⁹⁾.

As diferentes linhas teóricas da análise institucional têm algo em comum, pois todas elas se propõem propiciar, apoiar, deflagrar nas comunidades, nos coletivos, nos conjuntos de pessoas, processos de auto-análise e de autogestão ⁽³⁾. Ao realizar uma pesquisa utilizando-se de grupos focais a intencionalidade estava posta, pois essa modalidade de coleta de dados envolve os agentes e os faz refletir sobre seu ofício. Em um diálogo no grupo focal com docentes surgiu essa reflexão-ação em forma de depoimento sobre práticas pedagógicas, dizem as docentes, neste diálogo continuado:

É... uma prática pedagógica que eu achei bem significativa e foi recente, foi em um curso de especialização em educação infantil do Instituto de educação. Todas as alunas trabalhando com educação infantil, creche. E aí um dos temas que surgiu foi a questão da segurança nos playgrounds, dos parques infantis dizendo ‘as creches são inadequadas, e põe as crianças em risco...’ A gente então trouxe esse conteúdo as normas da ABNT... [pergunta alguém] Existe uma norma da ABNT para isso? [responde a professora] Desde 2000 e fala sobre a segurança nos parques infantis, nos playgrounds... Como deve ser, altura, superfície, várias coisas. Só que para essa norma ser instituída, valer mesmo, as prefeituras, os governos municipais, têm que ter uma lei municipal para fiscalizar. Aí a gente entrou numa discussão: ‘Ah! Então se a norma está aí, mas ela não tem validade legal, de que adianta a norma? Tem como nós solicitarmos que seja feita essa lei? Como é que a gente faz isso? Daí perguntei: ‘quem faz as leis?’ É o Legislativo. Quem é o vereador? Então podemos fazer uma solicitação sobre isto para que se apresente na Câmara?. Então a gente fez esse encaminhamento junto com os alunos do curso mesmo. Enviamos um e-mail para o vereador e o resultado é que a lei já foi apresentada na câmara, não é? Então eu acho que assim, foi, foi uma discussão e uma experiência significativa para todos. Porque eles viram a possibilidade de serem pró-ativos, de ver como é que as coisas funcionam. Então essa eu acho que foi uma experiência bem marcante (DO-UFMT).

Neste depoimento vemos que a docente fez um processo de auto-análise com seu grupo de alunos e os leva a questionar as formas como podem intervir no poder instituído para gerar novos dispositivos que interfiram na realidade.

Nas comunidades, os processos de auto-análise ocorrem de forma simultânea com os “processos auto-organização, em que a comunidade se articula, se ins-

titucionaliza, se organiza para construir os dispositivos necessários para produzir, ela mesma, ou para conseguir os recursos de que precisa para o melhoramento de sua vida sobre a terra” ⁽³⁾.

O docente tem um privilégio de interrogar a realidade através da sua própria prática docente, no trabalho vivo em ato na sala de aula. Ao produzir um agenciamento dos sujeitos em sala ele encaminha o grupo para gerar movimento na estrutura social e também para que os sujeitos interroguem suas possibilidades de intervenção a favor da própria comunidade.

Os processos de **auto-análise** e de **autogestão** são a ‘alma’ e o ‘coração’ da análise institucional e no processo pedagógico isso tem um significado singular. Nesse movimento de pensar em formas de aprender intervindo na realidade, os sujeitos – docentes e discentes – entram em colaboração aprendem a ter confiança nos seus próprios julgamentos, recuperando o poder de gerenciar a própria vida nos seus mais variados aspectos. São movimentos que devem ser construídos pelo docente comprometido com a emancipação dos sujeitos no legítimo processo educativo. A educação precisa produzir sujeitos autônomos, com competências formais e políticas, para que estes possam vir a exercer, de fato, o seu papel de cidadãos ⁽¹⁰⁾.

É importante lembrar que esta organização ocorre num movimento paralelo com a auto-análise e que ela acontece no próprio seio do coletivo interessado, revelando a emergência das suas reais necessidades, não sendo apenas uma manifestação de uma demanda modulada pelos profissionais/docentes que dizem aos discentes quais são as ‘suas necessidades’.

Como a identificação dos sujeitos, a valorização e a análise de suas experiências é um dos objetivos dessa pesquisa, percebemos que as “mudanças”, como fenômeno, já estão surgindo no decurso de um conjunto de alterações, provocadas pela ruptura com valores ou pressupostos que começam a ser considerados insuficientes ou inadequados.

Como diz a docente abaixo:

Vou dar um exemplo disso: a gente tem um conteúdo que chama exame mental. Ele é muito maçante. Avaliar a senso percepção do paciente, da pessoa, do usuário. É um conteúdo chat. Aí a gente criou uma estratégia de dramatização. Então dávamos para cada grupo de alunos uma determinada situação, eles assistiam a um filme, escolhíamos ou eles mesmos escolhiam, mas teriam que falar, por exemplo, sobre depressão, fase maníaca (...). E ficou muito legal quando o grupo dramatizou. Então é isso que eu chamo de laboratório, sabe? (...) fazer uso da sala de aula como um laboratório de inovações. (...) mas nela mesma já vemos novas interrogações... E mudamos de novo, fica um pouco do que fizemos e acrescentamos coisas novas... a gente não para nunca (DO-UFMT).

Vivemos hoje um processo de esgotamento do modelo tradicional de formação e capacitação de recursos humanos, ao mesmo tempo em que precisamos rever o antigo para nos questionarmos e a partir dele renovar

a nossa experiência cotidiana como formadores de profissionais de saúde. Ainda que isso se faça de forma incipiente e pouco visível, novos processos ocorrem de forma ainda micro, porém como um rizoma, vai agregando mais e mais sujeitos em torno dele, sujeitos estes que fazem intensas trocas entre si e a partir destas, reinventam seus modos de ensinar⁽¹⁰⁾.

Ao utilizarmos a pesquisa como um dispositivo, captamos esses movimentos mais moleculares que molares, e vimos que estes ocorrem de forma transversal aos processos pedagógicos e são criativos, pois provocam o instituído e o organizado e fazem romper aqui e ali o instituinte e o organizante, que visam formar novos profissionais, mais sensíveis e competentes em relação às verdadeiras necessidades da população brasileira que utiliza o SUS como seu maior prestador de serviços de saúde⁽¹¹⁾.

Como o objetivo do estudo foi conhecer as práticas pedagógicas que já vinham sendo desenvolvidas no ensino nos cursos de graduação em enfermagem das Universidades Federal de Mato Grosso (UFMT) e Federal Fluminense (UFF), consideramos que conseguimos identificar várias daquelas que vem causando mudanças e mesmo inovações pedagógicas nos dois cursos e que estas se revelam pelas mudanças de valores ocorridas nas discussões dos grupos focais, onde os sujeitos se recolocaram e conseguiram entender várias das mudanças que vem implementando, começando então a valorizar o que já fazem e conseguindo também rever suas motivações e estratégias para melhor no cotidiano de ensinar e de aprender em enfermagem.

Parece haver na atualidade ‘um olhar diferenciado para a formação dos profissionais de saúde, não só fundamentada na competência técnica, mas desafiando as instituições a formarem profissionais educadores, cientistas, pesquisadores. Reforçam a ideia de que esta não é apenas uma exigência do mercado de trabalho, e sim do mundo onde vivemos’⁽¹²⁾.

Vemos no referencial teórico e no método analítico as maiores possibilidades de ampliação de estudos na

área da educação em enfermagem, pois este apresenta potencialidade enorme para tal, uma vez que reposiciona os sujeitos como os verdadeiros agentes da prática pedagógica, fazendo-os refletir continuamente sobre as limitações, ao mesmo tempo que traz as inúmeras possibilidades que ocorrem a todo momento no processo pedagógico em enfermagem.

CONCLUSÃO

Observamos, ao longo da análise dos dados, que docentes motivados e confiantes no seu papel de formadores, podem estimular a criação de subjetividades singulares e desejantes, pois muitos dos discentes os vêem não só como exemplos a serem seguidos, mas esforçam-se para alcançar no seu devir profissional as mesmas qualidades que identificam nestes professores.

Encontramos na análise institucional, elementos que nos permitiram avançar na identificação dos sujeitos e das práticas mais instituintes, identificamos quem são e o que fazem como fazem e quais são as suas motivações, e vimos que eles estão tanto do lado dos docentes como dos discentes, que há práticas que mais animam os agentes que aprendem, mas que há outras, de diferentes naturezas, que também envolvem e dão vida aos que ensinam a cuidar em saúde. Vários destes elementos instituintes aparecem ao longo da análise, mas há também aqueles que por serem fortemente instituídos acabam por frear a inovação e a emergência de subjetividades mais libertárias e inovadoras.

Há avanços na proposição de mudanças de paradigma de assistência à saúde e as novas diretrizes para a formação do enfermeiro estão sendo incorporadas, mas pode-se dizer que a transformação esperada pela perspectiva crítica vem sendo assimilada de forma desigual pelo conjunto dos sujeitos do estudo feito, mas o que precisa ser realçado é que nos processos coletivos essa singularidade é esperada, faz parte dos movimentos que sempre estão animando – dando ‘alma’ e vida a instituição da educação.

REFERÊNCIAS

- Haddad AE, et al. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Rev. Saúde Pública* [online]. 2010, [acesso em 2011-03-14]; 44(3):383-93. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v32n4/a2431.pdf>.
- Perrenoud P. Construindo competências. Nova Escola (Brasil). 2000 Set: 19-31.
- Barembliitt G. Compêndio de análise institucional e outras correntes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 1996.
- Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.
- Brasil. Ministério da Educação. INEP [Internet]. 2012. citado 2012 Set 21]. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/enade/planilhas_enade.htm
- Brasil/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Parecer CNE/CES, 1.133, outubro. 2001.
- Merhy EE. A cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec; 2002.
- Pereira WR. [Higher education in nursing: between symbolic domination and political emancipation] *Rev Esc Enferm USP*. 2011; 45(4):981-8. Portuguese.
- Pereira, WR. Entre a dominação simbólica e a emancipação política no Ensino Superior em Enfermagem: *Rev. Esc. Enferm. USP*, Ago 2011, vol.45, no.4, p.981-988.
- Pereira WR; Tavares CMM Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. *Rev. Esc. Enferm. USP*, Dez 2010, vol.44, no.4, p.1077-1084.
- Ramos FRS; Borges LM; Brehmer LC; Farias LR. Formação ética do enfermeiro – indicativos de mudança na percepção de professores. *Acta Paul Enferm*. 2011;24(4): 485-92.