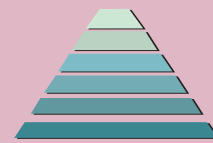


**F o r m a ç ã o  
P e d a g ó g i c a  
e m E d u c a ç ã o  
P r o f i s s i o n a l n a  
Á r e a d e S a ú d e :  
E n f e r m a g e m**



**NÚCLEO  
ESTRUTURAL**

**6**

**Proposta pedagógica:  
as bases da ação**

© 2001. Ministério da Saúde.

Todos os direitos desta edição reservados à Fundação Oswaldo Cruz.

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

Tiragem: 2.<sup>a</sup> edição revista e ampliada – 2003 – 4.000 exemplares

**Elaboração, distribuição e informações:**

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

Departamento de Gestão da Educação na Saúde

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

Espanada dos Ministérios, bloco G, edifício sede, 7º andar, sala 733

CEP: 70058-900, Brasília – DF

Tel.: (61) 315 2993

**Fundação Oswaldo Cruz**

**Presidente:** Paulo Marchiori Buss

**Diretor da Escola Nacional de Saúde Pública:** Jorge Antonio Zepeda Bermudez

**Curso de Formação Pedagógica em educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem**

**Coordenação – PROFAE:** Valéria Morgana Penzin Goulart

**Coordenação – FIOCRUZ:** Antonio Ivo de Carvalho

**Colaboradores:** Milta Neide Freire Barron Torrez, Lilia Romero de Barros, Carmen Perrota, Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, Elaci Barreto, Helena David, Gisele Luisa Apolinário, Zenilda Folly

**Capa e projeto gráfico:** Carlota Rios e Leticia Magalhães

**Editoração eletrônica:** Paulo Sérgio Carvalhal Santos

**Ilustrações:** Flavio Almeida

**Revisores:** Alda Lessa Bastos, Ângela Dias, Maria Leonor de Macedo Soares Leal, Mônica Caminiti Ron-Réin e Nina Ulup

Impresso no Brasil/ *Printed in Brazil*

**Ficha Catalográfica**

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz.

Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: as bases da ação 6 / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde e, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Fundação Oswaldo Cruz; Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim. – 2. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

92 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

ISBN 85-334-0688-6

1. Educação Profissionalizante. 2. Auxiliares de Enfermagem. I. Brasil. Ministério da Saúde. II. Brasil. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. III. Fundação Oswaldo Cruz. IV. Bomfim, Maria Inês do Rego Monteiro. V. Título. VI. Série.

NLM WY 18.8

Catalogação na fonte – Editora MS

MINISTÉRIO DA SAÚDE  
Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde  
Departamento de Gestão da Educação na Saúde  
Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

F o r m a ç ã o  
P e d a g ó g i c a  
e m E d u c a ç ã o  
P r o f i s s i o n a l n a  
Á r e a d e S a ú d e:  
E n f e r m a g e m



2ª edição revista e ampliada

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

**6** Proposta pedagógica:  
as bases da ação

Brasília – DF  
2003

## ***Autores***

### ***Núcleo Contextual***

Francisco José da Silveira Lobo Neto – Coordenador do Núcleo  
Módulos 1, 2, 3 e 4

Adonia Antunes Prado  
Módulos 1, 2, 3 e 4

Dalcy Angelo Fontanive  
Módulos 1, 2, 3 e 4

Percival Tavares da Silva  
Módulos 1, 2, 3 e 4

### ***Núcleo Estrutural***

Maria Esther Provenzano – Coordenadora do Núcleo

Carlos Alberto Gouvêa Coelho  
Módulo 5

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim  
Módulo 6

Alice Ribeiro Casimiro Lopes  
Módulo 7

Maria Esther Provenzano  
Nelly de Mendonça Moulin  
Módulo 8

### ***Núcleo Integrador***

Milta Neide Freire Barron Torrez – Coordenadora do Núcleo  
Módulos 9, 10 e 11

Maria Regina Araujo Reicherte Pimentel  
Módulos 9, 10 e 11

Regina Aurora Trino Romano  
Módulos 9, 10 e 11

Valéria Morgana Penzin Goulart  
Módulos 9, 10 e 11

### ***Colaboradores***

Cláudia Mara de Melo Tavares

Elaci Barreto

Helena Maria Scherlowski Leal David

Izabel Cruz

### ***Guia do Aluno***

Carmen Perrotta – Coordenadora

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim

Milta Neide Freire Barron Torrez

### ***Livro do Tutor***

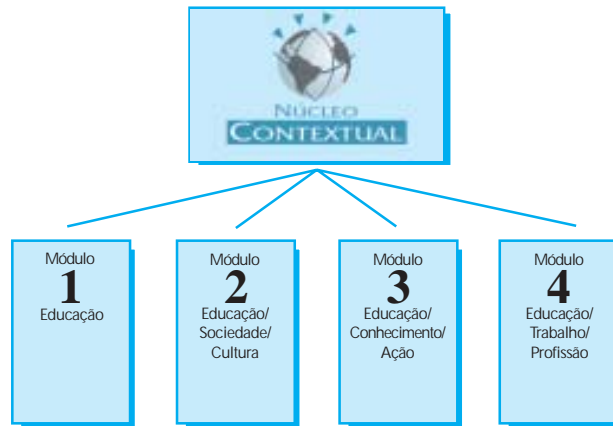
Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim – Coordenadora

Carmen Perrotta

Milta Neide Freire Barron Torrez

### ***Coordenação geral da 2ª edição***

Carmen Perrotta



## Sumário

Apresentação do Módulo 6 – Proposta pedagógica: as bases da ação	9
<b>Tema 1</b> – A escola: espaço único, onde muita coisa acontece	13
<b>Tema 2</b> – O projeto político-pedagógico: desafiando o instituído	19
<b>Tema 3</b> – A escola, o projeto político-pedagógico e a realidade social brasileira	29
<b>Tema 4</b> – Tendências pedagógicas na escola brasileira: os caminhos de um projeto político-pedagógico	35
<b>Tema 5</b> – A escola, o projeto político-pedagógico e as bases legais da educação	53
<b>Tema 6</b> – A escola de educação profissional na área de Saúde/Enfermagem: desafios para a construção/reconstrução de propostas	61
Outras leituras	71
Anexos	75
Síntese	80
Atividade de Avaliação do Módulo	83
Bibliografia de referência	86

## *Apresentação do Módulo 6 – Proposta pedagógica: as bases da ação*

Você está começando o estudo de mais um módulo do **Núcleo Estrutural – Proposta pedagógica: as bases da ação**. A partir de agora, e nos **Módulos 7 e 8**, você vai poder refletir com maior profundidade sobre a escola, seus atores e as práticas que nela se desenvolvem.

No **Módulo 6**, início dessa caminhada, vamos, primeiramente, analisar a escola como um “grupo social” profundamente articulado à sociedade em que vivemos, sua organização e aquilo que determina sua forma de ser no contexto atual. Você vai compreender por que as escolas podem ter uma *marca social* diferente, contribuindo para perpetuar ou romper com valores sociais, além de refletir sobre as possibilidades desse espaço privilegiado do presente, para alunos e professores.

Vamos, também, analisar as influências recebidas pela escola no processo de construção e reconstrução do projeto político-pedagógico, ação coletiva e desafiante para todos. Para apoiar essa reflexão, estaremos abordando as tendências pedagógicas que mais têm influenciado a prática educativa das nossas escolas, com destaque nas tendências críticas, apostando na problematização como uma opção central de trabalho pedagógico, vinculada à realidade social em que vivemos.

Finalmente, vamos refletir nas possibilidades da escola de educação profissional em saúde, tendo em vista as bases legais referentes à educação e caminhos que podem definir propostas inovadoras para as escolas no atual momento.

Os objetivos do módulo são os seguintes:

- estimular a análise da escola como “grupo social”, as tendências pedagógicas que vêm influenciando sua ação, suas possibilidades como espaço privilegiado de reflexão permanente, participação ativa de seus atores e de vivência de práticas democráticas, vinculadas ao atual contexto;
- fornecer subsídios necessários à participação, crítica e consistente, do professor-cursista na construção/reconstrução coletiva de projetos político-pedagógicos comprometidos com uma prática transformadora na área de formação em Saúde.



A intenção no **Módulo 6** é que você, com a riqueza de sua história pessoal e profissional, de suas experiências individuais e coletivas na sala de aula e nos serviços de saúde, possa, progressivamente, construir as seguintes competências:

- reconhecer a complexidade da escola no seu contexto social, sua forma única de ser, suas relações com a sociedade e a riqueza de sua dinâmica interna;
- identificar, no espaço escolar e do serviço em saúde, as desigualdades sociais como um problema histórico-social, contribuindo para sua superação, discutindo as possibilidades de romper a inércia, quando se aceita essa situação como natural e irreversível;
- promover, nos espaços em que atua, estimulando a participação de outros atores da escola e dos serviços de saúde, a reflexão sobre as possibilidades de uma prática que articule o pensar e o fazer, comprometida com a qualidade do atendimento como um direito da população;
- compreender o grande desafio, hoje, da discussão coletiva de propostas educativas que assegurem a oferta de um ensino de qualidade, contribuindo para que essa qualidade seja expressa pelo respeito às diferenças culturais, pela não discriminação, pela ênfase nos valores democráticos;
- assumir a importância do planejamento político-pedagógico coletivo como reflexão permanente que se transforma em ação, produzindo novas perspectivas na busca da revisão/transformação do instituído;
- reconhecer tendências pedagógicas conservadoras e críticas que influenciam políticas públicas, instituições e professores no desenvolvimento de sua prática educativa, identificando, a partir disso, o jeito de ser da escola e da própria formação em Saúde, posicionando-se, como docente, pelas tendências críticas;
- propiciar, pela ação educativa intencional, crítica, reflexiva e pautada na realidade social, a superação do conhecimento cotidiano dos alunos das práticas em saúde e a criação de condições efetivas de autonomia que lhes permitam, em situações concretas de sua vida profissional, criar, inovar, buscar maneiras coletivas de transformação da realidade em que estão inseridos.

Para tanto, serão abordados os seguintes temas e conteúdos:

### **Tema 1** – A escola: espaço único, onde muita coisa acontece

A escola como um “grupo social”: de onde vem a organização escolar?

A escola é um espaço privilegiado do presente: viva a escola!

A escola como espaço de reflexão: uma escola de “cara mudada”?

### **Tema 2** – O projeto político-pedagógico: desafiando o instituído

Projeto político-pedagógico: desafios da construção/reconstrução

Projeto político-pedagógico: a clareza do que se quer

Projeto político-pedagógico: tempos e condições de construção e reconstrução

Projeto político-pedagógico: democratizando as relações dentro da escola

Projeto político-pedagógico: aposta e desafio



**Tema 3** – A escola, o projeto político-pedagógico e a realidade social brasileira

Direitos humanos em Saúde e Educação: os integrados e os excluídos

**Tema 4** – Tendências pedagógicas na escola brasileira: os caminhos de um projeto político-pedagógico

Ação pedagógica: em favor do que e de quem?

Tendências pedagógicas tradicionais: as propostas liberais

Tendências críticas

A problematização como opção pedagógica crítica

Tendências críticas: outros olhares

**Tema 5** – A escola, o projeto político-pedagógico e as bases legais da educação

Constituição: a vontade geral da nação?

Educação e Constituição: perdas e ganhos

A LDB: avanços e recuos

O Plano Nacional de Educação

**Tema 6** – A escola de educação profissional na área de Saúde e Enfermagem: desafios para a construção/reconstrução de propostas

Por que formar?

Formar para quê?

O professor da área da Saúde: compromissos, exigências e possibilidades

O sentido de competência em educação profissional na área de Saúde/

Enfermagem

O trabalho pedagógico por projetos: novas leituras

Você vai encontrar ao longo do módulo várias indicações laterais de reflexão. A realização dessas pequenas paradas durante o estudo irá ajudá-lo(la) a construir as competências previstas.

No seu Diário de Estudo você pode registrar suas reflexões, pois tais anotações vão facilitar a realização das atividades de avaliação.

Incluimos, como você poderá ver, ao final do módulo, sugestões de leituras opcionais, além da indicação de livros que poderão servir, caso você tenha interesse e possibilidade, para o aprofundamento do estudo dos temas aqui desenvolvidos.

Se você tem acesso à Internet, busque os endereços de *sites* também indicados para você navegar e conhecer outros aspectos relacionados aos temas deste módulo.

Finalmente, você encontrará as Atividades de avaliação do módulo, referentes às competências que este estudo possibilitará a você construir. Escolha apenas uma delas, a que você se sentir mais à vontade para realizar. Depois de

concluída, encaminhe-a imediatamente ao seu tutor, dentro dos prazos orientados.

Sempre que possível, discuta os conteúdos aqui apresentados com outros cursistas ou ex-cursistas de sua cidade. Já são milhares, em todo o Brasil. Converse também com outros professores e enfermeiros dos serviços de saúde em que você trabalha. Durante a leitura, aproveite as linhas de pé de página ou os espaços laterais para fazer pequenas anotações. Esteja sempre aberto para discordar, concordar, riscar, levantar questões, enfim, para se colocar diante do que está lendo. Em caso de dúvida, ou mesmo para trocar idéias, procure o NAD da Universidade em que você está matriculado.

Que tal iniciar, agora, passando os olhos pelo módulo, observando os temas, as referências bibliográficas, as ilustrações, as atividades de avaliação, fazendo, enfim, um primeiro reconhecimento do que você tem pela frente?

Preparado(a) para começar?

Bom estudo!

## TEMA 1

A escola: espaço único, onde muita coisa acontece

Como você viu nos primeiros módulos deste curso, educação tem história, e, como você também pôde ver no módulo anterior, o de número 5, a educação pode servir a determinados interesses presentes em cada sociedade, em um determinado tempo.

No **Módulo 5**, você conheceu a concepção de educação e escola do pensador italiano Antonio Gramsci. Viu que esse autor defendia a idéia de que todo trabalhador pudesse ser educado para ser um dirigente: *Não chegando a tal posição, o cidadão- trabalhador deve ter plena condição de participar da condução da sociedade e interagir com os dirigentes (Módulo 5, Tema 4).*

Certamente, essas não eram as idéias de todos os que viviam na sociedade italiana do tempo de Gramsci, porque nelas está contido, de forma intensa, o princípio da igualdade entre as pessoas e de suas possibilidades de se tornarem dirigentes. São exatamente essas idéias, dentre outras que o autor defendia, que mantêm a sua atualidade e que inspiram, ainda hoje, muitos educadores comprometidos com a transformação social.

Destacamos aqui uma dessas idéias, profundamente relacionada à proposta de uma escola unitária, e que nos parece particularmente importante quando queremos discutir as bases da educação, tema maior deste módulo: **a marca social da escola.**

Para Gramsci, não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência de formar homens superiores, que confere à escola uma marca social. A marca é dada pelo fato de que cada “grupo social” tem, na visão desse autor, acesso a um tipo de escola, destinado a perpetuar uma determinada função, diretiva e



Antonio Gramsci (a pronúncia é *Grâmixi*) ficou muito tempo proibido ou mesmo esquecido nas nossas universidades. Ele nasceu em 1891, na Ilha de Sardegnia, parte mais pobre e atrasada da Itália. Filho de família humilde, aderiu ao socialismo organizado, em 1917. Com o fascismo, os mandatos dos deputados oposicionistas foram cassados, inclusive o seu. Perdida a imunidade parlamentar, Gramsci foi preso, em 1926, e solto três dias antes de sua morte, em virtude de uma tuberculose óssea, em 1937, pelas autoridades fascistas, a fim de evitar que ele morresse como mártir.

instrumental tradicional. Daí, para ele, a necessidade de uma escola única de cultura geral, formativa, que equilibre o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual (Gramsci, 1989, p.136).

Pensando nessas idéias e trazendo a questão para a área de Enfermagem, poderíamos dizer que, quando formamos nossos auxiliares, estamos contribuindo para que eles possam ser também dirigentes ou tenham plena condição de participar da condução da sociedade e interagir com os dirigentes?

Com base nessa idéia, convidamos você, inicialmente, a pensar um pouco na marca social da escola brasileira e, em particular, na marca social da *escola* que ensina enfermeiros, técnicos e auxiliares. Qual seria essa marca, em especial na área de Enfermagem? O que ela perpetua e com o que está comprometida?

### *A escola como um “grupo social”: de onde vem a organização escolar?*

Começaremos nossa reflexão procurando entender melhor a estrutura interna da escola, concebida aqui não apenas como uma agência de instrução, *mas como um grupo social complexo, num dado contexto social* (Candido, 1974, p.11), eixo central, mas não exclusivo, da educação nas sociedades modernas, como você já viu nos módulos iniciais deste curso. Essa análise vai nos ajudar a pensar na marca social que a escola tem ou pode ter no momento atual.

Sem perder de vista as relações da escola com a sociedade, estaremos refletindo sobre o que também acontece como resultado da própria dinâmica interna escolar. Como Antônio Cândido (1974, p.12), entendemos que *os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de fora; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devido a estas condições*. Isso quer dizer, antes de qualquer coisa, que **a escola está viva**.

A estrutura administrativa da escola, em todos os níveis, é definida pelo Poder Público, que estabelece uma organização, registros, normas de administração, controles e prescrições comuns a todas as escolas, inclusive as particulares. Em nível estadual, são as secretarias de educação e os conselhos estaduais de educação que exercem essa função, especialmente. Muito do que acontece no dia-a-dia da escola traz a marca dessas determinações oficiais, como será também discutido nos **Módulos 7 e 8**, no que se refere ao plano curricular e à avaliação.

Traz, também, na organização de seus tempos e espaços, valores que determinados grupos da sociedade querem manter, mesmo que esses não sejam do interesse da maioria daqueles que estão na escola. Essas influências, nem sempre tão visíveis para quem está dentro da escola, não se instalam de modo necessariamente tranqüilo no espaço escolar.

Na escola, mesmo que não ostensivamente, há conflitos decorrentes dos múltiplos interesses presentes, assim como há resistência àquilo que vem de fora e não representa o interesse dos diferentes grupos, tanto de alunos como de professores e funcionários. Existem, dessa maneira, formas de organização próprias de cada escola, resultado de sua história e da dinâmica das relações dos grupos que dela fazem parte.

Assim, uma escola não é igual a outra, mesmo quando tem a mesma finalidade, como, por exemplo, a formação do pessoal que atua nas equipes de saúde. Se continuarmos olhando para cada uma delas como um *estabelecimento de ensino*, não poderemos perceber a escola em sua totalidade e deixaremos escapar o que faz dela um espaço vivo, isto é, as relações entre alunos, professores, funcionários e usuários de seus serviços, de maneira geral.

Por isso, mesmo tendo uma estrutura administrativa semelhante, o que acontece em cada escola depende, além dessas influências sociais de que falamos, da intenção, da atividade e das relações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende e de todos aqueles que estão envolvidos nesse processo. É essa combinação que nos permite compreender por que motivo se participa mais das decisões, por exemplo, em uma escola do que em outra, ou por que os alunos formados em uma determinada escola demonstram modos de agir profissionalmente tão diversos de outros, que freqüentaram escolas diferentes.

Olhando por dentro das escolas, poderemos observar, ainda, normas de conduta diferenciadas tanto para os professores como para os alunos. Tais normas representam padrões ideais construídos socialmente e que “cobram” do professor, por exemplo, distanciamento afetivo de seus alunos.

Tal como acontece nos serviços de saúde, valores e normas de conduta ganham ajustamentos próprios quando entram em cada escola e são apropriados pelos diferentes atores que lá estão, o mesmo se dando em relação às sanções para quem delas se afasta. Essa diferença pode nos explicar, por exemplo, como alunos que foram descobertos “colando”, ou professores que “furam” ou fazem greve, são tratados de modo diferente em cada escola, tanto pela direção como pelos colegas.

E entre as formas diferentes de agrupamento das pessoas que freqüentam o espaço escolar, há os agrupamentos definidos pela hierarquia. A existência de “lugares marcados” no que se refere ao professor e aos alunos explicita, em cada uma delas, uma maior ou menor hierarquia escolar. Embora possa variar bastante de uma escola para outra, o professor tem um conhecimento que o aluno não detém, além da posse dos instrumentos de punição e do poder de reprovação, o que alimenta essa hierarquia cotidianamente.

Quando estamos falando de uma escola em que professores e alunos são enfermeiros e auxiliares de enfermagem, cuja rotina profissional já expressa suas próprias hierarquias, fica ainda mais fácil compreender as distinções dentro do espaço escolar. Maior ou menor, a hierarquia, portanto, está presente em todas as escolas, contribuindo para definir as formas de agrupamento existentes.

Observando as escolas, ainda vamos perceber outras possibilidades de agrupamento. A origem social e a cor, a idade e o sexo são também indicações para se conhecer como os grupos se formam, independentemente de cada turma. Estamos aqui falando de construções sociais que aproximam ou afastam



Procure refletir um pouco sobre as escolas em que você já atuou ou mesmo nas que freqüentou como aluno. Quais eram as normas para professores e alunos em cada uma delas? O que você pode constatar de diferente e de comum nessas normas?

E dos enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem, que normas de conduta são “cobradas” nos estabelecimentos de saúde (hospitais, postos de atendimento etc.)?





Você já tinha pensado nisso antes? Nas possibilidades que os alunos-auxiliares têm dentro da escola?

Pensar no significado da palavra *escola* originalmente, tão diferente do sentido que tem hoje, estimula a nossa reflexão. Escola (*scholé*), palavra de origem grega, feminina, que quer dizer, simplesmente, lazer, repouso.

as pessoas e que traduzem o significado de ser mais velho ou mais jovem, negro ou branco, da orientação sexual ou da religião escolhida, em uma sociedade preconceituosa e excludente.

A própria atividade profissional que os diferentes alunos desenvolvem, os interesses específicos dos que se reúnem para estudar, discutir a situação dos alunos e do ensino, da profissão ou, ainda, para o lazer também permitem entender como e por que são formados os grupos no espaço escolar.

Assim, as relações formadas e desenvolvidas nas turmas de cada professor não são apenas o resultado do que acontece dentro da sala de aula, decorrentes da atividade de ensinar e aprender de professores e alunos. As questões de um professor e de sua turma não são apenas didáticas, porque, em seu “grupo de ensino”, isto é, em sua turma, está também refletida a complexidade das relações dos vários outros agrupamentos existentes na escola e dos quais todos, de alguma maneira, também participam. Do mesmo modo, o que acontece em cada turma é capaz de influenciar os demais grupos, expressando a forma dinâmica e viva como as relações acontecem dentro desse grupo complexo que é a escola.

---

A escola está viva e não é apenas um estabelecimento de ensino.

---

### *A escola é um espaço privilegiado do presente: viva a escola!*

De fato a escola é mesmo, inclusive, um espaço de construção da sociabilidade, em todas as idades. Quem tem grande carga horária de trabalho tem pouco tempo para fazer amizades. E mais: considerando a história de exclusão e as difíceis condições de trabalho dos alunos-auxiliares, por exemplo, é bem provável que a escola que freqüentam seja o local em que estejam sendo tratados com mais dignidade em suas vidas.

Por outro lado, a maioria das nossas escolas tem como meta ensinar para o futuro. O futuro profissional, os futuros problemas, os futuros desafios da profissão. Só que os alunos são adultos e já são trabalhadores. Portanto, na sala de aula, não dá para esquecer essa condição, para que os alunos não se transformem em “seres em trânsito”. **A escola de quem trabalha é a própria vida.**

A sala de aula é, assim, espaço do presente, dos profissionais do presente, dos desafios atuais. A escola pode ser também o lugar de ousar na forma de se relacionar, de criar, de atuar neste momento. Quando essa instituição está voltada para um futuro profissional incerto, desatrelada dos nós da profissão e também do trabalho, pode se transformar, para quem é trabalhador, em uma desagradável “sala de espera” para um futuro profissional cada vez mais incerto.

Entre os desafios no momento atual está a própria função política e social da escola, cuja contribuição maior, neste momento, é preparar os alunos para compreender e analisar criticamente a visão de mundo e de trabalho predominante na nossa sociedade. E, nesse sentido, espera-se que a escola que prepara profissionais ultrapasse a visão de educação como treinamento e passe a considerar o trabalho, inclusive o trabalho pedagógico, uma produção humana que transforma a relação dos homens com os outros homens e com a natureza.

Até aqui, falamos da marca social que a escola pode ter, no sentido do que ela faz perpetuar ou não e, também, de sua complexidade como um “grupo social” do presente, dotado de vida e de uma certa autonomia, mas que recebe também influências externas.

Vamos ver, a partir de agora, as possibilidades de uma escola, cuja marca social traduza compromisso com os alunos-trabalhadores e com valores democráticos.

### *A escola como espaço de reflexão: uma escola de “cara mudada”?*

Há escolas e escolas, como sabemos. Em algumas delas existem apenas aulas. Em outras, possibilidades de experimentação, de convívio, de trabalho em equipe, de cooperação entre todos, de crítica e de reflexão.

Às vezes, as instalações, o próprio mobiliário, as normas estabelecidas não ajudam em nada a participação dos alunos, pois não há espaços para a conversa, a troca de idéias. Enfim, há escolas nas quais ensinar e aprender traz grande prazer e motivação para alunos e professores, há outras em que o momento de maior felicidade é o da hora da saída.

Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiro, em Portugal, tem estudado bastante esse tema, assim como o papel da didática na formação de professores. Ela traduz, em dez pensamentos, o que entende por uma escola de “cara mudada”, base para uma escola reflexiva (Alarcão, 2001):

Centralidade das pessoas e o poder da palavra	A vida da escola está nos alunos, nos professores e funcionários. As pessoas são o sentido de uma escola, criando-a e recriando-a. Pelo poder da palavra, confrontam idéias, assumem responsabilidades.
Participação, pensamento e ação	Nas escolas democráticas, as iniciativas são acolhidas venham de onde vier: do topo, da base ou das estruturas intermediárias. Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os pilares de uma organização responsável e humana.
A escola entre o local e o universal	Sem deixar de ser local, a escola é universal. Apesar de não disponível ainda para todos, as novas tecnologias de informação e de comunicação podem estar a serviço das escolas, abrindo possibilidades de cultivar o universal no local.





Analise, com cuidado, os dez pensamentos da autora. Com base em sua experiência como professor e, se possível, na consulta a outros colegas docentes, procure responder: quais deles mais se aproximam ou mais se afastam da realidade concreta das escolas que você conhece? Registre suas observações no Diário de Estudo.

Educação e cidadania	A escola é lugar de se viver cidadania, de se compreender a realidade, na atenção e no cuidado com o outro. Não se prepara para a cidadania; vive-se a cidadania dentro da própria escola.
Articulação político-administrativo-curricular-pedagógica	Na escola, nem sempre é possível deixar de ignorar certas limitações que obrigam a certas decisões político-administrativas. O diálogo e o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra são essenciais nessa direção.
O protagonismo do professor	Alunos, professores, funcionários e a comunidade em geral, incluindo os usuários dos serviços, são atores importantes nas escolas, o seu sentido de existir. Os professores, por suas responsabilidades, são atores de primeiro plano.
A ação refletida	A atividade do professor, como a do enfermeiro, implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Sua racionalidade, portanto, é dialógica, interativa e reflexiva.
O professor e a construção/reconstrução da escola	Professores são <i>co-construtores</i> da escola: da sua missão, das suas atividades e das conseqüências delas decorrentes. É a participação crítica e ativa que lhes permite conhecer a própria escola.
A escola em aprendizagem	A interação da escola com as transformações ocorridas no mundo é condição para a sua não estagnação. A autonomia relativa da escola como um “grupo social” não a faz prescindir de outras interações.
A escola e o seu projeto próprio	Resultante da visão que a escola pretende para si própria, quanto maior for o nível de construção coletiva, maior será o compromisso com a sua missão, os seus objetivos e as suas estratégias.

Adaptado de: Alarcão (2001).

A escola reflexiva é a que se questiona permanentemente. É a que reconhece seus conflitos, ouve e respeita a diversidade de pensamento de seus atores, pautando-se no diálogo para definir o que quer e para aonde vai.

Considerando as bases para uma escola reflexiva, vamos conhecer melhor, a partir de agora, as possibilidades de planejamento dentro da escola e de construção e reconstrução do seu projeto político-pedagógico.



## TEMA 2

### O projeto político-pedagógico: desafiando o instituído

Entendemos toda a atividade de planejar como uma ação de análise crítica do que se deseja, da distância entre a realidade que se tem e a realidade que se quer alcançar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito.

Também compreendemos que, apesar da autonomia da escola como um “grupo social”, todas as ações desenvolvidas, inclusive a construção ou reconstrução de um projeto pedagógico, sofrem influências externas, sendo que, no Brasil, a ênfase do planejamento educacional foi sempre de natureza *tecnicista*, desvinculada da realidade, incluindo a de quem está dentro da escola. Frequentemente, um pacote da burocracia educacional pronto para ser desembulhado pelo professor; quase sempre, um pacote guardado na gaveta depois de aberto.

Muitas vezes, abandona-se a reflexão crítica sobre a realidade, em nome de uma maior “*eficiência*” e de um “*menor custo*”, deixando-se de lado as condições concretas de cada escola, de seus alunos e professores. O resultado é o trabalho isolado, fragmentado, que separa teoria e prática, tão comum em algumas escolas.

Aqui, entretanto, estaremos falando da possibilidade de um planejamento que, sem desconsiderar as influências externas à escola, analisa-as de forma crítica, definindo-se pela reflexão dos próprios professores, dos alunos, dos funcionários e demais interessados na ação educacional da escola, organizando, sem amarrar, caminhos, e não destinos da prática educativa.

Para planejar qualquer ação na escola entendida como “grupo social”, para construir ou reconstruir o seu projeto pedagógico tendo como referência a marca social que para ela se quer, será preciso pensar, inicialmente, em algumas questões:




---



---



---



---



- Em que sociedade vivemos? Em que sociedade gostaríamos de viver?
- Que educação temos? Que educação queremos?
- Que modelo de saúde temos? Que modelo de saúde queremos ter?
- Como é a “cara” da nossa escola? O que vem definindo seu jeito de ser? O que estamos perpetuando ou ajudando a romper?
- O que tem definido nossas práticas nas áreas de Educação e Saúde? Que profissionais queremos formar?
- Quem são nossos professores? Em que acreditam?
- Quem são nossos alunos? Onde atuam profissionalmente? De que maneira atuam? O que os faz atuar como atuam? Quais são seus interesses?
- Que distância existe entre o que somos hoje e o que desejamos ser? Como reduzi-la? Quanto tempo será necessário para isso?

Se você atua como professor, sabe como essas questões têm sido muitas vezes desconsideradas na escola. Sabe, também, quantas vezes foi convocado, nos primeiros dias do ano, para elaborar um planejamento de ensino fechado, independente do que a riqueza do processo pedagógico fosse indicando ao longo do período. Essa seria, porém, a única maneira de planejar? O que se quer realmente ao planejar?

---

Só faz sentido planejar, inclusive a construção de um projeto político-pedagógico (a carta de intenções de cada escola), se pudermos pensar a realidade em que vivemos e comparar, coletivamente, essa realidade com alguma outra que acreditamos ser melhor, para, então, decidir como chegar lá.

---

Estamos falando, também, da possibilidade de um planejamento como processo educativo para quem dele participa. Uma prática flexível, voltada para a democracia, que valoriza o diálogo, a participação e a reflexão sobre a transformação de uma realidade social que tem urgência em ser alterada.

Do ponto de vista emancipador, o projeto político-pedagógico de uma escola se faz na e sobre a prática, como uma construção/reconstrução coletiva, expressando o que fazer e por que fazer.

Concordando com Ilma Veiga (2001, p. 56), podemos dizer: que *o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.*

Nesse sentido, cabe perguntar: Que intenções expressa o projeto existente? Em que princípios se baseia? Quem o elaborou? Foi apenas para cumprir o que manda a lei? Está trancado em alguma gaveta ou está exposto, na entrada da escola, para que todos que nela entrem possam concordar, discordar, criticar, aplaudir?

Vamos tratar, a seguir, do processo de construção/reconstrução do projeto político-pedagógico.

## Projeto político-pedagógico: desafios da construção/reconstrução

A construção do projeto pedagógico é uma das questões que mais vêm mobilizando educadores no Brasil inteiro, em um cenário de reformas educacionais em toda a América Latina, com a assessoria, em particular, do Banco Mundial, como você já sabe. Não que as escolas já não tivessem pensado nisso antes. É que a exigência legal de um projeto pedagógico (Artigo 12, da LDB) acabou mobilizando muita gente em torno da discussão sobre a escola.

Vivemos, portanto, um momento rico de discussão de propostas entre educadores, trabalhadores e sociedade, voltadas para a defesa do que é público e, ainda, para a oferta de um serviço educacional de qualidade na perspectiva de uma qualidade *intelectual, cultural, social, ética e política e que não se reduz a aspectos técnicos do processo pedagógico* (Candau, 1999, p.37).

É neste cenário que vamos tratar da construção do projeto pedagógico, que é também político, uma vez que não é possível ser neutro nessa construção.

Um projeto pedagógico não é um conjunto de objetivos, metas e procedimentos. Exige a saída de um estado confortável do que é instituído e consolidado (Gadotti, 2000) para, com base nele, instituir outra coisa, tornando-se instituinte. Significa estar coletivamente aberto a mudanças e às instabilidades delas decorrentes.

Elaborar projetos de forma coletiva, de maneira que todos possam efetivamente participar dessa construção, não é tarefa fácil. Em nossa escola, de modo geral, não existe essa tradição. Concorrem para isso os múltiplos empregos do professor e, por parte de alguns, uma certa descrença nas possibilidades da educação no momento atual, sem falar da tendência vertical de nossas estruturas, das formas autoritárias de gestão, ainda muito presentes, e principalmente da nossa vivência democrática, ainda em construção.

Podemos, assim, encontrar os “projetos de gabinete” ou aqueles que quem elaborou parece “sentar-se em cima”, de forma que ninguém olhe, como se fossem projetos pessoais de alguém que, em nome de todos, resolveu como as coisas devem ocorrer dentro da escola. Ou, ainda, que cumpriu burocraticamente aquilo que a lei mandou fazer. Essa realidade também é freqüente nas escolas de educação profissional da área de Enfermagem.

Trabalhar coletivamente não é, portanto, uma realidade tão comum. Falta tempo, amadurecimento, disposição para ouvir todos. Em nosso caso, os alunos em especial; os funcionários, os coordenadores pedagógicos e os professores, os que empregam os alunos, os sindicatos e associações profissionais; enfim, a comunidade interessada nos resultados da nossa escola, inclusive aqueles que se beneficiam dos seus serviços como usuários da saúde. A única maneira de avançar no sentido de enfrentar essa dificuldade é a própria disposição de refletir sobre a escola, suas finalidades, as relações e os conflitos entre os diferentes grupos envolvidos.



Considerando toda a sua caminhada neste curso, convidamos você a pensar na qualidade da escola de formação profissional. O que seria, para você, uma escola com qualidade intelectual, cultural, social, ética? Registre suas idéias no Diário de Estudo.



Você já participou da elaboração de propostas coletivas em que a participação de todos os envolvidos estivesse de fato garantida?



Conceber e fazer são, muitas vezes, processos separados na atuação dos profissionais das equipes dos serviços de saúde. O resultado, freqüentemente, é um trabalho aparentemente realizado em equipe, mas profundamente isolado e fragmentado. Cada um domina uma parte, havendo, por vezes, problemas, por desconhecimento do trabalho do outro e da compreensão de como a atuação de cada um é decisiva para a qualidade da ação em saúde. Procure, em uma locadora de vídeo, pelo filme *Tempos Modernos*, do inesquecível Charles Chaplin, que, com muito humor e crítica, apresenta os efeitos do trabalho fragmentado, nas sociedades modernas. Se o filme não estiver disponível, se não houver locadora em sua cidade, ou mesmo, se você não tiver um videocassete, converse com profissionais de outras áreas visando a compreender como o trabalho está organizado em outros setores profissionais. No seu Diário de Estudo, procure registrar suas descobertas sobre os efeitos de se separar o pensar do fazer para quem trabalha. Se precisar, volte ao **Módulo 4**, do **Núcleo Contextual**.



Paulo Freire, educador que você já conhece, dizia que é preciso conviver com os diferentes para lutar contra os antagonismos. Procure refletir sobre o que você considera antagonismo de idéias e diferença de idéias, com base em sua prática profissional como enfermeiro e como professor.

Algumas vezes, o trabalho coletivo deixa de acontecer não porque as pessoas envolvidas não considerem importante fazê-lo, mas porque, historicamente, a ação de planejar tem estado a cargo das chefias, de instâncias superiores, e não dos profissionais que de fato executam as ações. Menos ainda dos interessados diretos, isto é, dos alunos e dos usuários dos serviços de saúde.

Uma primeira consequência dessa forma de planejar é a fragmentação provocada pela divisão entre concepção e execução do trabalho na escola. Para quem apenas executa, a falta de domínio do todo acaba por concorrer para a perda do controle sobre o seu próprio trabalho. À medida que se perde o controle daquilo que se faz, perdem-se as qualificações construídas por tanto tempo de experiência, o que acaba por desqualificar o trabalho dos profissionais.

O projeto pedagógico, como proposta política de uma escola, não tem um dono, um autor, um responsável que o elabora e o submete formalmente aos demais para aprovação. É uma longa construção de idas e vindas, de muito trabalho, mas de resultados surpreendentes, quando é definido por todos. Portanto, não é de você, apenas, que se espera um projeto, mas sim do conjunto de atores da sua escola.

Você e todos os demais, incluindo os alunos, formam esse coletivo que não expressa nem a soma das partes, nem soluções necessariamente consensuais, mas o conhecimento, a compreensão e a possibilidade de se enfrentarem as contradições próprias desse processo.

### *Projeto político-pedagógico: a clareza do que se quer*

Talvez esteja aí um dos maiores desafios de qualquer escola nos dias de hoje: ter clareza de que escola se quer ter e para formar que tipo de aluno. O projeto político-pedagógico será a expressão dessa intenção.

Em uma perspectiva reflexiva e crítica, poderíamos dizer que buscamos, conscientes de sua relativa autonomia em relação à sociedade, uma escola democrática, direito de todos e dever do Estado, emancipatória, não produtora de desigualdades em seu interior e formadora de trabalhadores criativos e críticos para a sociedade, e não apenas para o mercado de trabalho.

São freqüentes o uso de um discurso extremamente democrático e emancipatório e a adoção de práticas absolutamente não condizentes com essas possibilidades. Portanto, atenção para o que se diz e o que se faz, de modo que esses valores não se tornem distantes, servindo a diferentes discursos e interesses.

Ilma Passos Veiga (2001, p.63-4), professora da UnB, é uma das educadoras que mais vêm discutindo o significado e as dimensões do projeto pedagógico nas escolas. Como já vimos, essa discussão se confunde com a própria discussão daquilo que se quer quando pensamos em educação.

Veja, agora, como ela apresenta, resumidamente, a diferença entre as concepções *emancipatória* e *estratégico-empresarial*, presentes nas escolas e em seus respectivos projetos pedagógicos, considerando os eixos escola, desafios, pressupostos e gestão, ajudando-nos a ter clareza quanto às diferenças.

EIXOS	CONCEPÇÃO ESTRATÉGICO-EMPRESARIAL	CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA
ESCOLA	Mercoescola, isto é, submissa aos valores do mercado. Voltada para a formação de clientes consumidores. Privatista e excludente.	Emancipadora e cidadã, por ser estatal, quanto ao funcionamento, democrática, quanto à gestão, pública, quanto à destinação. Inclusiva.
DESAFIO	Garantir qualidade formal, a fim de aumentar o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz.	Garantir qualidade técnica e política para todos.
PRESSUPOSTOS	Pensamento separado da ação, estratégia separada do operacional. Os pensadores separados dos concretizadores. Os estrategistas separados das estratégias.	Unicidade da teoria e da prática, ação consciente e organizada, participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo. Articulação da escola, da família e da comunidade.
GESTÃO	Processo autoritário de tomada de decisões. Construída como obrigação política vertical professores-direção-Estado. Baseada na separação, no tempo e na posição funcional dos professores.	Processo democrático para construir um caminho real de melhoria da qualidade do ensino. Construída em colaboração voluntária cidadã-cidadã. Construída com base em um projeto educativo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: alunos professores, funcionários e demais forças sociais. Autonomia construída social e politicamente pela interação dos diferentes protagonistas.

Adaptado de: Veiga (2001, p.63-64).

Analisando os eixos propostos pela autora, podemos ver, inicialmente, que ela não se refere à diferença existente entre escolas públicas e privadas, mas a uma escola estatal, quanto ao funcionamento, o que é diferente, pois diz



Procure observar, cuidadosamente, as diferenças entre um tipo e outro de concepção. Para ficar mais fácil, tome como referência as escolas que você conhece.



Analisando essas duas concepções, você diria que a ênfase do trabalho nas escolas em que você trabalha ou já trabalhou é estratégico-empresarial ou emancipatória? Registre suas reflexões no Diário de Estudo.

Alguns enfermeiros-professores, participantes deste curso anteriormente, tiveram dificuldade de acesso aos projetos da sua própria escola.

A Lei é clara em relação à finalidade do projeto, à participação dos professores e alunos e da comunidade. Eventuais problemas podem ser contornados com apoio do NAD da Universidade em que você está matriculado(a). Consulte o(a) seu(sua) tutor(a).

respeito à forma de compreender a função social da instituição. Uma escola pública pode ser essencialmente estratégico-empresarial; uma escola particular, especialmente emancipatória.

Além disso, se voltarmos um pouco ao que já vimos, quando refletimos sobre as idéias de Gramsci no que diz respeito à marca social da escola (a marca social é dada pelo fato de que cada “grupo social” tem, na visão desse autor, um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesse grupo uma determinada função, diretiva e instrumental tradicional; daí, para ele, a necessidade de uma *escola única de cultura geral, formativa, que equilibre o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual*), podemos compreender mais claramente ainda como essa marca de cada escola e de seu respectivo projeto pode ser bastante distinta e mesmo antagonica, como o quadro nos ajudou a perceber.

Uma escola reflexiva, pública ou particular, em que as pessoas são o seu sentido de existir, conforme já vimos, que se questiona permanentemente, não é compatível com uma *mercoescola*, isto é, como uma escola que vê no mercado profissional o seu sentido de existir.

Há também que se considerar que essas diferenças às vezes podem não ser tão marcantes e visíveis para quem está dentro da escola ou, ainda, que o projeto expresse uma visão emancipadora e o dia-a-dia não o seja, em função das hierarquias estabelecidas e das relações existentes entre os diferentes grupos. Estamos falando, portanto, de ênfases e do que pode ou não contribuir para “mudar a cara” da escola.

### *Projeto político-pedagógico: tempos e condições de construção e reconstrução*

Como você está percebendo, o sentido, os tempos e as formas de construção de um projeto são diferentes. Como um projeto é a expressão de uma criação coletiva, que acontece em um determinado momento da vida da escola, não pode ser uma amarra. Este mesmo coletivo, acrescido ou não de outros atores, questionando-se permanentemente, também pode reconstruir suas intenções baseado nos acontecimentos escolares e sociais.

A história de cada escola e a de cada grupo definem, portanto, momentos próprios de discussão, fazendo com que esse processo não seja o mesmo em nenhum lugar. Não é possível reproduzi-lo, compará-lo nem padronizá-lo. E mais: quando, na escola, as raízes de uma cultura menos participativa estão mais entranhadas, pode ser mais difícil chegar lá. É preciso, nesses casos, ter calma e subir um degrau por vez, sob pena de não conseguir sair do lugar.

As dificuldades, entretanto, na construção de uma proposta efetivamente democrática e emancipatória de escola, não devem impedir que se continue a pensar sobre ela, sobre o seu potencial, sobre seus conflitos internos, sobre aquilo que influencia e define suas práticas, formas de gestão e participação ativa, lembrando que cada projeto político-pedagógico se faz na e sobre a prática vivida.

### *Projeto político-pedagógico: democratizando as relações dentro da escola*

Se você já é professor, pode estar pensando na forma como sua escola está organizada, nas possibilidades de participação conquistadas e exercidas pelos diferentes grupos que a compõem. Não sendo ainda professor, mas conhecendo a realidade da área da Saúde e mesmo como cidadão, pode estar imaginando como o processo de participação é complexo. Complexo é, mas não impossível. Várias experiências em todo o Brasil têm mostrado isso, inclusive na área da Saúde.

Participar é ter poder de decisão sobre o que acontece nos espaços em que se atua. E esse poder, certamente, não se concede, conquista-se. O processo e o tempo é que variam de uma escola para a outra, como vimos.

A criação de espaços coletivos e permanentes de discussão – como grupos de estudo, associações e conselhos, colegiados – pode viabilizar a participação de representantes de diferentes grupos nas decisões, criando-se espaços de debate, de novas idéias, de administração de conflitos. A própria forma de representação deve fazer parte desse conjunto de discussões permanentes, evitando-se a falta de legitimidade de quem representa, a burocratização dessa participação ou submissão das representações à direção da escola. Isso, aliás, é muito comum e às vezes acontece de maneira extremamente sutil.

Participar ativamente na escola é um aprendizado para todos. É possível que surja, inclusive, algum constrangimento inicial ao sentar-se à mesa, com o mesmo direito a voz e voto que têm os representantes dos alunos ou dos funcionários da escola. Essa experiência possibilita, entretanto, um enorme aprendizado profissional e pessoal. Aposte nisso, pois como adultos, todos podem, perfeitamente, participar da definição dos destinos de suas vidas.

Nessa direção, a gestão democrática pode contribuir concretamente para a melhoria do serviço oferecido em cada escola. Você imagina de que modo?

Quando a informação circula entre todos, quando participamos das decisões que irão interferir diretamente em nossas vidas, quando a porta está sempre aberta para que sejam revistas decisões, os resultados das ações são melhores, inclusive os resultados pedagógicos. Por isso, quando falamos da necessidade de uma construção refletida e coletiva, pautada pelo diálogo, pelo respeito às diferenças, não nos referimos apenas à importância de participar dos processos de gestão, mas também à qualidade dos resultados da ação pedagógica.

No entanto, tem sido muito comum a convocação de alunos e da comunidade para que contribuam a respeito de determinado assunto, desconsiderando-se, logo em seguida, o que foi ouvido e tomando-se medidas diferentes das opiniões dadas. Isso não é participação. É contribuição, um processo que, em certos momentos, pode até ter sua importância, mas jamais ser chamado de participação ativa e cuja forma restrita precisa ser assumida.



Reconhecer diferentes sujeitos envolvidos na escola (pais ou familiares, alunos, professores, funcionários e, também, usuários dos serviços) significa igualmente reconhecer a existência de distintos interesses em jogo. Alunos, por exemplo, podem desejar aulas de qualidade ou apenas um diploma exigido pelo mercado; professores podem querer alunos interessados ou com bom desempenho; diretores, por sua vez, precisam contrariar uns ou outros para que tudo funcione; usuários necessitam de um melhor atendimento, sem contar as pressões dos órgãos de fiscalização e as demandas dos que vivem no entorno escolar, por exemplo.

Por isso é tão importante reconhecer a escola como um “grupo social” com uma certa autonomia, mas, ao mesmo tempo, expressão de diferentes interesses e conflitos, marcados fortemente pela sociedade do seu tempo. Como nos esclarece Sposito (1999, p. 52),

*Se o pressuposto for a harmonia e a mera adesão – não obstante o caráter progressista das propostas – estaremos exprimindo apenas uma nova modalidade de subordinação político-cultural e qualquer orientação deixará de ser inovadora, reiterando o fracasso. O consenso não é ponto de partida para a interação dos protagonistas, pois apenas obscurece a diversidade; ele deve ser buscado numa trajetória que comporte a discussão, o conflito; enfim, o consenso e as decisões devem ser construídos coletivamente.*

Por tudo isso, construir e reconstruir um projeto político-pedagógico será sempre um processo desafiante.

### **Projeto político-pedagógico: aposta e desafio**

Como vimos, todo projeto nasce em uma determinada realidade situada em um tempo, na história daqueles que estão envolvidos em sua elaboração. É sempre político e traz tanto a direção quanto os caminhos que se pretende percorrer.

Em nossas escolas, muitas vezes as novidades pedagógicas ignoram a história já construída pelos próprios professores e alunos, o que é de se lamentar, uma vez que nem tudo que é novo responde às necessidades das pessoas envolvidas no processo.

Um projeto político-pedagógico para uma escola reflexiva precisa ser um desafio, uma aposta. Não pode trazer respostas prontas para serem implementadas, precisa resgatar a história do que já se construiu e se apoiar na autonomia da escola e de seus atores. Por outro lado, não há como avançar muito se não houver recursos disponíveis para isso. Mas, mesmo que estes ainda não tenham surgido, é preciso ousar. A pressão de baixo para cima, desde que coletiva, também dá resultados concretos nesses casos.

Para os professores e funcionários, autonomia também se expressa na qualificação. Mais do que nunca, será necessária a formação contínua que lhes permitirá, tendo clareza de uma realidade complexa, buscar alternativas democráticas, tanto pedagógicas como administrativas, o que significa, no caso do corpo docente, embasamento teórico-metodológico que se traduz em estudos, pesquisas, reflexões sobre outras experiências.

Para os alunos, autonomia se conquista pela participação efetiva nas decisões e pela experiência da democracia na escola, entendendo que é possível e desejável vivê-la no seu espaço de trabalho também.



Uma proposta pedagógica *não é implantada, mas plantada, enraizando-se, ramificando-se, enfrentando problemas de diversos tipos* (Kramer, 1999, p. 171). E, nessa construção/reconstrução coletiva e desafiadora do projeto político-pedagógico, instrumento das nossas intenções e apostas, será preciso pensar na escola e em sua função educativa, de forma mais ampla, como também nas relações com a própria sociedade em que vivemos. Portanto, será preciso:

**A- Analisar a situação atual e fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados:**

- Qual o contexto social em que a escola se insere? Estamos respondendo às exigências do atual contexto, considerando a necessidade de um atendimento de qualidade para toda a população?
- Que concepção de homem, de saúde e de educação defendemos? Que concepções nossas atuais práticas revelam? Nossa escola tem contribuído para a formação de profissionais, tal como a concebemos?
- Qual a marca de nossa escola? O seu verdadeiro sentido são as pessoas que a compõem? Os valores reforçados no dia-a-dia são os que gostaríamos de construir?
- Quais são as políticas que hoje regem a nossa área de atuação? Temos discutido, criticamente, as políticas atuais voltadas para a nossa área de Educação?
- O que entendemos por uma escola reflexiva em educação profissional? Estamos avançando em nossas reflexões? Temos questionado nossas práticas e intenções?
- Como organizamos o trabalho pedagógico, incluindo os tempos de aula, os calendários e os espaços da escola? A quem eles têm favorecido?
- Quem são os nossos alunos e o que esperam da escola? Que experiências trazem como trabalhadores?
- O que tem significado para nós participação? Os diferentes grupos da escola têm participado efetivamente das decisões? Estamos, de fato, abertos a ouvir e acolher a rica experiência trazida por nossos alunos para a escola?
- Qual o significado de construir competências em educação profissional na área de Enfermagem? Que competências estamos efetivamente ajudando nosso aluno a construir?
- Que plano curricular, que metodologias e que concepção de avaliação poderiam facilitar esse processo? Nossa proposta curricular, nossas metodologias, nossa proposta de avaliação guardam coerência com nossa concepção de educação e de escola?



- Conseguimos articular o pensar e o fazer dentro do espaço escolar? Quais têm sido nossas dificuldades nesse sentido?
- Estamos aprofundando nossos referenciais teórico-metodológicos nas áreas de Saúde e de Educação, de modo a embasar, com consistência, nossas discussões?
- Como nos relacionamos com outras escolas? Estamos procurando garantir articulações e parcerias com instituições comprometidas com a nossa proposta?

**B- Com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas, elaborar/reelaborar coletivamente o projeto e as formas de colocá-lo em ação:**

- Que tipo de sociedade queremos ajudar a construir? E que função deve ter nossa escola nesse contexto? A quem ela se destina?
- Em que concepção de educação e de escola nos pautaremos?
- Que profissional iremos formar e o que entendemos por um profissional competente na área de Saúde?
- Que proposta curricular ou formas de ensinar e avaliar podem atender a essas exigências?
- Que tipo de gestão, compatível com nossas concepções de educação e saúde, deve ter nossa escola?
- Que instâncias participativas (conselhos, representações, colegiados) poderão ser asseguradas?
- Quais as condições necessárias à operacionalização dessa proposta? Que recursos humanos, materiais e financeiros estão disponíveis e que outros serão necessários buscar?
- Como deve ser a organização pedagógico-administrativa de nossa escola, de modo a contribuir com a proposta que queremos desenvolver?
- Que estratégias serão adotadas para garantir a articulação com outras escolas, instituições de serviço de saúde, órgãos de classe e representações patronais, de forma a ampliar a articulação entre a escola e aqueles que dela se beneficiam?
- Como iremos garantir nossa própria qualificação como profissionais de Saúde e de Educação?

E agora, que caminhos seguir? Por onde começar? Como enfrentar desafios tão grandes?

Na dúvida? Leia, então, os versos do Djavan (1991), antes do próximo tema deste módulo:

**Se**

*Você disse que não sabe se não  
Mas também não tem certeza que sim  
Quer saber?  
Quando é assim  
Deixa vir do coração*

### TEMA 3

A escola, o projeto político-pedagógico e a realidade social brasileira

Até aqui vimos a escola como um “grupo social”, suas possibilidades de se tornar um efetivo espaço de reflexão permanente, e a construção/reconstrução do projeto político-pedagógico como expressão coletiva de suas intenções, com base na realidade em que está inserida. Vimos, ainda, que a escola traz as marcas da sua história e as da sociedade do seu tempo.

Para contribuir com a sua reflexão, estaremos, a partir de agora, discutindo questões que podem definir os caminhos dessa construção. A primeira delas são dados da nossa realidade social, particularmente a realidade de saúde e de educação no Brasil.

Conhecendo mais intensamente essa realidade, você poderá compreender o significado da atuação docente e da proposta de atuação da escola, em uma sociedade que vem, cada vez mais, aumentando a distância entre os excluídos e os integrados.

Você verá, por exemplo, que educação e saúde, direitos sociais garantidos, não estão disponíveis da mesma forma para todos os cidadãos, nem no Brasil, nem no mundo. Poderá, também, analisar déficits quantitativos e qualitativos da educação, relacionando-os aos da saúde, com base em sua própria experiência nessa área e no conhecimento que você tem dos profissionais auxiliares das equipes de Enfermagem.





Com base na realidade social brasileira, você poderia dizer que a maioria da população tem acesso a esses direitos?

Por que a globalização pode excluir?

*Para a maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade. Ele não se verifica de modo homogêneo, tanto em extensão quanto em profundidade, e o próprio fato de que seja criador de escassez é um dos motivos da impossibilidade da homogeneização. Os indivíduos não são igualmente atingidos por esse fenômeno, cuja difusão encontra obstáculos na diversidade das pessoas e na diversidade dos lugares. Na realidade, a globalização agrava a heterogeneidade, dando-lhe mesmo um caráter ainda mais estrutural (Santos, 2000).*

## *Direitos humanos em Saúde e Educação: os integrados e os excluídos*

Em 1998, a Declaração Universal dos Direitos Humanos fez 50 anos, sem que boa parte da população mundial tenha chegado sequer a conhecê-la. Dentre esses direitos, destacamos dois:

*Todo homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda de meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle (Artigo 25).*

*Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (Artigo 26).*

A Declaração ainda é um marco importante e uma referência em um mundo no qual boa parte das pessoas vem sendo excluída desses direitos. Essa exclusão é histórica e, nos dias de hoje, parece dar sinais de acentuada gravidade.

Em uma época de tantos avanços tecnológicos, mas, ao mesmo tempo, de uma globalização que exclui a maioria, 1,2 bilhão de pessoas no mundo viviam, em 1997, em pobreza absoluta, com o equivalente a um dólar por dia. De acordo com o Informe do Desenvolvimento Mundial, de 1999/2000, do Banco Mundial, em 2000, esses números subiram para 1,5 bilhão. Em 2015, as previsões indicam que serão 1,9 bilhão de pessoas vivendo em situação de miséria nos países em desenvolvimento. Quem estaria então usufruindo esses avanços?

No Brasil, começamos o século XX com apenas 15 milhões de habitantes. Somos, hoje, mais de 170 milhões de brasileiros, de acordo com o IBGE, localizando-se a maioria, isto é, cerca de 80%, nas áreas urbanas.

A distribuição da renda entre os brasileiros é extremamente desigual. Muitos ganham pouco ou muito pouco, e poucos ganham muito. A renda varia conforme o local onde se vive, conforme o sexo e a escolaridade que se tem.

Enquanto em 1999, 20,1% dos trabalhadores recebiam até um salário mínimo, somente 2,2% ganhavam mais de 20 salários mínimos, sendo que as mulheres brasileiras empregadas formalmente continuam a receber muito menos que os homens (pouco mais de 60% da renda recebida pelos homens).

Em matéria de desenvolvimento humano, o Brasil ocupa o 73º lugar entre os países do mundo inteiro. Nos indicadores utilizados para o cálculo desse índice estão incluídas as taxas de escolaridade da população e de esperança de vida ao nascer. Na classificação, estamos atrás, por exemplo, do Chile, do Uruguai, da Venezuela, da Colômbia, do México e de Cuba.

No país dos contrastes, a Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares do IBGE, de 1999, indicou avanços em comparação com o ano de 1993, ou seja, alguns indicadores demonstraram índices melhores. Foram eles:

- número de domicílios servidos por água (79,8%);
- número de domicílios com rede coletora de esgotamento sanitário (43,6%);
- número de domicílios servidos por coleta de lixo (79,9%);
- número de habitações com luz elétrica (94,8%);
- número de domicílios com televisão (87,7%).

No entanto, o acesso ao saneamento no que diz respeito, por exemplo, à água encanada varia, no Brasil, em função da região em que se mora e à cor que se tem. No País, 82,8% dos que têm acesso à água canalizada são brancos e 67,2%, negros ou pardos, encontrando-se os níveis mais baixos de acesso no Nordeste. Quanta diferença faria, em matéria de saúde, se todos tivessem saneamento básico garantido, não é mesmo?

Os indicadores educacionais, apesar de revelarem uma melhora, ainda estão longe dos desejados. Na média, os brasileiros não ficam mais de 6 anos na escola. Do total da população de 15 anos e mais, cerca de 13% é analfabeta. Pouco mais de 30% dos jovens entre 15 e 19 anos estão no ensino médio. Os demais, em geral, estão retidos no ensino fundamental, devido à repetência, ou estão fora da escola. Especialmente os jovens entre 14 e 24 anos são hoje, no Brasil, os mais vulneráveis à violência, sobretudo nas grandes cidades.

O ensino superior, por sua vez, tem sido alvo de grandes restrições orçamentárias. Não houve indicação, nos últimos anos, de uma política pública de expansão desse nível de ensino, independentemente da crescente demanda pela universidade. Por outro lado, registrou-se um acentuado crescimento das instituições privadas de ensino superior. Faltam matrículas na rede pública e sobram vagas na rede privada.

Finalmente, na área educacional, destacamos a precariedade e a deterioração das condições de trabalho do profissional da educação, que, assim como no caso dos enfermeiros, predominam no Brasil. Mais de 80% dos professores de nível médio são do sexo feminino e ganham, em média, R\$ 500,00 (MEC/INEP. Censo do Professor, 1997) para assegurar uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, voltada para o pleno desenvolvimento, a qualificação para o trabalho, o preparo para o exercício da cidadania, conforme a lei da educação definiu. Difícil missão para quem tem múltiplos vínculos a fim de garantir um salário digno.

Se a saúde da educação não vai bem, como vimos, a saúde do brasileiro igualmente precisa de cuidados. Primeiramente, pela forma como os recursos da área são distribuídos, com base em um modelo de assistência que ainda privilegia procedimentos custosos em detrimento de ações de grande impacto nos padrões sanitários das populações. Isso torna importantes as propostas de

O índice de Desenvolvimento Humano mede as realizações de um país em termos de esperança de vida, nível educacional e rendimento educacional ajustado. O IPEA, órgão do Ministério do Planejamento e Gestão, por meio de nota técnica, discordou dos resultados contidos no Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2002), relativos à posição do Brasil. Segundo o IPEA: *No relatório de 2002 estão totalmente incorretos os dados referentes à educação (taxa combinada de matrícula e taxa de alfabetização) e o dado referente à longevidade (esperança de vida ao nascer). O IDH do Brasil, no ano 2000, deveria atingir 0,769 (e não 0,757), colocando o Brasil na 70ª posição do ranking de 173 países.*



Nascer pobre, negro ou pardo e nordestino tem acentuada desigualdade de forma extremamente perversa no Brasil.



Você, conhecendo como conhece os nossos auxiliares de enfermagem, poderia dizer que o que faltou a eles foi vontade própria de frequentar a escola, de se qualificar?

Que condições concretas eles tiveram, historicamente, para isso?

Na sua opinião, se a marca social da nossa escola fosse outra, as condições seriam diferentes?

Registre suas reflexões no seu Diário de Estudo.

Se você desejar, volte ao **Módulo 1** para rever essa discussão.

racionalização para garantir uma melhor qualidade dos serviços de saúde, mas não suficientes para produzir mudanças nesse modelo. *A conta da atenção recuperativa e de exames complementares continua a levar 80% dos recursos da saúde. Agrava esta conta a incorporação de novas técnicas e procedimentos de alta complexidade, sem o devido suporte para cobrir as despesas* (Antunes, 2001).

É bem verdade que a expectativa de vida do brasileiro subiu, embora o Censo 2000 indique também outras formas de desigualdade a que estão submetidos os excluídos no país, no que diz respeito à saúde.

Nossas taxas de mortalidade infantil (29,6%), por exemplo, apesar de bem menores do que em 1990 (48,8%), são hoje muito maiores para os nordestinos (44,2%), e para as crianças negras e pardas, independentemente da região. A grande maioria dessas mortes, por causas evitáveis. Os benefícios da modernização de nossa sociedade, no que diz respeito à saúde, definitivamente não são usufruídos do mesmo modo por toda a população.

Para a maioria da população brasileira, o atendimento médico-hospitalar permanece precário. Faltam ações eficientes e investimentos capazes de conter, por exemplo, o dengue, a malária, a febre amarela e a tuberculose. Assim como ocorre com os profissionais da educação, faltam condições de trabalho e salários compatíveis para a maioria dos profissionais da Saúde.

Assim como no caso dos professores, as categorias profissionais da Enfermagem vivem, com frequência, buscando contornar as dificuldades decorrentes dos seus múltiplos vínculos profissionais, às vezes distantes, mas necessários à garantia da sobrevivência. E são os profissionais da área de Saúde que tem dado maior sustentação às ações de prevenção no Brasil.

Por tudo isso, a discussão dos investimentos em educação e em saúde, no conjunto dos demais gastos do país, continua a ser da maior importância para uma proposta de sociedade menos desigual, em que a exclusão não seja tão aguda e os cidadãos não sejam responsabilizados, individualmente, pelas doenças ou pelo pouco estudo que têm. A prioridade nessas duas áreas é dever do Estado, bem como a adoção de mecanismos que garantam a todos o acesso a serviços com a qualidade necessária.

É nesta realidade, e não em outra, que a escola precisa construir e reconstruir suas propostas. É neste contexto que professores e alunos atuam, e é para essa sociedade, repleta de desigualdades e desafios, que estamos formando nossos profissionais.

Certamente, a escola e os serviços de saúde não são os responsáveis por essa acentuada desigualdade social no país. Nosso modelo de capitalismo, em virtude da nossa própria história, nos faz conviver com acentuada exclusão social de grande parte da nossa população, mesmo que, atualmente, com direitos formais garantidos. Com a ausência da participação de todos nas decisões políticas e a exclusão da maioria aos benefícios do progresso, a modernização não trouxe bem-estar social para todos também.

**Que país é este?**

*Nas favelas, no Senado  
Sujeira pra todo lado  
Ninguém respeita a Constituição  
Mas todos acreditam no futuro da nação  
Que país é este, que país é este?  
No Amazonas, no Araguaia, na Baixada Fluminense  
Mato Grosso, nas Geraes e no Nordeste, tudo em paz  
Na morte eu descanso, mas o sangue anda solto  
Manchando os papéis, documentos fiéis  
Ao descanso do patrão  
Que país é este, que país é este?  
Terceiro mundo se for  
Piada no exterior  
Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando vendermos todas as almas  
Dos nossos índios em um leilão  
Que país é este, que país é este, que país é este?*



A música do compositor Renato Russo (1988), gravada pelo Conjunto Legião Urbana, nos motiva a pensar um pouco mais sobre algumas das questões que você pôde ler neste tema.

Se você está atuando como professor, experimente levar a letra da música para que seus alunos também possam refletir sobre a nossa realidade. Peça a eles que registrem em um cartaz, por exemplo, ou em uma frase, apenas, **“Que país é este”**.

Você vai poder perceber como, dentro de um mesmo grupo, olhares tão diferentes podem ser apresentados pelos alunos, dependendo da história de cada um. Vá anotando o que for sendo dito e, depois, pergunte a eles como se sentem como trabalhadores da Saúde nessa realidade.

**E para você? Que país é este? Que país você gostaria de ajudar a construir?**

Registre sua reflexão, por meio de um pequeno texto, no seu Diário de Estudo.



---

---

---

---

---

## TEMA 4

## Tendências pedagógicas na escola brasileira: os caminhos de um projeto político-pedagógico

Estudando o **Tema 3**, você pôde pensar na realidade social brasileira e refletir particularmente sobre a situação da Saúde e da Educação no Brasil. Viu também que é nessa realidade, e não em outra, que a escola precisa construir e reconstruir suas propostas pedagógicas.

Estaremos, a seguir, entrando em contato com tendências pedagógicas que têm influenciado a prática pedagógica em nossas escolas, nos últimos tempos, definindo o seu perfil.

Você vai poder observar que as tendências na educação expressam ênfases de determinados momentos históricos, no que diz respeito aos valores e às idéias, e que a ação da escola e do professor revelam uma determinada visão de mundo.

Certamente você vai identificar, entre essas tendências, aquelas que estiveram mais presentes em sua própria experiência como aluno e as que mais se assemelham às concepções de educação dos projetos político-pedagógicos já existentes nas escolas que você conhece.

Para começar, convidamos você a voltar um pouco ao seu próprio passado. Aos tempos de colégio e de universidade, também. Você se lembra do lugar das cadeiras na sala? Professor à frente e alunos enfileirados, o que por si já mostra quem está ali para ensinar, não é mesmo? Algumas escolas, inclusive, marcavam o lugar de cada aluno nas várias fileiras. De quantos professores você se lembra realmente?

“Bom aluno” era o que ouvia, anotava tudo e fazia prova no dia marcado. Muitas vezes, a melhor hora era a do recreio... E a maioria de nós passou por esse modelo de escola tradicional.





Vamos, então, conhecer, primeiramente, o que define as opções pedagógicas de nossas escolas e de seus respectivos projetos.

### *Ação pedagógica: em favor do que e de quem?*

A educação está sempre referida a uma sociedade historicamente situada, como você já viu em módulos anteriores (1, 2 e 5) e também neste módulo. Expressa os valores incorporados como princípios de uma sociedade, em um determinado tempo, e serve, concomitantemente, aos seus interesses. Por isso, como você já percebeu, podemos dizer que a questão da escola não é apenas pedagógica, mas **política e ideológica** também.

A ação pedagógica do professor, ainda que ele não se aperceba, tem como referência essas idéias e valores presentes na sociedade. Sua ação não é neutra no que diz respeito à realidade. E, na compreensão crítica da realidade na qual essa ação se dá, está também a possibilidade de se entender o quanto é possível fazer, para que e em favor de quem, dentro do espaço escolar.

Desse modo, as pequenas e grandes escolhas pedagógicas no cotidiano escolar traduzem concepções de educação presentes de forma mais dominante na sociedade, recebendo influências importantes, como você poderá ver no **Módulo 7**, em relação ao plano curricular e, no **Módulo 8**, em relação à avaliação. Essas escolhas podem ou não revelar uma opção crítica, refletida e deliberada de compromisso com seus alunos, mas sempre indicarão como você, professor, e os demais atores da escola vêem o mundo e com que mundo sonham.

Por isso, esta é uma das primeiras questões que se apresenta para quem é professor: **em favor do que e de quem estamos desenvolvendo nossa ação pedagógica?**

Paulo Freire (1978, p.70), educador que você já conhece, tem uma frase que explica bem o que estamos dizendo: *Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.*

*Eva viu a uva*, frase presente na alfabetização de várias gerações de brasileiros, não tem em si qualquer significado próprio para a grandiosa maioria. Na verdade, muitos brasileiros talvez nunca tenham visto uvas em sua mesa.

Por isso, Paulo Freire usou esse exemplo, a fim de mostrar como é importante para o professor comprometer o seu trabalho pedagógico com a realidade em que os alunos vivem e com as possibilidades de discuti-la para transformá-la. Essa seria uma opção consciente do papel de professor, preocupado com as finalidades de sua ação. Uma opção política, portanto.

A seguir, você vai conhecer um pouco das tendências pedagógicas que influenciam a prática das nossas escolas e dos professores nas últimas décadas. Ao conhecê-las, considere que nenhuma classificação poderia dar conta da totalidade que a prática pedagógica traduz e que nem sempre é possível reconhecer com clareza absoluta, nessa prática, os limites de cada uma dessas tendências.

Observe, ainda, como elas vão e voltam no tempo, de acordo com o momento que se vive na sociedade e como, às vezes, a prática docente alterna entre uma e outra tendência pedagógica. Nessa direção, considere que as



tendências são, portanto, apenas referências para ajudá-lo(la) na análise das possibilidades da escola e de atuação do professor.

Tomaremos emprestadas, inicialmente, as indicações que Libâneo (1998, p. 19-82) e Luckesi (1994, p. 53-74) fazem acerca das tendências tradicionais e críticas, no sentido de agrupá-las, para entender que tipo de proposta vem servindo de matriz para a escola brasileira.

### *Tendências pedagógicas tradicionais: as propostas liberais*

Para muitas pessoas, falar de uma proposta liberal significa falar de propostas avançadas, modernas. Mas o termo ganha outro sentido quando diz respeito à relação de uma determinada proposta pedagógica com o *pensamento liberal*.

O liberalismo, como você já viu nos primeiros módulos deste curso, é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses, no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia, e que também deixou fortes marcas na educação, até os dias de hoje:

*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 classe, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (Luckesi, 1994, p.55).*

### *A pedagogia tradicional*

A expressão mais conhecida por todos do pensamento liberal é a chamada pedagogia tradicional, voltada para a transmissão de uma cultura geral humanística, enciclopédica, visando à plena realização pessoal e ao desenvolvimento das aptidões individuais do aluno.

Na escola tradicional, prepara-se o aluno moral e intelectualmente para a sociedade, por meio da transmissão de “verdades” desatreladas da realidade social e da experiência de vida dos alunos. As estratégias didáticas são essencialmente a exposição, a demonstração e a memorização. A transferência didática depende do treino. Desconhecem-se as dificuldades históricas dos alunos, que, pelo “esforço pessoal”, podem ou não chegar aos resultados esperados pela escola.

A exposição verbal da matéria a ser aprendida é feita pelo professor, que, como lembra Luckesi (1994), segue, essencialmente, os seguintes passos:

- preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar do interesse);

Nessa leitura, procure lembrar, particularmente, dos seus estudos no **Módulo 2** deste Curso.

- apresentação (realce de pontos-chave, demonstração);
- associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido, por comparação e abstração);
- generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral; exposição sistematizada);
- aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resolução de exercícios).

Como você pode observar, essa forma de ensinar esteve e está presente em boa parte das nossas escolas, inclusive na área de Enfermagem, em todos os níveis.

### A escola nova

Nas versões mais renovadas da pedagogia liberal, encontramos a **Pedagogia da Escola Nova** (Dewey, Montessori, entre outros).

John Dewey (1859-1952), educador americano, é, certamente, uma das maiores expressões da Pedagogia da Escola Nova. Mesmo depois de sua morte, Dewey continua inspirando muitos estudos que tentam interpretar e reinterpretar sua obra. Tem sido, ao mesmo tempo, aplaudido por sua defesa da democracia e denunciado por “sua fraqueza” no que diz respeito a uma visão verdadeiramente radical de educação (Apple e Teitelbaum, p. 2001).

Dewey propunha a aprendizagem por meio da atividade pessoal do aluno, pela observação, reflexão e experimentação, mediante a resolução de problemas. O princípio da ação de sua proposta rejeita a aprendizagem mecânica e formal. Por meio da iniciativa, originalidade e cooperação, considerava ser possível **liberar potencialmente o indivíduo em direção a uma outra ordem social**, preparando a criança e o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida. Na essência, entretanto, a escola nova não questionava as raízes das desigualdades sociais que excluem uma enorme parcela da escola, pela evasão e repetência, por exemplo.

Foi nesse mesmo contexto de idéias que surgiram os métodos ativos, dentre eles o *método de projetos*, que, naquele momento, se traduzia por uma atividade intencional, feita pelos alunos, integrando e globalizando o ensino do conteúdo de várias disciplinas, a partir de uma atividade única. Hoje em dia, essa prática muitas vezes se traduz nos *projetos de trabalho*, tão em moda nas escolas.

Como você pode ver, muito do que se proclama nos dias de hoje como novidade já havia sido proposto pelos adeptos da escola nova.

Quem trouxe o pensamento de Dewey para o Brasil, apropriando-o com algumas diferenças, foi Anísio Teixeira, importante educador brasileiro, que você já conheceu neste curso e para quem a escola não deveria estar a serviço de nenhuma classe, e sim a serviço do indivíduo, preparando-o para a vida social.

Para Anísio Teixeira, **a escola seria a grande reguladora social**, pela oportunidade de poder oferecer correção às desigualdades sociais, uma vez que cada indivíduo, por suas qualidades, poderia passar de uma classe para outra.



Você, após conhecer os dados educacionais do país, pode avaliar se a escola tem, de fato, corrigido ou ampliado as desigualdades sociais.

Para entender por que a escola nova de Dewey e Teixeira é considerada uma pedagogia conservadora, é preciso buscar compreendê-la tanto no contexto em que foi criada como em nossa realidade atual. Em relação à pedagogia da transmissão, a versão mais tradicional do pensamento liberal, a escola nova, traz, certamente, inovações de peso.

Por que, então, uma pedagogia que valorizava o aluno, estimulava o desenvolvimento de sua autonomia, é considerada tradicional nos dias de hoje? É que, na essência, apesar das modernizações didáticas e da defesa da democracia, a escola nova não questionava as raízes das desigualdades sociais, sendo compatível, portanto, com a essência do pensamento liberal.

### A pedagogia tecnicista

O pensamento liberal na educação tem muitas outras expressões. A visão tecnicista, por exemplo, chegou ao Brasil lá pelos anos 1960, inspirada no psicólogo americano Burrhus Skinner, um dos principais behavioristas (do inglês *behavior*; comportamento), defendendo o comportamento aprendido como resposta a estímulos externos.

Para Skinner, lembra Gadotti (1999, p. 288-9), o homem é um ser manipulável, criatura circunstancial, governada por estímulos do meio ambiente externo. Para isso, na aprendizagem, são organizadas contingências de reforço dos desempenhos semelhantes aos esperados.

Não é sem motivo que essa tendência teve forte presença na década de 1970, durante o período do Regime Militar.

É nesse contexto que a escola, desconhecendo a realidade social, organiza objetivamente o processo pedagógico para integrar os alunos ao meio, funcionando como instrumento de modulação do comportamento, em uma sociedade regida por leis naturais, aperfeiçoando assim a ordem social vigente.

O professor, nessa tendência pedagógica, é um técnico. Como nos diz Libâneo (1994, p.68), é *administrador e executor do planejamento*, o meio de previsão das atividades e das formas necessárias para se alcançarem os objetivos. O conteúdo a ser ensinado é decorrência das ciências objetivas, não havendo espaço para a subjetividade presente na ação pedagógica.

Nessa fase, ganham destaque a didática individualizada, os modelos sistêmicos de educação, as propostas de uso de tecnologias educacionais, cuja ênfase centrava-se, naquele momento, freqüentemente na aprendizagem mecânica.

Uma das marcas dessa tendência é a Taxionomia de Objetivos Educacionais, de Benjamim Bloom e outros professores norte-americanos,

Se você tiver acesso à Internet e quiser conhecer mais sobre esse grande educador, visite o *site* da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira: <http://www.prossiga.br/ansioteixeira/>.



No início dos anos 1950, já encontramos sinais daquilo que chamamos hoje de políticas compensatórias, tão identificadas com o pensamento liberal. Veja só o trecho de um relatório do então Distrito Federal (RJ) sobre Escola e Alimentação: *Os médicos encarregados de realizar o trabalho citam como exemplo eloqüente, do ponto de vista social, o caso de um escolar, portador de tuberculose pulmonar, cuja mãe informada de que seu filho, naquela condição, não continuaria freqüentando a escola pública onde se achava matriculado, teve as seguintes palavras, pronunciadas em meio a lamentações: – O que meu filho come na escola é a única alimentação que pode dispor durante o dia. Ante quadro como esse, resolveu-se iniciar um inquérito, com a finalidade de conhecer o modo de vida dos escolares da Ilha do Governador* (1950, p. 11).

Observe, neste caso, como, apesar do impacto da alimentação na escola, não se atuava, essencialmente na **“raiz dos problemas”**. Aliás, pouco se falava dela. A fome da mãe e dos demais membros da família do aluno, por exemplo, ficou sem solução.

Converse com colegas enfermeiros, auxiliares e médicos que atuam no Programa Saúde da Família ou em outros espaços de atendimento às populações de menor renda da sua cidade, sobre a **“raiz dos problemas”** da população na área de saúde. Depois, registre suas observações no Diário de Estudo.

que se caracteriza por um sistema de classificação de objetivos educacionais nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

Trata-se, na verdade, quase que de uma inversão do processo. A riqueza do processo pedagógico, do trabalho de sala de aula, acaba por ficar presa às amarras de uma tabela de classificação de objetivos possíveis de serem alcançados e avaliados. O fazer pedagógico torna-se instrumental, sem vínculos com o sentido da educação que se quer desenvolver e com a realidade social na qual ela se insere, subordinado aos procedimentos prescritos.

Essa visão tecnicista da ação pedagógica está, ainda, tão entranhada em nossas escolas e nos serviços de saúde, que se torna difícil para professores e alunos pensar em outras possibilidades de atuar.

*(...) Uma preocupação com os aspectos técnicos da didática que privilegia o esquematismo de atitudes e reprodução de rotinas e tecnologias, conformando um modelo de instrução cientificamente fundamentado que instrumentaliza a atividade de ensino e garante os resultados previstos sem contudo questionar os conteúdos e a sua crítica (Galvão et alii, 2002, p.12).*

Aprender é, nessa perspectiva diretiva do pensamento liberal na educação, modificar desempenhos, e os componentes da aprendizagem são a motivação, a retenção e a transferência.

### A pedagogia não-diretiva

Ainda nas tendências liberais, uma outra corrente pode ser mencionada: a **Não-Diretiva**, com ênfase na formação de atitudes, na educação centrada no aluno, tendo Carl Rogers, professor e psicólogo norte-americano, como seu maior inspirador.

Para Rogers, seres humanos têm natural potencialidade para aprender. A transmissão de conteúdos tem um lugar de menor importância, uma vez que a ênfase está no autodesenvolvimento e na realização pessoal do aluno. A escola está voltada para a formação de atitudes individuais do aluno.

O professor faz parte do grupo, sendo um *facilitador da aprendizagem* e o co-responsável, juntamente com o aluno, por seu processo. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a ser estudada se relaciona com seus próprios objetivos.

Nessa expressão do pensamento liberal, a ênfase está na vivência de situações significativas para o aluno, como você pode ver.

A pedagogia não-diretiva, apesar das inovações que traz, em comparação com a versão mais tradicional das tendências liberais, mantém-se, assim como a escola nova, desvinculada da realidade social, em sua totalidade.



O pensamento liberal também deixou suas marcas na Saúde. O avanço da especialização e do individualismo na prática da saúde, que acaba responsabilizando apenas a pessoa, individualmente, por seu estado de saúde, seria exemplo disso? Registre seus comentários no Diário de Estudo.



### Tendências críticas

Como já vimos, uma tendência pedagógica não existe fora da realidade, como uma abstração. Ela traduz valores e idéias de uma determinada sociedade.

A sociedade brasileira, no início dos anos 1960, mostrava as contradições acumuladas nas décadas anteriores. Setores populares, insatisfeitos com a inflação, somavam-se à oposição dos grupos agroexportadores, cujos interesses

se conflitavam com os da burguesia industrial. Como você pode ver, por motivos diferentes, havia muita gente insatisfeita com a situação.

Assim, o nacionalismo-reformista do Governo Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros, recebeu como herança uma grande crise política e econômica. O Golpe Militar, em 1964, conforme você sabe, fez com que o sonho da democracia fosse adiado por 20 anos.

As teorias críticas da educação, também chamadas de progressistas, porque partem das realidades sociais, surgem, inicialmente, nesse contexto conturbado e como expressão do compromisso com as classes populares, deslocando a discussão dos conceitos pedagógicos e psicológicos e das técnicas de ensino – como a pedagogia liberal fazia – para a questão do poder e da ideologia na educação.

Dentre as tendências críticas brasileiras desse contexto, vamos destacar a chamada libertadora, conhecida como Pedagogia Paulo Freire. Vamos falar também da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que valoriza os conteúdos em confronto com as realidades sociais.

### A pedagogia Paulo Freire

Apesar de a **Pedagogia Paulo Freire** ter sido criada dentro de uma proposta não-formal de educação, seus princípios puderam, ao longo dos anos, marcar também experiências formais em vários estados brasileiros, na América Latina e no mundo. Tais princípios continuam tendo muita aceitação entre os educadores comprometidos com as causas populares.

Paulo Freire, falecido em 1997, achava que o desenvolvimento nacional era um imperativo de sobrevivência, nos anos 60, para a Nação. Mas, *reafirmava que o desenvolvimento dependeria da participação do povo, conscientemente crítico, nas transformações sociais necessárias* (Beisiegel, 1999, p. 442). Está aí a marca principal de diferença em relação às propostas liberais.

Sem querer esgotar a riquíssima produção desse autor, indicaremos algumas características de seu trabalho. Gadotti (2000, p.101), de maneira esquemática, sintetiza o Método Paulo Freire em três momentos, dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

- a investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade em que vivem, as palavras e os temas centrais de sua biografia;
- a tematização, pela qual são codificados e decodificados esses temas; ambos, aluno e professor, buscam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido;
- a problematização, através da qual se busca substituir uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo-se para a transformação do conteúdo vivido.

Movido pela curiosidade e pelo compromisso político com os excluídos, o próprio Paulo Freire preferia dizer que, ao invés de um método de ensinar, o que propunha era **um método de conhecer**. A educação visa à libertação, para que homens e mulheres possam ser reconhecidos como sujeitos históricos. Para tanto, tem que permitir a leitura crítica do mundo, objetivando a transformação da realidade.

Uma das características essenciais na produção de Paulo Freire é, dessa forma, a dimensão política da educação. Para ele, educação não é, de modo algum, transmissão de conhecimentos. Portanto, não existe o professor que ensina e o aluno que aprende. Pelo diálogo, quem educa também aprende com os alunos, permanentemente, porque ninguém está inteiramente formado e pronto, nem mesmo o professor. Também pelo diálogo, expressão da forma horizontal de se relacionar, o saber do aluno é reconhecido, para que o professor possa, com ele, ultrapassá-lo. Esse é o verdadeiro papel do professor.

Essa opção, de participação decisiva do aluno na construção do conhecimento, é, na proposta de Paulo Freire, tanto uma opção democrática quanto uma forma pedagógica mais eficiente de construir o conhecimento com os alunos. Nesse sentido, é fundamental a função do professor como orientador do processo educativo.

*Para refletir: idéias de Paulo Freire*

### O papel do educador

*Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar contra os antagonicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (1999, p.54).*

### A teoria e a prática

*Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não é suficiente (...). A prática não é a teoria em si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade, como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática uma certa teoria escondida (1999, p.106).*

### O significado dos conteúdos

*O que proponho é um trabalho pedagógico em que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relativamente significativo para a formação do educando. Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isso repudio a “pedagogia bancária” e defendo uma pedagogia crítico dialógica (1991, p.83).*

Se você tiver acesso à Internet e desejar conhecer mais a respeito de Paulo Freire, visite o site  
<http://www.paulofreire.org/> .

### A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, tendência também considerada progressista, propõe, nos anos 1980, nova discussão, baseada no compromisso com as classes populares e com a qualidade da escola pública: o sólido domínio dos conteúdos, por professores e alunos, como condição de participação efetiva nas lutas sociais. Nessa perspectiva, esses conteúdos não são abstratos, mas concretos, indissociáveis da realidade social.

Essa tendência tem em Dermeval Saviani uma de suas maiores expressões. Saviani, ao contrário de Freire, diz haver uma clara separação entre educação e política. A educação se tornaria política apenas se permitisse às classes populares a apropriação do conhecimento produzido pelas classes dominantes. Os conteúdos críticos, portanto, são as ferramentas. A escola é o espaço de garantia a todos do saber produzido, como condição para redução das desigualdades de origem social.

José Carlos Libâneo (1985, p.47-8), autor que também se destacou na formulação da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, define quatro pressupostos sobre o fazer crítico, que revelam bem a essência dessa tendência:

- *Uma abordagem crítica supõe estreita interdependência entre educação e realidades sociais e, portanto, compreende a educação como uma das manifestações de condições sociais concretas. Tais condições sociais, no contexto brasileiro, têm características de desigualdade, interesses de classe, divisão social do trabalho.*
- *Os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência de classe dos grupos dominados, razão por que procuram controlar a escola (o que não significa que o consigam totalmente). O impedimento da elevação desse nível de consciência se dá na forma de descaso pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar.*
- *Levar a educação a sério supõe contrapor a essa educação uma nova cultura nascida entre as massas, trabalhando o senso comum, “de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formação de uma concepção do mundo adequada aos interesses populares” (Saviani, apud Libâneo, p.47).*
- *O saber fazer crítico identifica-se, portanto, com a luta para que a escola pública se transforme em um poderoso instrumento de “progresso intelectual da massa”, de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser).*

Nessa expressão da tendência crítica, a relação professor–aluno não se caracteriza pela igualdade, uma vez que do mestre se espera o domínio desses conteúdos e métodos necessários, visando à aquisição crítica. *O dominado não se*





Procure analisar essas idéias, especialmente as que tratam do papel do professor. Quais são as diferenças nas ênfases propostas na Pedagogia Paulo Freire e na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos? Registre suas reflexões no Diário de Estudo.

*liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação* (Saviani, 1985, p.59-60).

Se o objetivo é a aquisição do saber vinculado às realidades sociais, as opções pedagógicas devem promover o confronto da prática vivida pelo aluno, de forma pouco elaborada, com os conteúdos propostos pelo professor, havendo, a seguir, a consciência dessa prática, no sentido de referi-la ao conteúdo proposto. Como assinala Luckesi (1994, p.71), ***vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre teoria e prática.***

A ação docente é, desse modo, intencional, historicamente situada. Como orientador, o professor exerce importante papel. A ação pedagógica é sistemática, preparada e disciplinada, como expressão de seu compromisso com a difusão do conhecimento. A educação, de forma contrária ao pensamento liberal, é processo de humanização dos homens, inserido no contexto de suas relações sociais.

Nas tendências críticas, a problematização da realidade tem destaque como possibilidade de promover uma apropriação significativa do saber acumulado, desencadeando uma reflexão que possa superar o saber cotidiano dos alunos, sem contudo ignorar suas experiências.

A seguir, vamos discutir um pouco mais sobre a problematização como opção pedagógica.

### ***A problematização como opção pedagógica crítica***

Como vimos, na perspectiva de uma ação pedagógica crítica, seja ela no serviço ou na escola, não há como privilegiar uma assepsia que nos mantenha neutros e distantes da realidade. É necessário mergulhar no mundo do aluno, do usuário dos serviços de saúde, partindo de onde eles estão e de onde se situam socialmente, para ir criando outras formas de se fazer em saúde.

De fato, não é fácil, diante de tantas prioridades, vencer o desafio de se atuar politicamente, quando as condições materiais de trabalho são adversas e quando não se tem tempo para refletir sobre o que se está fazendo, como e em favor de quem se está atuando. É assim, no nosso cotidiano, acabamos contribuindo para que a realidade se mantenha tal como é: “medicalizamos”, muitas vezes, nos serviços, os problemas da população, que têm sua verdadeira origem nas desigualdades sociais de nossa realidade, assim como “professamos” verdades únicas na sala de aula.

As dificuldades, entretanto, e a falta do tempo necessário não têm impedido que muitos profissionais de saúde e educação façam uma escolha política no modo de agir, ou, como você e outros milhares de enfermeiros fizeram, a opção por continuar a estudar, na perspectiva de atuar com mais qualidade junto aos seus alunos. O custo pessoal é alto e, nas condições ideais, todos deveriam ter seu tempo garantido para estudar e, ao mesmo tempo, cuidar bem dos que procuram os serviços de saúde.



De que atuação com qualidade estamos falando? De um saber técnico, certamente, mas de um cuidado que não abre mão de conhecer a realidade de quem se cuida e, a partir dela, cuidar melhor de quem mais necessita. Se soubermos quem são nossos pacientes, em que trabalham, como são as condições de saneamento do local em que moram, suas crenças e experiências, por exemplo, poderemos juntos descobrir melhores formas de resolver os problemas de saúde que nos são trazidos.

Na sala de aula, se conhecermos em profundidade nossos alunos, poderemos entender, por exemplo, que o desaparecimento de um deles, por duas semanas, não se deu, necessariamente, por desinteresse pelas aulas, e sim pelo “toque de recolher” imposto pelos traficantes do lugar em que ele mora. E, então, juntos, poderemos buscar uma solução, ao menos para as aulas perdidas.

Mas como se estabelecem, em geral, as relações entre educando e educador em nossas escolas, e entre aquele que cuida e o que é cuidado, nos espaços de saúde? São relações geralmente narradoras, dissertadoras, como diria Paulo Freire, de alguém que pode dizer e de alguém que deve ouvir, “enchendo” a quem se educa com retalhos da realidade. *Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos* (1975, p. 65). Poderia ser diferente?

Poderia. O caminho da problematização da ação educativa, tal como acreditamos, parte do diálogo, busca romper a forma vertical de ensinar, deixando de anestesiá-los, estimulando seu poder criador e de compreensão da realidade em permanente transformação.

A reflexão, nessa perspectiva problematizadora, não se faz no vazio, no abstrato, mas sobre os homens e sua relação com o mundo, o que significa refletir, com os alunos, sobre todas as dimensões de sua vida, de maneira que se faça um esforço permanente por meio do qual eles percebam, criticamente, *como estão sendo no mundo, com que e em que se acham* (Freire, 1975, p.65). Em síntese, a prática problematizadora propõe aos homens a sua própria situação como problema e desafio a ser superado pela ação.

E, desse modo, a perspectiva problematizadora, comprometida com a transformação das práticas de saúde e educação, não separa a transformação individual da transformação social. Como ação pedagógica e política:

- parte da realidade concreta dessas práticas, da lógica da organização do trabalho, considerando, historicamente, aquilo que as determinou;
- considera as exigências de um trabalho em saúde e em educação comprometido com a maioria dos usuários, com a universalidade e a equidade/igualdade no atendimento;
- atende às necessidades de assistência, de acordo com o perfil epidemiológico brasileiro, resultante de uma história de exclusão, não só dos direitos sociais como saúde e educação, mas dos benefícios de uma sociedade para quem a modernização chegou para poucos.

Investigar a realidade para problematizá-la não se limita à simples coleta de dados e fatos. Essa ação implica a percepção de como nossos alunos sentem sua própria ação na realidade. A prática, entretanto, não fala por si mesma. É preciso analisar, interpretar, olhar pelo avesso e pelo direito, das partes para o todo, porque a observação imediata de uma prática e da própria realidade não nos permite compreendê-la profundamente. Problematizar, como opção político-pedagógica, requer:

- Trabalhar temas desafiadores, situações-problema vividas pelo próprio aluno no seu dia-a-dia e trazidas por ele, com o seu olhar, e não o do professor, investigando juntos as suas origens, sem ficar na superfície, nas aparências. Considerar situações locais, impregnadas de elementos que traduzem a realidade em que se inserem, as quais serão analisadas pelos alunos com a ajuda do professor, abrindo caminhos para o trabalho com desafios regionais e nacionais.
- Buscar, pelo diálogo verdadeiro, expresso na relação entre quem educa e quem é educado, a essência das situações desafiadoras, de forma a superar a primeira visão, ingênua, por uma visão crítica, sacudindo certezas e transformando o contexto vivido pelos alunos.
- Usar do conhecimento e da técnica para vencer desafios, e não para padronizar rotinas e condutas, desafiando o aluno a participar intensamente nessa busca, evitando separar o pensar do fazer.

Quando o assunto é a sala de aula, vez por outra aparecem modismos, novidades salvadoras, tentações aos nossos dilemas do dia-a-dia. Quantas vezes você ouve a palavra *participação* dentro da escola, sem que necessariamente ela aconteça? E *reflexão*? Pois é. *Problematização* também padece desse mal. Está na fala de muita gente, sem que se esteja **problematizando** realmente.

### **Trabalhar a partir de situações-problema, de desafios, é necessariamente problematizar?**

Não, não é, certamente, e vamos ver por quê. Podemos, baseando-nos no que conhecemos da realidade, criar um problema, um caso para análise dos alunos, enfim, uma situação, que, aos nossos olhos, seja desafiadora. Por exemplo, uma situação-problema relacionada às responsabilidades profissionais estabelecidas no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. O motivo pelo qual essa discussão é importante, todos sabemos. Mas se não a problematizarmos com os alunos, se desconsiderarmos como essa questão se apresenta para eles, tudo o que dissermos correrá sério risco de não ajudar muito, sobretudo se abordarmos a questão apenas sob o ponto de vista legal, desvinculada do contexto em que ocorre.

Para tanto, é preciso analisar, diante de cada problema: como nossos alunos se sentem como profissionais? Como é organizado o trabalho nos seus serviços? O que os incomoda? Que soluções eles imaginam poder adotar? Quem sofre os efeitos dos problemas?

Para ajudar a compreender o que muda quando se problematiza de fato, relatamos, a seguir, um depoimento de um auxiliar, colhido em recente pesquisa promovida pelo Ministério da Saúde (2001, p.6).



*No interior, quem faz somos nós, eu faço sutura. Eu sei que isso não é certo, mas tem dias lá no interior que você procura um médico e não tem nenhum médico... (...) O auxiliar tem que ajudar em tudo, eu faço parto, eu trabalho no bloco cirúrgico, eu auxilio na cirurgia. Às vezes, tenho que montar em um jumento, porque o carro não chega na fazenda para fazer o parto, levo vacina, levo tudo. Mas não é certo, o nosso cotidiano é esse. Às vezes o médico está tão ocupado, ele está sozinho e com 200 pessoas para atender (Auxiliar de Enfermagem do Nordeste, 2001).*

Situação complexa, não é mesmo? Observe que, em relação ao código profissional, esse auxiliar sabe que não está certo fazer como ele faz. Mas é ele quem está presente na realidade descrita, e sozinho. Portanto, do ponto de vista dele, conhecer de cor e salteado os limites legais da profissão ajuda muito pouco. Pelo contrário, provavelmente aumenta os conflitos que ele já tem.

É aí que a atuação do professor-enfermeiro ganha um sentido fundamental: quando problematiza a situação, discute com o aluno-auxiliar as formas de organização do trabalho em saúde e enfermagem e o ajuda, pelo diálogo e de modo generoso e solidário (sem que sejam necessárias acusações ou julgamentos), a compreender a essência da realidade em que ele se insere, o modelo de saúde ainda vigente em nossa sociedade. Assim, juntos, podem entender que papel têm nessa realidade, pensar em ações locais imediatas a serem tomadas e nas possibilidades e limites de transformação dessa realidade.

### *Tendências críticas: outros olhares*

Com certeza, a produção crítica brasileira trouxe para a educação uma grande contribuição no sentido de, em oposição às tendências tradicionais liberais, procurar entender de que maneira ideologia e poder estão relacionados à educação.

A produção crítica dos nossos educadores ocorreu a partir da década de 1960, em um contexto mundial de transformações e movimentos expressivos. A liberação sexual, a guerra do Vietnã e os respectivos movimentos de protesto, entre outros exemplos, eram de fato o melhor cenário para que o pensamento crítico se desenvolvesse em vários países. Como você já percebeu, a educação tem a “cara” do momento em que se vive.

Pensadores estudiosos marcaram, por caminhos diferentes, a produção crítica no que diz respeito à escola capitalista. Na Inglaterra, Michael Young; na França, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; nos Estados Unidos, Henry Giroux e Michael Apple. Isso para citar alguns. De algum modo, eles influenciaram/continuam influenciando a construção de propostas pedagógicas em nossas escolas.

Se você quiser conhecer o documento na íntegra e tiver acesso à Internet, visite o *site* <http://www.profae.gov.br>. Procure em certificação de competências.



A problematização, na sua visão, tal como a defendemos, é também uma opção política? Diante de uma situação-problema como essa, que caminhos você escolheria? Registre suas reflexões no Diário de Estudo.



Se repetência e evasão são grandes marcas da escola brasileira, como você viu, reconhecer essa desigualdade e buscar os meios de reduzir os seus efeitos, dentro do espaço escolar, pode ser um caminho concreto de ação pedagógica.

Desconsiderar essa desigualdade no processo educativo compromete os resultados desses alunos e cria as condições de fracasso e evasão, acentuando a exclusão de quem mais precisa da escola.

Pense um pouco sobre os processos pedagógicos dos serviços e das escolas em que você atua ou já atuou. As normas, a disciplina, os conteúdos, a avaliação consideram essas histórias diferentes? Como professor, você já havia pensado que a história de seus alunos não é a mesma e que a forma de cada um deles ser e de se apropriar daquilo que é ensinado também é própria de cada um? E nos serviços? Já pensou que a maneira de cada profissional atuar tem a ver com as suas diferentes trajetórias na vida?

**Currículo oculto** – são as normas, valores e crenças transmitidas aos alunos pelas regras que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula. Refere-se aos aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal. Consulte o **Módulo 7**, a respeito.

**Alteridade** – *é a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. Significa que eu reconheço “o outro” também como sujeito de iguais direitos. É exatamente essa constatação das diferenças que gera a alteridade* (Jelin, 2002).

Bourdieu e Passeron (1998), por exemplo, defendiam que a escola não inculca a cultura dominante nos alunos das classes dominadas, apesar de o currículo se expressar, geralmente, como um código próprio dessa cultura. Na verdade, esses alunos são excluídos do processo porque não conseguem se acostumar a um código cultural que lhes é estranho, por não dizer respeito à sua classe. Nesse sentido, a escola, para os autores, deveria oferecer a tais alunos as condições que os filhos das classes dominantes têm na própria família.

As teorias chamadas de “*pós-críticas*” (Silva, 1999) mantêm como premissa a preocupação com o poder, mas incorporam outras discussões não destacadas pelas teorias críticas, ampliando, portanto, a análise dos processos de dominação não só pelo Estado, mas por toda a rede social.

Historicamente, como você viu nos módulos iniciais deste curso, a escola tem se revelado um espaço de expressão da cultura de determinados grupos sociais, impermeável às diferentes realidades culturais da maioria dos nossos alunos. É disso que vamos tratar aqui.

Conviver com a diferença ou fazer valer a diferença, no que diz respeito aos direitos, não foi, na maioria das vezes, preocupação da escola, que vem considerando a história de seus alunos única e homogênea, como se não houvesse integrados e excluídos dos direitos sociais.

Veja, a seguir, como Silva (1999, p. 17) define, com base em um estudo das teorias do currículo, os conceitos enfatizados pelas tendências pedagógicas. Essa indicação do autor resume, de forma clara, o que você já viu em matéria de tendências tradicionais e críticas, e sinaliza para o que você vai conhecer agora, isto é, algumas das chamadas influências “*pós-críticas*” na educação.

Analise com calma essas indicações. Se precisar, volte ao início deste tema.

#### Ênfases das teorias tradicionais

Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

#### Ênfases das teorias críticas

Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

#### Ênfases das teorias pós-críticas

Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Conheça, a seguir, algumas outras influências críticas na educação.

### O Multiculturalismo e a Educação

A Pedagogia Multicultural surge na década de 1960, nos EUA. Trata-se, inicialmente, de movimento de educadores, em torno da preocupação com os direitos civis, muitos vindos das comunidades afro-americanas e que também apoiavam as lutas de diversos grupos étnicos de todo o país. Nessa perspectiva,

é uma prática sociopolítica que se caracterizou, inicialmente, pela luta contra o racismo, sendo que atualmente estabelece ligações com outros movimentos, como os dos trabalhadores, das mulheres, dos povos indígenas, dos homossexuais, entre outros.

Peter McLaren (1998), educador que vive hoje nos EUA e que vem estudando intensamente o assunto, considera que essa pedagogia inclui entre suas práticas o mapeamento do contexto cultural do conflito, uma indagação crítica do seu processo de formação, visando à conscientização e à ação. Por isso mesmo, o multiculturalismo tem sofrido pesados ataques de grupos mais conservadores nos Estados Unidos.

Polêmico, o multiculturalismo tem despertado debates muito ricos. Há quem entenda, por exemplo, que a adoção de políticas multiculturais acabe fortalecendo a fragmentação, por acentuar a oposição entre os interesses gerais e específicos. Outros acham que a valorização da diferença deveria estar associada à busca de propostas comuns.

Na educação, o multiculturalismo acaba trazendo discussões essenciais como gênero, raça e sexualidade no processo educativo. E, ainda, faz pensar na questão da igualdade efetiva de acesso à escola para todos.

### *Pedagogia Feminista*

Até pouco tempo, não era usual falar de gênero e nas possibilidades de reprodução de desigualdades no interior da escola. Estereótipos ligados ao gênero, como aqueles que relegam profissões consideradas inferiores para as mulheres, estão ainda presentes na própria escola e na proposta curricular, como você vai ver no **Módulo 7**.

Da discussão inicial da importância de igualdade de acesso à escola para mulheres e homens, o olhar feminista voltou-se para o tipo de escola que interessaria às mulheres. Se ela reproduz apenas um mundo masculino, patriarcal, comportando-se com aparente neutralidade no que diz respeito aos gêneros, acaba por perpetuar essas mesmas relações da sociedade.

Na proposta da Pedagogia Feminista, há uma preocupação com a valorização do trabalho coletivo, na perspectiva de uma solidariedade feminina, diferente das práticas competitivas que marcam a escola tradicional, reprodutora do mundo masculino.

No Brasil, Guacira Lopes Louro, da UFRS, vem estudando em profundidade esse assunto. Para ela, a escola produz diferenças, distinções e desigualdades. Dentre as discussões propostas pela autora, está a referente às diferentes formas de apropriação do próprio conceito de gênero nos dias de hoje. No seu entendimento, gênero é uma construção social e, portanto, histórica, de cada sociedade:



Você já havia pensado em como os processos educativos deixam de considerar essas diversidades, em como a escola classifica, hierarquiza e ordena os alunos entre fracos e fortes, capazes e incapazes, por exemplo? E como isso acaba parecendo “natural” para todos? Registre suas reflexões no Diário de Estudo.

Que mundo masculino reproduzido na escola seria esse? O da competitividade, por exemplo, ao invés da solidariedade; o da força, ao invés do diálogo?

O artigo completo com o título *Nas redes do conceito de gênero* está disponível na biblioteca do Curso, no site: <http://www.ead.fiocruz.br>.

*Entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social – e portanto histórica – teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A idéia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade essas concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo (1996).*

### **Educação, raça e etnia**

Em nossa escola, em todos os níveis, quando as questões de raça e etnia aparecem, em geral são tratadas como folclóricas ou exóticas. O que se aprende está marcado por um conhecimento que valoriza mitos nacionais e identidades dominantes.

Se você fizer uma análise de muitos cartazes, folhetos e outros materiais freqüentemente utilizados na área de Saúde, vai perceber essa abordagem com clareza. Procure observar como predominam nas ilustrações as pessoas brancas, especialmente quando aparecem como profissionais de áreas mais valorizadas socialmente.

Procure lembrar também que heróis, por exemplo, são valorizados pela escola básica. Em sua maioria não são brancos? Em diferentes períodos, a história brasileira é rica em movimentos populares contrários ao poder vigente. Estes também tiveram lideranças, mas nenhum de nós, provavelmente, os conheceu na escola. Isso não é natural nem casual.

Por isso, a discussão em torno de questões como raça e etnia ultrapassa a mera incorporação do conhecimento dos grupos dominados aos currículos, ao processo educacional como um todo, como um apêndice do currículo dominante. Trata-se de questionar essa diversidade, situá-la historicamente, refletir sobre o processo de construção de identidades de dominantes e de dominados e de suas relações com o poder. E por que isso é importante para nossos alunos? Porque a exclusão faz parte do cotidiano deles, em virtude da cor, das orientações sexuais e religiosas, da própria renda. Não é possível fechar os olhos a essa realidade.

### **A Ecopedagogia**

Outra discussão, no rastro de uma das idéias mais mobilizadoras da atualidade, ou seja, a de uma sociedade sustentável, é a da Ecopedagogia, voltada não simplesmente para a preservação da natureza, mas para uma nova proposta de civilização, em que estruturas econômicas, sociais e culturais são transformadas.

Assim como a Ecologia no sentido integral, a Ecopedagogia, na perspectiva de um movimento educacional, é complexa e está voltada para a ação social e política. Como proposta, supera a educação ambiental, incorporando-a, na busca de algo mais amplo, que extrapole a escola e o professor, que respeite a diversidade cultural, as minorias, em uma sociedade marcada pelos valores veiculados pelos meios de comunicação.



O movimento em defesa de uma Pedagogia da Terra, com sede em São Paulo, organizado pelo Instituto Paulo Freire e apoiado pelo Conselho da Terra e pela Unesco, desenvolveu uma ampla consulta, num grande esforço de fazer dessa proposta a expressão da demanda dos povos, ou seja, dos próprios protagonistas.

A Ecopedagogia tem como referência o ecologismo crítico, em oposição ao ecologismo elitista e idealista.

Você viu, neste tema, tendências importantes que vêm marcando a educação nessas últimas décadas. Viu, também, alguns temas atuais que estão estimulando o debate entre os educadores e a construção/reconstrução de projetos político-pedagógicos.

Talvez você já possa, neste momento, estar observando, em sua prática na área de Saúde, questões que são comuns à área da Educação. E, se você já é professor, pode estar analisando o que estudou em função do que realiza na sala de aula e na escola.

Assim como você, muitos professores de muitas escolas em todo o Brasil vêm pensando no assunto, e algumas dessas escolas têm, inclusive, definido opções político-pedagógicas inovadoras. Destacamos, dentre essas experiências, as que discutem e propõem em seus projetos político-pedagógicos a “**escola cidadã**”.

A “escola cidadã”, proposta presente hoje em todo o Brasil, tem sua origem nos movimentos de educação popular da década de 80. Nasce da preocupação com a progressiva deterioração do ensino público, apesar de estar na pauta de algumas escolas da rede privada, também, e de estar voltada, basicamente, para a formação da cidadania ativa. Moacir Gadotti (1999) vem se dedicando a essa proposta e avalia que há traços comuns dela nas escolas, quais sejam: a ampliação da jornada escolar, o atendimento integral ao aluno, a participação comunitária e a gestão democrática, e, com fundamental importância, a autonomia da escola na elaboração de seu projeto.

A idéia de uma “escola cidadã” também tem inspirado ações diversificadas em outras escolas. Há iniciativas, em praticamente todos os estados, especialmente voltadas para a abertura da escola para a comunidade e seu comprometimento em ações de significado para grupos excluídos. Cinema, teatro, oficinas, cursos de todo tipo, trabalhos comunitários, atividades envolvendo alunos e professores em horários alternativos, com ou sem parceria ou apoio de outras instituições. É uma forma diferente e mais ampla de compreender a função da escola e de quem nela atua, você concorda?

Se você quiser conhecer o teor do documento discutido por esse movimento em todo o país, recorra ao anexo 1 deste módulo.



Você já pensou, considerando a realidade de saúde da nossa população e a contribuição que os alunos podem dar, por exemplo, na prevenção de doenças, em envolvê-los em projetos de trabalho voltados para a comunidade?

Você conhece experiências atuais na área de Saúde claramente comprometidas com os interesses da maioria da população? Faça esses relatos e nos envie pelo fax gratuito, 0800-225530, ou pelo e-mail:

**secprof@ensp.fiocruz.br**





Ainda que com toco de velas nas mãos, que tal trocar idéias sobre esse pequeno texto com os demais profissionais que estão atuando com você, na escola ou no serviço, acerca das possibilidades do trabalho educativo na nossa realidade? Depois da conversa, registre suas percepções no Diário de Estudo.

Fica aqui também uma sugestão: leve o texto à próxima reunião da equipe ou, apenas, deixe-o no mural para que outros possam ler e pensar.

Ao final deste tema, convido você a pensar sobre as palavras do nosso **Érico Veríssimo**:

*Desde que, adulto, comecei a escrever romances, tem-me animado até hoje de que o menos que um escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada e fazer luz sobre a realidade do mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendemos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto (Solo da Clarineta, 1973).*



---

---

---

---

---

## Tema 5

A escola, o projeto político-pedagógico e as bases legais da educação

Como vimos no **Tema 1** deste módulo, os elementos que integram a vida da escola são transpostos, em parte de fora, em parte redefinidos na passagem e, em parte, desenvolvidos no seu interior.

A seguir, você vai conhecer, de forma ampla, aspectos centrais das bases legais da nossa educação e que expressam, como não poderia deixar de ser, o momento atual, suas contradições, as tensões e as forças presentes em nossa sociedade.

Procure comparar a maneira como se deu esse processo de construção das bases legais da educação com o que aconteceu no mesmo período na área da Saúde. Procure registrar as semelhanças e diferenças.

Observe o que é determinado, pelo Poder Público, na área de educação profissional e as possibilidades decorrentes da autonomia da escola. É sobre esse tema que estaremos tratando, começando pela nossa Constituição.

### *Constituição – a vontade geral da nação?*

Uma constituição representa uma determinada sociedade quando consegue diminuir a distância entre a sua formulação jurídica e os interesses da maioria da população.

Mas a raiz de nossa tradição constitucional é impregnada de modernismo importado e de formalismo jurídico avançado, um verdadeiro *biombo para excluir os homens pobres livres da sociedade civil e para dar continuidade à existência e à sobrevivência da escravidão* (Fernandes, 1989, p. 47).



Até chegarmos à Constituição de 1988, passamos por muitas outras, isto é, as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969. Apenas quatro, entre todas essas, são resultado de assembleias constituintes: a de 1891, a de 1934, a de 1946 e, finalmente, a de 1988. Vamos conhecer um pouco delas:

- Em 1824, mulheres e trabalhadores com renda inferior a 100 mil réis não votavam. A instrução primária, por outro lado, era gratuita, mas não obrigatória.
- Em 1891, apesar do café, do poder dos donos de terra, tivemos uma constituição já no contexto de uma mobilização antiescravagista.
- Em 1934, a Constituição ampliou os princípios liberais e democráticos e garantiu os direitos à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Na educação, o ensino primário tornou-se gratuito e obrigatório.
- Em 1937, a Constituição foi outorgada. Era o Estado Novo.
- Em 1946, a Carta Constitucional manteve-se fiel aos princípios liberais. O ensino posterior ao primário passou a ser gratuito para os pobres.
- Em 1967, após o golpe militar, a Constituição tinha a marca do arbítrio, com restrições aos direitos individuais.
- E, em 1969, as restrições presentes na anterior foram, na verdade, ampliadas.
- Em 1986, a Assembleia Nacional Constituinte foi responsável pela nossa atual Constituição.

Muitos de nós, brasileiros, vivemos, durante a última Constituinte (1986) momentos de muita esperança, sonhando com um país melhor. Mesmo quem não acreditava em mudanças profundas não conseguiu ficar de fora dessa grande mobilização:

*Os otimistas imaginavam que a nova Constituição incorporaria as demandas dos setores progressistas da sociedade brasileira, desde os que lutavam pela abolição da exploração de classe até os que defendiam a preservação da flora e da fauna. Já os pessimistas enfatizavam o caráter necessariamente conservador de uma Assembleia Constituinte que se confundia com o Congresso Nacional, a ser eleita segundo as normas eleitorais do regime militar, além de ficarem obscurecidas as questões mais fundamentais, pela eleição dos governadores realizada na mesma data (...) É possível que nenhum dos dois extremos tivesse toda a razão (Cunha, 1988, p.29-30).*

Foram muitas as contribuições dos educadores por meio de associações e sindicatos. Duas delas merecem destaque, por terem reunido um número expressivo de representações: a *Proposta Educacional para a Constituição do Fórum da Educação Constituinte em defesa do Ensino Público e Gratuito* e a *Carta de Goiânia*, resultado da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986. Ambas reivindicavam educação laica e gratuita nas escolas públicas e, ainda, a destinação exclusiva dos recursos públicos aos estabelecimentos de ensino criados e mantidos pela união, estados ou municípios.



Como você está vendo, a questão dos recursos públicos está também nas discussões da Educação. Como essas questões aparecem na área de Saúde atualmente?

### *Educação e Constituição: perdas e ganhos*

Vamos rever, agora, em alguns artigos, como ficou a educação na Constituição de 1988:

*Art. 205 - A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.***

*Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

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

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

*III - **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*

*V - **valorização dos profissionais do ensino**, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*

*VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei;*

*VII - **garantia de padrão de qualidade.***

*Art. 213 - Os **recursos públicos** serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a **escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei** (...).*

Se você puder ler os artigos da Constituição que tratam do direito à saúde, vai perceber que as conquistas não são as mesmas. No caso da educação, o dever de provê-la é dividido com a família, cabendo ao Estado a obrigatoriedade, apenas, da oferta de ensino fundamental para todos.

Os recursos públicos, por sua vez, podem ser destinados também a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Por outro lado, ficaram asseguradas, constitucionalmente, a gestão democrática nas escolas e a valorização dos profissionais de ensino, avanços importantes.

Na Constituinte de 1988, o que se pôde observar foram momentos em que os setores mais comprometidos com a escola pública recuaram, em nome de outras articulações e apoio dos setores mais conservadores, para outras questões. Esse tipo de negociação, tão comum na atividade parlamentar, como nos diz Cunha (1988), cria obstáculos à continuação do processo de democratização da educação, no interior do processo mais amplo de construção da democracia.

E assim, na educação, não temos um sistema único, apesar da luta dos educadores; nem a educação, em todos os níveis, ficou garantida para toda a população. Como você viu no **Tema 3** deste módulo, é fundamental que se assegurem esses direitos.

### *Direito declarado é direito garantido?*

Lendo o texto da Constituição, é possível identificar, nos princípios da educação, algumas dos temas que vêm preocupando os educadores nessas últimas décadas. Entre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à pluralidade de idéias. Nesse sentido, podemos considerar que houve avanços decisivos, resultado da luta da sociedade pela democratização efetiva do ensino. Fica, entretanto, uma pergunta: direito declarado é realmente direito garantido?

Você já viu que um dos maiores desafios do país é superar a situação precária de escolarização para todos. Para uma grande parte dos trabalhadores brasileiros, por exemplo, o maior problema nem diz respeito a uma especialização ou atualização, mas ao que é básico, ao que ela não teve direito e que é imprescindível, tanto para a cidadania quanto para o exercício de uma profissão.

Por isso, a declaração de um determinado direito tem um significado importante, especialmente no Brasil, um país de história elitista, repleta de exclusões, como você também já viu.

### *A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: avanços e recuos*

Ainda no contexto de uma grande mobilização em torno da educação, especialmente com as propostas contidas na *Carta de Goiânia*, teve início, em 1987, concomitantemente à elaboração do texto constitucional, o movimento de educadores para a discussão das bases de uma nova legislação na área educacional.

Entre o primeiro projeto de lei, logo depois de promulgada a Constituição, apresentado pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG), que vinha acompanhando esse debate na sociedade, e o resultado expresso na LDB (Lei Darcy Ribeiro), em 1996, lá se vai uma longa história de lutas. O caminho da construção da nossa atual LDB foi extenso, assim como foi o da LDB anterior, e os diferentes interesses da sociedade na educação explicam esse percurso.

Entre as conquistas da Lei de Diretrizes e Bases, inclui-se a possibilidade de a escola ter o seu projeto pedagógico, ainda que essa autonomia seja relativa. No caso da educação profissional, como você pôde constatar no **Módulo 5**, devem ser observadas, no projeto, as determinações da atual política educacional em nível federal – conduzida pelo MEC –, além daquelas pertinentes em nível estadual.

Cabe às escolas de educação profissional, com base na análise do processo de trabalho de sua área, na Matriz de Referencial de Competências Gerais, propostas pelo MEC, e nas definições estaduais dos respectivos conselhos de educação, a elaboração de seus projetos pedagógicos e planos de curso, **com a necessária aprovação dos órgãos estaduais de educação.**



Segundo indicação do Art. 10 da Resolução CNE/CEB 4/99, os planos de curso devem conter:

- justificativa e objetivos;
- requisitos de acesso;
- perfil profissional de conclusão;
- organização curricular;
- critérios de aproveitamento de competências e experiências anteriores;
- critérios de avaliação;
- instalações e equipamentos;
- pessoal docente e técnico;
- certificados e diplomas.

Hoje, portanto, no que toca às bases legais para se fazer educação profissional, inclusive na área de Saúde, é preciso considerar:

- a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- o Decreto 2.208/97, que regulamenta os artigos da educação profissional contidos na LDB;
- a Resolução CNE/CEB 4/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e seus anexos, em que estão caracterizadas as áreas profissionais, definidas as competências profissionais gerais dos técnicos das áreas e apresentadas as cargas horárias mínimas das respectivas habilitações, a serem obedecidas pelas escolas.
- O Parecer CNE/CEB 10/2000, que regulamenta o curso de qualificação profissional do auxiliar de enfermagem.

Há, ainda, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), que não tendo a natureza mandatória das Diretrizes, descrevem as funções e subfunções dos perfis profissionais, as competências, habilidades e bases tecnológicas correspondentes, como sugestão do Ministério da Educação.

De qualquer forma, é bom lembrar que, preservadas as indicações de natureza mandatória, a autonomia da escola existe e está também garantida na LDB, devendo ser exercida plenamente pela escola no sentido de garantir projetos e planos que atendam aos seus interesses e às demandas da nossa realidade social.

Os RCN, assim como sugestões de critérios para análise dos planos de curso das escolas, estão disponíveis no *site* do Ministério:

**<http://www.mec.gov.br>**

Na forma impressa, também podem ser conhecidos no órgão gestor da educação profissional do seu Estado (Secretaria de Educação ou de Ciência e Tecnologia).

## O Plano Nacional de Educação

Cumprindo, ainda, o que determinou o artigo 214 da Constituição Federal e os artigos 9º e 87 da LDB, o Ministério da Educação elaborou, em 1997, seu projeto de Plano Nacional de Educação, encaminhado ao Congresso Nacional (PL 4173/98). Na ocasião, o Ministério considerou que o documento, contendo um conjunto de diretrizes e metas para os diferentes níveis de ensino para um período de dez anos, representava, baseado em ampla consulta, as aspirações dos educadores e de outros segmentos diretamente envolvidos na questão educacional, particularmente o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), articuladoras das secretarias estaduais e municipais de educação em todo o Brasil.

Porém, essa legitimidade atribuída ao projeto foi contestada por várias instituições representativas de educadores e trabalhadores. O assunto já rendeu, e ainda rende, inúmeros debates, e essas entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis, de âmbito nacional, acabaram por formular sua própria proposta, consolidada em 1997, no II Congresso Nacional de Educação (II CONED), realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais.

As duas propostas apresentam diferenças entre as metas para os dez anos seguintes, na forma, por exemplo, de conceber o ensino médio e o profissional, na destinação dos recursos públicos e na concepção de um sistema único de educação. Além disso, a universalização do acesso aos demais níveis de ensino foi considerada, pelo Executivo, meta inexecutável em uma década. Aí está a primeira grande diferença para todos. Menos escolas públicas nos demais níveis; menos educação, portanto, para muitos brasileiros.

O Plano Nacional, na versão aprovada (do Governo), está em vigor e acabou sofrendo vetos presidenciais no que diz respeito ao volume de recursos a serem destinados às ações previstas.

Mas os debates, na área de Educação, continuam. No final deste módulo, você encontra a *Carta de Caxambu*, assinada por docentes, pesquisadores e educadores, em 2000, durante a XXIV Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O documento destaca as discussões atuais mais significativas para a educação. Conhecê-lo possibilita compreender, em profundidade, o que pensam e como se posicionam os educadores críticos de hoje.

Como você pôde ver, a elaboração do projeto pedagógico e do plano de cursos deve seguir um conjunto de exigências formais para assegurar aos alunos a validade de seus certificados e diplomas. Entretanto, é nas escolas que as propostas pedagógicas acontecem ou não. Lá se movimentam seus vários atores, e é onde surgem as muitas histórias e as demandas que os professores e os alunos, assim como a direção e os funcionários, trazem.

Nesse sentido, sucumbir a um formalismo que trava ousadias necessárias quando não encontramos, literalmente, descrição das possibilidades no texto da lei não nos levará a lugar algum. Pelo contrário, acentuará a forma burocrática na qual a tradição da nossa escola é especialista.

No site <http://www.campanhaeducacao.org.br/> estão registradas as movimentações em torno da tentativa de reverter esse quadro.



É preciso acostumar-se a discutir o assunto com outros professores, inclusive de outras escolas, participar das discussões junto aos demais educadores do estado e, ainda, assistir às audiências públicas dos órgãos estaduais responsáveis pela normalização da educação profissional. O Parecer CNE/CEB 10/2000, por exemplo, que regulamenta o curso de qualificação profissional do auxiliar de enfermagem por proposição do MS/PROFAE ao MEC, como você viu no **Módulo 5**, é uma das conquistas decorrentes dessa participação sistemática junto ao Conselho Nacional de Educação.



## TEMA 6

A escola de educação profissional na área de Saúde/Enfermagem: desafios para a construção/reconstrução de propostas

No **Módulo 5** você pôde ver a criação do Sistema Único de Saúde, no qual a descentralização e o fortalecimento dos municípios, a participação da comunidade, a integralização das ações, o atendimento de qualidade, compatível com os conhecimentos disponíveis, a remuneração digna, a capacitação permanente dos profissionais e o compromisso com os usuários são, entre muitos outros, os princípios gerais. Significou a consagração das lutas e propostas da Conferência Nacional.

A questão dos recursos humanos é essencial em um sistema que pretenda garantir saúde, tal como definido no texto constitucional. Ela não pode, entretanto, estar deslocada de uma análise da atuação e da formação dos profissionais dessa área no contexto da sociedade brasileira. É desse e de outros desafios que trataremos neste último tema.

### *Por que formar?*

Formar trabalhadores da área de Saúde sem qualificação não é idéia nova, como você sabe. Porém, na realidade, nem todos os profissionais têm tido acesso a uma formação propriamente dita, e sim a experiências rápidas, em forma de treinamento e reciclagem, que embora possam significar ganhos na atuação desse profissional, não substituem a formação mínima necessária.

Além de um visível déficit quantitativo, a área ainda conviveu com propostas de formação desvinculadas da realidade concreta da saúde no país, com ênfase em pedagogias tradicionais que expressavam conteúdos



caracterizados pela fragmentação. Nossas práticas de formação têm, com frequência, reforçado uma ação pouco crítica, alijada do pensar, transformando-se no que se pode chamar de um *ativismo* sem reflexão.

Foi nesse contexto que nasceu, em 1981, o Programa de Formação de Pessoal de Nível Médio em Enfermagem em Larga Escala, reconhecendo a existência de um grande contingente de profissionais leigos na prestação da assistência direta a uma significativa parcela da população brasileira. Torrez (1994, p.5) lembra que:

*O Programa de Formação Profissional de Nível Médio em Saúde em Larga Escala tem como “pano de fundo” o SUS (nos seus diversos estágios de implantação local e regional), como “atores”, a Força de Trabalho (de nível superior, médio e elementar), e dentre os principais “coadjuvantes”, as instituições e suas estruturas técnico-gerenciais, as normas de regulação do trabalho, educação e saúde, muitas vezes conflitantes entre si.*

De forma bem resumida, encontramos no Programa Larga Escala:

- a análise das práticas assistenciais arriscadas a que se submetem os usuários dos serviços de saúde;
- a análise de práticas educacionais tradicionais e conservadoras, voltadas para a qualificação desses profissionais, rompendo com as práticas utilitaristas na área;
- o reconhecimento da distância entre as propostas de formação e a realidade concreta vivida por esses profissionais, com ênfase tecnicista, mecânica, descontextualizada e, ainda, com aspectos teóricos e práticos que não se articulam;
- a importância de desenvolver uma metodologia de integração ensino-serviço;
- a criação de mecanismos de promoção profissional e educacional do profissional auxiliar em saúde, inclusive pela compreensão da necessidade de ampliação da formação escolar geral desses profissionais.

Desenvolver uma proposta ambiciosa e ampla como a prevista pelo *Larga Escala* significou enfrentar uma série de dificuldades. Entre elas, o atendimento às exigências dos órgãos normativos dos sistemas estaduais, no que se refere às atividades de ensino e à titulação dos docentes, por exemplo. Apesar de todas as dificuldades, foi importante, porém, reconhecer os efeitos provocados por esse programa junto aos trabalhadores da área, no que diz respeito à sua própria prática em saúde.

Se atuar na área de Saúde exige requisitos mínimos profissionais, trabalhar nesta área, sem qualificação, significa situar-se de forma marginal na própria sociedade. O que teria então permitido, ao longo dos anos, o ingresso de tantos profissionais na área sem esses requisitos mínimos? E ainda: por que essa realidade acabou parecendo tão “natural”? Santos e Christófaros (1996, p.50) explicam que, na verdade,

*... nos bastidores da naturalização explicativa, esconde-se uma forma de desvalorização do trabalho e dos trabalhadores. (...) A absorção de pessoal de saúde, sem a qualificação específica, seria uma forma de alienar trabalhadores e sociedade do processo e impacto das ações produtivas e requeridas à área da saúde.*

Formar trabalhadores sem qualificação na área da Saúde tem, portanto, em última análise, não só a finalidade de proteger aqueles que precisam de serviços de saúde, garantindo-lhes um atendimento sem riscos, mas de reconhecer social e profissionalmente esses trabalhadores.

Essa formação, entretanto, precisa ser analisada e discutida, conforme já visto no **Módulo 5**, no contexto atual em que se situam o neoliberalismo, a globalização, a empregabilidade, a qualidade total, as competências, a cidadania, a politécnica e a polivalência, a reforma do ensino técnico, a flexibilização dos processos educativos, entre outras questões de fundo (Deluiz; Souza; Santana, 1999, p. 64).

### *Formar para quê?*

Todas essas questões do momento atual trazem outros enormes desafios para a educação profissional e, em particular, para a construção/reconstrução de projetos político-pedagógicos na área da Saúde.

Um desses principais desafios diz respeito à necessidade de análise cuidadosa dos discursos educacionais que enfatizam mais o econômico do que o político, fazendo do mercado de trabalho sua meta, sua prioridade, seu fim. Além disso, percebe-se que esses discursos abandonam uma visão crítica tanto da saúde quanto da educação e, ainda, consideram as desigualdades sociais processos naturais, a saúde e a educação, apenas responsabilidades individuais.

Formar cidadãos ou consumidores regulados por uma ética que promete livre escolha e esconde as desigualdades contidas nas relações de poder? Essa parece ser a essência da questão para o que temos a superar.

Nesse sentido, recuperar para o espaço pedagógico da educação profissional em saúde valores como justiça, solidariedade, cooperação, igualdade, respeito às diferenças, em oposição à competição e ao mérito individual, ao preconceito, por exemplo, é tarefa prioritária de uma escola democrática.

E como é possível enfrentar esse desafio em educação profissional na área da Saúde?

Não há receitas, nem fórmulas mágicas, mas há caminhos que podem se traduzir em princípios para a nossa ação, se o que se quer é, de fato, transformar:

- educação que associe uma visão global da sociedade, da organização do trabalho (fragmentado técnica e socialmente) e da prática em saúde à competência técnica da área;
- educação que desenvolva a capacidade de escolha e decisão dos alunos por formas melhores de atuar;



- educação em que todos disponham das possibilidades culturais e científicas, inexistindo, portanto, separações entre os que pensam e os que fazem;
- educação que parta das demandas concretas aos serviços de saúde, tanto nos seus aspectos individuais como nos coletivos.

### *O professor da área da Saúde: compromissos, exigências e possibilidades*

Mesmo sem a formação adequada e muitas vezes restrito apenas a funções desvalorizadas, o auxiliar de enfermagem tem tido papel importante nas ações de saúde, especialmente por conseguir, sendo da própria comunidade, manter uma comunicação mais fácil do que os demais profissionais das equipes.

Porém, no cotidiano do trabalho desse profissional, a sua participação de forma integral de todas as atividades desenvolvidas, contribuindo com sua experiência pessoal, tem sido mais difícil. Enfrentar os conflitos dessa prática, romper com a forte hierarquização e a tendência ao trabalho isolado, além da própria resistência a uma autonomia possível, seriam premissas para isso.

O que se espera então do professor na área de educação profissional em saúde nesse contexto? Que contribuições são possíveis?

Mais do que ninguém, você sabe, por exemplo, que a formação acadêmica do enfermeiro privilegiou, no Brasil, o aspecto curativo hospitalar. Essa ênfase é histórica e não casual; faz parte, inclusive, das discussões da categoria há bastante tempo. *A evidência de que os interesses dominantes se impunham, direcionando a profissionalização da Enfermagem para o campo hospitalar e não para a Saúde Pública, já se expressava bem antes da criação da Escola de Enfermagem Anna Nery* (Rizzoto, 1999, p. 24).

Por outro lado, qualquer proposta descontextualizada, que não estimule a análise crítica da prática em saúde na realidade social brasileira, que separe o pensar do fazer, acabaria também por contribuir para a manutenção dessas desigualdades.

Portanto, pensar em uma educação em favor daqueles que a ela têm direito, inclusive nossos profissionais de saúde sem qualificação, é uma necessidade, reconhecendo que a escola é umas das esferas onde as identidades sociais são produzidas. **Em uma realidade tão complexa, o trabalho educacional, que não esteja fortemente relacionado com a profunda compreensão das realidades pode perder sua alma** (Apple, 1996, p 32).

O compromisso do professor de educação profissional em saúde revela-se, dessa forma, em suas próprias escolhas pedagógicas, na defesa do direito à educação, da dignidade dos docentes, do serviço de qualidade prestado aos usuários. Expressa-se, ainda, na maneira como se relaciona com seus alunos, no que ensina, para que ensina, como ensina, porque atuar em educação é, como você sabe, atuar politicamente.

Nessa direção, convido você a refletir sobre as considerações que Eymar Vasconcelos (1997, p.59-60) tece sobre a preparação de equipes de saúde.

*Se queremos auxiliares que não sejam simples cumpridoras de tarefas mais fáceis já predeterminadas e sim alguém com todas as qualidades mencionadas, temos que pensar na maneira de formá-la. Não conseguiremos isto com cursos onde a ênfase é a assimilação de técnicas padronizadas e simplificadas nos mínimos detalhes, que a auxiliar só tem que decorar e executar. Afinal de contas, na sua futura atividade ela não vai encontrar casos genéricos de diarreia, cujo tratamento já está padronizado ... (Mas o que a auxiliar de saúde vai encontrar no Centro de Saúde é a diarreia do Pedrinho, filho de Dona Maria, que foi abandonada pelo marido há seis meses para ir procurar um emprego melhor e que há uma semana foi obrigada a mudar para um casebre de uma favela onde não existem nem os vasilhames necessários para preparar o soro de hidratação)...(...) Não basta, para o autor, ter aprendido uma conduta padronizada para a diarreia. O curso que a ajudará será aquele em que, para cada problema de saúde estudado, se crie uma situação de investigação dos fatores envolvidos na sua origem e em que o conhecimento seja usado para iluminar os vários passos e não para padronizar condutas. Um curso que mostre que só conseguimos a conduta para uma determinada situação, no diálogo com as pessoas envolvidas.*

As experiências dos próprios alunos são a base para a construção de um novo conhecimento. Saber ouvi-las, para juntos criar outras possibilidades de atuação, sem reduzir a identidade dos alunos à sua própria identidade, é uma exigência para o professor.

Assim, as escolhas dos professores na área de educação profissional em saúde não só definem resultados de aprendizagem mais significativos, como formas mais comprometidas de atuar junto aos próprios usuários dos serviços de saúde, que, afinal, são a prioridade de todo o trabalho que se faz.

É o caso da professora-enfermeira Wilma Romana, ex-aluna da Turma 1 do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional de Saúde junto ao Núcleo da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, quando definiu, com outros professores da Escola Rosa Gatorno, da Santa Casa de Misericórdia de Salvador, atuar na disciplina de Geriatria de forma diferente. O *Cuidado com os Pés* como proposta de estágio da disciplina levou-a, acompanhando seu grupo de auxiliares-alunos, ao abrigo de idosos D. Pedro II. Lá, com extrema generosidade e cuidado, os idosos receberam, pela primeira vez, massagens e cuidados hidratantes nos pés. Uma proposta simples, mas de significado imenso para quem cuidou e para quem recebeu cuidado.

Trabalhar pedagogicamente dessa forma requer do professor alguns compromissos. Dentre eles, podemos destacar:

- reflexão crítica permanente;
- estímulo à curiosidade;
- respeito aos saberes;



- rejeição aos preconceitos;
- disposição para o diálogo;
- disponibilidade para ouvir;
- ética, como princípio de ação pedagógica;
- disponibilidade para ousar e correr riscos.

### *O sentido de competência em educação profissional na área de Saúde/Enfermagem*

Como você analisou no **Módulo 5**, a política de educação profissional tem hoje no país o ensino por competências como um de seus eixos principais. Aliás, essa é uma realidade em muitos outros países, sobretudo a partir dos anos 1980. O assunto para nós é relativamente novo e polêmico e está inserido nas discussões mais amplas da educação profissional.

Marise Ramos (2001), estudiosa do assunto há alguns anos, destaca, primeiramente, a existência de uma grande diversidade de formas de implantação de sistemas de competência na Europa e nos EUA. Conclui também que o deslocamento do conceito de qualificação para o de competência não traduz, apenas, um novo modismo na educação profissional.

*No marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascensão da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Sob as novas relações de produção haveria, então, a tendência de se configurar uma profissionalidade do tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio (p.284).*

Nosso entendimento sobre a questão das competências procura afastar-se de perspectivas *psicologizantes* e de adaptação dos indivíduos à ordem social, pela conformação. Pelo contrário, compreendemos que as competências da formação profissional devem ter como base a **competência humana para o cuidar** em saúde-enfermagem.

Estamos falando, portanto, de assumir a responsabilidade do cuidado, partindo da concepção de saúde *como qualidade de vida, interagindo com o cliente, suas necessidades e escolhas, valorizando sua autonomia para assumir sua própria saúde, e de agir mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos pelas situações (imprevistas ou não), na promoção/produção eficiente e eficaz do cuidado* (Deluiz *et alii*, 2000).

Nesse sentido, acreditamos que, em uma perspectiva crítica, há princípios que devem nortear a noção de competência, tal como propõe Deluiz (2001):

- *A noção de competência deve ser ressignificada, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores;*
- *A formação não deve pautar-se pela ótica estrita do mercado mas levar em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho;*
- *As competências no mundo do trabalho devem ser investigadas e identificadas a partir dos que vivem as situações de trabalho, ou seja, dos próprios trabalhadores, confrontando os saberes formais dos educadores e os saberes informais dos trabalhadores;*

Como você pode perceber, há novidades que traduzem idéias antigas na nossa educação.

- *As competências humanas devem ser contextualizadas, historicamente definidas, e individual e coletivamente constituídas;*
- *A competência profissional ampliada não se restringe à sua natureza técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, animada no seu interior pela consciência dos trabalhadores;*
- *É necessário fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência profissional, tendo o trabalho como princípio educativo;*
- *A aprendizagem dos saberes disciplinares deve ser acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência, articulando-se teoria e prática;*
- *É necessário atribuir enorme importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens e dos homens com o mundo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem;*
- *É fundamental enfatizar a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação;*
- *É fundamental construir competências para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos mas, igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da cidadania;*
- *Deve ser desenvolvida uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sociopolítica.*

Como você já sabe, as escolhas em educação não são neutras. Portanto, essa forma de entender o sentido das competências também não o é. Isso também quer dizer que as competências a serem previstas no processo de formação dos auxiliares devem considerar a natureza crítica e reflexiva da educação que se quer desenvolver, a realidade social historicamente construída desses profissionais e as necessidades da população brasileira no que diz respeito aos serviços de saúde.

O Projeto de Formação dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROF AE (2000) buscou inspiração em Philippe Zarifian, professor da Université Marne-la-Vallée, na França, para definir, entre as suas bases conceituais, o conceito de competência. É desta compreensão que parte o PROF AE na formação dos auxiliares de enfermagem e na certificação de competências:

*Competência é a capacidade de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com a capacidade para coordenar-se com outros atores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional (Zarifian, 1999).*



Para tornar mais claro o sentido de competência ao qual nos referimos, vamos analisar o que caracteriza o professor-enfermeiro que, assim como você, será formado neste curso:

O professor-enfermeiro competente que se pretende formar é o profissional que: **associa uma visão crítica e global da sociedade às competências específicas de sua área de atuação, na perspectiva do atendimento integral e da qualidade; que sabe escolher e desenvolver formas melhores de atuação, com responsabilidade e ética, no âmbito das práticas educativas e assistenciais em saúde e, finalmente, que rompe, no espaço escolar, com a divisão do trabalho intelectual, possibilitando acesso às dimensões culturais e científicas, de modo a evitar as separações entre os que pensam e os que fazem.**

Por isso, a sua formação neste Curso está pautada na intencionalidade de uma proposta pedagógica que considera, de forma articulada, competências das seguintes naturezas (Deluiz e Ramos, 2001):

- **técnica**, entendidas como a capacidade de dominar os conteúdos das ações, das regras e dos procedimentos da área específica de trabalho, as habilidades para compreender os processos e lidar com os equipamentos, a capacidade de entender os sistemas e as redes de relações, a capacidade de obter e usar as informações;
- **metódica**, entendidas como a capacidade de autplanejar-se, de auto-organizar-se, de estabelecer métodos próprios, de gerenciar seu tempo e espaço de trabalho, desenvolvendo a flexibilidade no processo de trabalho, exercitando a criatividade, utilizando os seus conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho e a capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;
- **comunicativa**, entendidas como a capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, de trabalho em equipe, desenvolvendo a prática do diálogo, o exercício da negociação e a comunicação interpessoal; e
- **sociopolítica**, entendidas como a capacidade de refletir sobre a esfera do mundo do trabalho, de ter consciência da qualidade e das implicações éticopolíticas de seu trabalho, de ter autonomia de ação, enfrentando as mudanças em articulação com outros atores, desenvolvendo a auto-estima, a auto-valorização e a identidade coletiva, atuando criticamente com compromisso sociopolítico e desenvolvendo o exercício da cidadania, tendo em vista a superação da realidade dada.

Como um exercício para se apropriar da dinâmica contida no processo de elaboração de competências, sugerimos que você volte às páginas iniciais deste módulo e procure analisar, nas competências lá descritas, a natureza predominante em cada uma delas. Observe que dissemos *predominante*, uma vez que as competências não se constroem e expressam em capacidades isoladas umas das outras: uma mesma competência pode mobilizar dimensões (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) de naturezas articuladas.



Entre as muitas competências do auxiliar de enfermagem para atuar em nossa realidade, você poderia pensar em algumas que sejam de natureza mais técnica, mais organizacional ou metódica, mais comunicativa, ou mais sociopolítica? Registre-as no Diário de Estudo.



Se compreendemos a construção das competências de forma crítica, a problematização, tal como a vimos, pode dar sua efetiva contribuição, visto que as competências não se constroem pelo aluno em situações abstratas, e sim concretas: nas relações dele com o mundo, mergulhando na essência dos problemas da realidade social, a fim de que a visão crítica da prática social possa superar a visão ingênua.

Nessa direção, convém retomar a distinção entre o sentido de problematização defendido por nós, profundamente entranhada na realidade social, e o trabalho regular, a partir de problemas, como uma estratégia pedagógica característica dos métodos ativos, não-diretivos e bastante comum, atualmente, inclusive nos cursos superiores de Medicina, sob a forma do método de resolução de problemas (PBL). Apesar de parecidas, na essência, são bastante diferentes.

### *O trabalho pedagógico por projetos: novas leituras*

Vale, também, retomar a questão dos projetos de trabalho, tão comuns nas escolas hoje em dia. Um olhar mais cuidadoso pode mostrar a você que existem projetos e projetos sendo desenvolvidos nas escolas.

Trabalhar com projetos é idéia antiga na educação, como você também viu no **Tema 4** deste módulo. Na perspectiva da Escola Nova, significava aprender com experiências da vida cotidiana. Mas é uma idéia que tem sido retomada com intensidade desde os anos 1980, como “peça central” de propostas construtivistas ou, simplesmente, como estratégia que viabiliza uma participação mais criativa e ativa do aluno.

Um dos autores que mais vêm discutindo os projetos de trabalho é Fernando Hernández, professor da Universidade de Belas-Artes da Universidade de Barcelona, na Espanha. Hernández, reconhecendo que a proposta de projetos de trabalho requer uma complexidade maior na organização da própria escola, defende **a educação para compreensão**, pautada na compreensão da realidade em sua totalidade, o que o ensino por disciplinas acaba por limitar.

Para ele, uma tarefa essencial do currículo escolar estaria na proposta de questões do tipo: qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? O que isso traz para a vida das pessoas? Assim, diz o autor, a cultura escolar adquire a função de refazer e renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido (1998, p. 28). Como você pode ver, é uma nova leitura da concepção original do trabalho com projetos, pautada na compreensão da realidade.



Volte, no **Tema 4** deste módulo, ao item *A problematização como opção pedagógica crítica* e verifique essa diferença, ali mostrada de forma ampla.

Procure, agora, com base em sua leitura do módulo e nos registros do seu Diário de Estudo, escrever um pequeno texto sobre o significado que pode ter o **cuidado** na ação pedagógica do professor.

Para Hernández (1998, p.78-86), o projeto de trabalho não é um método, uma receita, uma forma de fazer que se possa padronizar. É *uma maneira de entender o sentido da escolaridade*, um caminhar cooperativo e singular entre professores e seus alunos, por uma situação problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica, em que se questionam versões únicas da realidade. Ainda para o autor:

- Não há uma seqüência única e geral para todos os projetos.
- Dois professores compartilhando de um mesmo projeto podem seguir caminhos diferentes.
- O desenvolvimento de um projeto não é linear, nem previsível.
- O professor também pesquisa e aprende.
- O projeto não pode ser repetido.

Leia, a seguir, o poema de Carlos Drummond de Andrade. O poeta, que atuou como educador mas não era enfermeiro, mostra nos seus versos uma compreensão própria de *cuidado*.

### *Professor*

*O professor disserta  
Sobre um ponto difícil do programa.  
Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida.  
O professor vai sacudi-lo?  
Vai repreendê-lo?  
Não.  
O professor baixa a voz  
Com medo de acordá-lo.*

Carlos Drummond de Andrade

Nos próximos módulos, isto é, no **7** e no **8**, você vai continuar aprofundando suas reflexões a respeito da escola e suas práticas em nossa realidade, especialmente quanto à elaboração do plano curricular e à avaliação.



## Outras leituras

Aqui você vai encontrar sugestões de leituras adicionais e endereços de *sites* da Internet, no caso de interesse em continuar estudando os assuntos tratados neste módulo. Não são leituras obrigatórias, nem requisitos para suas avaliações. Na biblioteca do *site* do Curso, no endereço <http://www.ead.fiocruz.br>, você também encontrará vários textos de apoio.

## Livros

- APPLE, Michael *et alii*; Pablo Gentili (org.). **O neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

O livro reúne textos que procuram discutir e caracterizar a ofensiva neoliberal como uma nova pedagogia da exclusão. Entre os autores, Gaudêncio Frigotto, Michael Apple e Pablo Gentili.
- DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

Com jeito simples de dizer as coisas, Pedro Demo apresenta nesse livro indicações teórico-metodológicas sobre o saber pensar, discutindo o processo de aprender, a pesquisa, a argumentação e a construção da autonomia. O autor nos mostra que saber pensar é saber viver.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Livro de bolso de um dos maiores educadores do Brasil, no qual são tratadas as exigências de um ensino crítico e comprometido com as classes populares. Entre outras questões, o autor trata da ética, da humildade e do querer bem aos alunos. Uma pequena grande obra.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Este é um clássico da pedagogia, em que Paulo Freire discute sua proposta de alfabetização de adultos. Excelente caminho para quem quer aprofundar o sentido da problematização, em uma perspectiva realmente crítica, em oposição a uma proposta conservadora (bancária).
- GADOTTI, Moacir *et alii*. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Uma completa atualização, em uma visão crítica, das perspectivas da educação no Brasil hoje, incluindo o debate de questões atuais como o multiculturalismo, o Mercosul e os desafios da educação para os sistemas e para o educador.



- **HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Contribuição, na perspectiva crítica, sobre os *projetos de trabalho* para uma nova educação e uma nova escola. Hernández apresenta os *projetos de trabalho* como alternativa aos currículos por disciplina.

- **SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Estudo sobre as teorias do currículo, das tradicionais às pós-críticas, que apresenta uma análise atual e ampla das produções que vêm influenciando a prática educacional. Análise completa e atual das teorias educacionais.

- **VEIGA, Ilma Passos (org.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

Ilma Passos e vários autores discutem várias dimensões da construção de projetos político-pedagógicos, isto é, o contexto das atuais políticas, as intervenções da comunidade, da família e da escola, paradigmas curriculares e avaliativos, e a construção das identidades dos sujeitos no processo educativo.

### Internet – navegar é preciso

A Rede Mundial de Computadores, a Internet, é vista por nós como uma ferramenta a serviço do professor. Na imensa quantidade de informação disponível, nem sempre importante, há muito o que se buscar também.

Dominar essa ferramenta é hoje possível e desejável. Se você já a domina, vai ver como na área de Educação há o que se buscar. Se ainda não tem esse domínio, aceite esse desafio e peça a alguém que tem esse conhecimento para lhe ensinar. Foi assim que todos nós aprendemos.

#### Sites governamentais

##### **Ministério da Saúde**

<http://www.saude.gov.br/>

##### **FIOCRUZ**

<http://www.fiocruz.br/>

##### **Rede de Escolas Técnicas do SUS**

<http://www.fiocruz.br/epsjv/retsus/inicio.htm>

##### **Datasus**

<http://www.datasus.gov.br/principal.htm-dados>

##### **Ministério da Educação**

<http://www.mec.gov.br>

##### **Ministério do Trabalho e Emprego**

<http://www.mtb.gov.br/>

##### **Congresso Nacional - Notícias sobre andamento de projetos na Comissão de Educação**

<http://www.congressonacional.com.br/>

**Senado Federal - Banco de Dados de Legislação**

<http://www.senado.gov.br>

Base de dados completa de legislações

**IBGE**

<http://www.ibge.gov.br/>

**Conselho Nacional de Educação**

<http://www.mec.gov.br/cne>

**INEP****Biblioteca Virtual de Educação**

<http://bve.cibec.inep.gov.br/default.htm>

**Dados censitários de educação, por município**

<http://www.inep.gov.br>

**Biblioteca Virtual sobre Anísio Teixeira/UFRJ**

<http://www.prossiga.br/anisio Teixeira/artigos/perso.htm>

Bonito e completo. Vale a pena!

**Biblioteca Virtual de Estudos Culturais/UFRJ**

<http://www.prossiga.br/estudos culturais/pacc/>

Para saber mais sobre multiculturalismo, questões de gênero etc.

**Revista Eletrônica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás**

<http://www.fen.ufg.br/revista.html>

Tem excelentes textos e está aceitando artigos para divulgação.

*Sites não-governamentais***SCIELO – Artigos de periódicos e revistas que você pode imprimir –  
*Cadernos CEDES, Educação e Sociedade e Cadernos de Saúde.***

<http://www.scielo.br>

Imperdível!

**Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped**

<http://www.anped.org.br>

Site da associação mais expressiva na área de Educação. Grande variedade de textos sobre diversos temas, com a produção mais recente em educação. Vale a pena! Procure pelo Grupo de Trabalho de maior interesse.



**DIEESE - pesquisas, dados econômicos e sociais**

<http://www.dieese.org.br/>

**Direitos Humanos na Internet**

<http://www.dhnet.org.br/inedex.htm>

***Sites sobre cidadania, meio ambiente – artigos***

<http://www.intelecto.net/cidadania.htm>

**Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**

<http://www.cnte.org.br>

Artigos, pesquisas, lutas atuais dos trabalhadores da educação.

**Instituto Paulo Freire**

<http://www.paulofreire.org/>

Várias indicações sobre o educador.

## Anexos

### 1. Carta da Ecopedagogia

*Em defesa de uma Pedagogia da Terra (Minuta de discussão do Movimento pela Ecopedagogia).*

*Para ler, pensar e divulgar:*

1. *Nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu dever.*
2. *A mudança do paradigma economicista é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com justiça e equidade. Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, incluyente, culturalmente eqüitativo, respeitoso e sem discriminação. O bem-estar não pode ser só social; deve ser também sócio-cósmico.*
3. *A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação.  
A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o(a) educando(a) e também para a saúde do planeta.*
4. *A Ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetárias. A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. A planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em conexão com o universo e em relação harmônica consigo, com os outros seres do planeta e com a natureza, considerando seus elementos e dinâmica. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, consigo mesmo, com os outros, com o ambiente mais próximo e com os demais ambientes.*
5. *A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelas pessoas nos grupos e espaços de convivência e na busca humana da felicidade, processa-se a consciência ecológica e opera-se a mudança de mentalidade. A vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A Ecopedagogia implica numa mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza.*



Se você se interessa pelo movimento, procure:  
 Instituto Paulo Freire  
 Rua Cerro Corá, 550, cj.22,  
 2º andar  
 CEP 05061-100  
 São. Paulo – SP  
 Tel.: (55-11) 3021 – 5536  
 Fax: (55-11) 3021-5589  
 e-mail: ipf@paulofreire.org

6. *A Ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os cidadãos do planeta. Ela está ligada ao projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, promovendo a educação sustentável (ecoeducação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.*
7. *As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, da subjetividade, isto é, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global; buscar causas e prever conseqüências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões. Essas capacidades devem levar as pessoas a pensar e agir processualmente, em totalidade e transdisciplinarmente.*
8. *A Ecopedagogia tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta e reverter a cultura do descartável. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. Precisamos de uma ecoformação para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, elas correm o risco de desaparecer do nosso campo de consciência, se a relação que nos liga a ele for apenas uma relação de uso.*
9. *Uma educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A cultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida e caminharemos com sentido. Caminhar com sentido significa dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas cotidianamente.*
- 10- *A Ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na*



*diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos – econômicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra.*



## 2. Carta de Caxambu-2000

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)

Ao povo brasileiro e às autoridades constituídas:

Em resposta a todas as iniciativas que determinam, atualmente, o aviltamento e a deterioração da educação no país, considerando os princípios e compromissos que orientam historicamente sua prática, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped – vem a público:

- denunciar as graves circunstâncias que ameaçam a construção desse projeto coletivo e democrático de educação pública, gratuita e de qualidade;
- reafirmar seu irrestrito compromisso com a instituição do direito à educação, como sentido e como prática;
- rejeitar a submissão da política educacional às orientações de organismos financeiros internacionais;
- conclamar a sociedade brasileira a compartilhar de suas preocupações e reivindicações.

A desmedida centralização na condução dos destinos da educação pública, o sistemático desprezo pelos pronunciamentos dos fóruns e instâncias de deliberação colegiada, bem como o recurso, cada vez mais freqüente, a procedimentos burocráticos impositivos estão entre as tendências de gestão governamental que ferem as disposições, os interesses e as mais firmes convicções do coletivo que a Anped representa. Assim, a Associação conclama todos aqueles para quem a educação, mais do que um privilégio de poucos, constitui-se em direito de cada um, a denunciar o autoritarismo expresso:

- pelas atuais políticas de avaliação centralizadas nos resultados em todos os níveis de ensino e sua utilização como instrumento do Estado de Regulação Social;
- pelo descomprometimento com a educação infantil e de jovens e adultos;
- pela ausência de políticas concretas para a educação de todos os grupos étnicos constituintes da nação brasileira, assim como dos portadores de necessidades especiais;
- pelas políticas de exclusão relativas à educação no campo;
- pelo desvirtuamento do sentido de autonomia universitária que obriga as IES a buscar fontes alternativas de recursos para garantir a concretização das finalidades de ensino, pesquisa, extensão e práticas culturais;
- pela introdução de um novo modelo de pós-graduação *stricto sensu* que induz à descaracterização da formação à pesquisa, mediante a implantação de mestrados profissionalizantes - supostamente capazes de substituir, em alguns casos, o mestrado acadêmico;
- pelo progressivo aligeiramento da formação de professores, em cursos que visam apenas à certificação formal daqueles que se deveriam qualificar para o exercício da profissão;
- pela adoção de procedimentos que, fazendo uso indevido de instrumentos da democracia, previstos constitucionalmente, como as «audiências públicas», acabam por dissimular práticas que legitimam decisões unilaterais e restritivas;
- na concentração de tecnologia em favor de poucos, em detrimento do amplo acesso da população.

Eis porque, reunidos em Caxambu, os associados da Anped reafirmam suas históricas posições quanto à exigência de:

- efetiva universalização da educação básica para crianças, jovens e adultos;
- garantia de uma universidade pública, gratuita e de qualidade social;
- condições dignas de trabalho, remuneração, carreira, formação inicial e continuada dos profissionais de todos os níveis e modalidades da educação;
- recursos que possibilitem a garantia de atendimento público e de qualidade das necessidades educacionais em todos seus níveis e modalidades;
- recursos compatíveis com a necessidade de garantir a regularidade, expansão e autonomia nacional da pesquisa e da formação de pesquisadores;
- participação efetiva da sociedade nos processos de concepção, implementação e avaliação da educação pública brasileira;
- processos de avaliação dos programas de pós-graduação que contemplem plenamente o exercício da liberdade acadêmica e científica;
- apoio aos projetos educacionais dos movimentos sociais do campo;
- implementação de mecanismos que divulguem e que incorporem as contribuições que o avanço da pesquisa educacional, em seus diversos campos, vem oferecendo à sociedade brasileira;
- democratização do acesso e do uso criativo e crítico das novas tecnologias, bem como a implementação de políticas de ciência e tecnologia voltadas para o atendimento das necessidades da população brasileira.

Assim esperam os três mil pesquisadores e pesquisadoras, docentes e estudantes signatários dessa carta expressar sua contribuição ao movimento mais amplo que, delineado em todo o mundo e, em especial, na América Latina, realiza a criação de alternativas democráticas para os países desse continente.

Caxambu, 28 de setembro de 2000, no centenário de nascimento do educador Anísio Teixeira, defensor da democracia educacional brasileira.





## Síntese

No **Módulo 6**, “entramos na escola” para refletir sobre suas possibilidades. Discutimos, primeiramente, a sua marca social, em função daquilo que ela contribuiu para romper ou perpetuar na nossa sociedade.

Para conhecer a escola, em sua complexidade, buscamos entendê-la como um “grupo social” no atual contexto. Sem perder de vista suas relações com a sociedade, refletimos sobre o que também acontece como resultado de sua própria dinâmica interna, de modo a compreender que as questões de um professor e de sua turma não são apenas didáticas, porque no seu “grupo de ensino”, isto é, na sua turma, está também refletida a complexidade das relações dos vários outros agrupamentos existentes na escola e dos quais todos, de alguma maneira, também participam.

Observamos que a sua estrutura administrativa, a organização de seus tempos e espaços, suas normas e sanções são, de certa maneira, influenciados por valores que a sociedade quer preservar, mesmo que estes não sejam do interesse da maioria daqueles que estão na escola. Essas influências, nem sempre tão visíveis para quem está dentro da instituição, não se instalam de forma necessariamente tranqüila no espaço escolar.

Vimos que uma escola não é igual à outra e que, em cada uma, mesmo que de modo não ostensivo, há conflitos decorrentes dos múltiplos interesses presentes, assim como há resistência àquilo que vem de fora e não representa o interesse dos diferentes grupos, tanto de alunos como de professores e funcionários. Nessa análise, destacamos a importância de reconhecer a escola como um espaço vivo do presente, que traduz as relações dos diferentes grupos, e não apenas como um estabelecimento de ensino.

Olhando, então, por dentro da escola, observamos formas de agrupamento diferentes, definidos pelas hierarquias presentes no espaço escolar, pelos múltiplos interesses e pelas várias identidades presentes.

Na perspectiva de uma escola reflexiva, que se questiona permanentemente, procuramos pensar na construção e reconstrução coletiva do projeto político-pedagógico que se faz na e sobre a prática vivida. Avaliamos que essa construção coletiva é um desafio, considerando a tradição de planejamento hierarquizado e fragmentado em educação e em saúde.

Analisamos as concepções estratégico-empresarial e emancipatória da educação como caminhos antagônicos de se construir/reconstruir a prática educativa. Nessa direção, pudemos ver que a discussão do projeto-pedagógico é sempre única, em cada espaço escolar, confundindo-se com a própria discussão da educação que se quer realizar, uma vez que o projeto é a forma de expressá-la.

Discutimos, também, a democratização das relações dentro da escola como condição para a participação ativa nas decisões por professores, alunos, funcionários e demais interessados na ação escolar, compreendendo a complexidade dessa participação, que não se traduz pela mera adesão às propostas, nem pelo consenso como ponto de partida para a interação entre os diferentes atores. Reconhecemos, portanto, a construção/reconstrução do projeto pedagógico como aposta e desafio do atual momento: processos que não são implantados, mas plantados, enraizando-se, ramificando-se.

Procuramos destacar, ainda, de maneira ampla, a nossa realidade social, cenário das nossas ações em educação e saúde. A exclusão de boa parte da população aos direitos sociais é histórica e tem suas raízes no processo de formação da sociedade brasileira. A realidade da educação e da saúde não é igual para todos os brasileiros, porque exclui aqueles que mais precisam desses serviços. Se essas desigualdades de que estamos falando não nasceram dentro das escolas nem dentro dos hospitais, é necessário reconhecê-las nesses espaços, superando-as e rompendo a inércia que muitas vezes faz considerar essa situação natural e irreversível.

Assim, no caso da educação, buscamos compreender que o grande desafio hoje está voltado não só para a ampliação da educação gratuita para todos os brasileiros, mas, essencialmente, para a garantia da oferta de um ensino de qualidade, entendido como aquele que respeita as diferenças culturais, que não discrimina, que não promove a desigualdade, que enfatiza os valores democráticos, pelos quais os índices de evasão e repetência, por exemplo, sejam substancialmente reduzidos.

Neste módulo também mostramos as tendências pedagógicas que têm influenciado políticas públicas, instituições e professores no desenvolvimento de sua prática educativa. Nos diferentes momentos de nossa história, várias tendências, das mais conservadoras às mais críticas, retratam o perfil da escola e de nossa própria formação. Entre as tendências apresentadas estão as conservadoras e as progressistas, como se convencionou chamá-las, com desenhos próprios, em função de cada momento social.

Nas tendências conservadoras, identificamos as propostas liberais, inspiradas nos ideais de origem francesa e inglesa, do século XVIII, a partir das lutas da burguesia contra a aristocracia e suas marcas na escola brasileira. O princípio da liberdade, um dos eixos do pensamento liberal, garante que todos sejam livres para, em função de seus talentos, de seus méritos, atingir qualquer posição social. Essa liberdade não significa, no entanto, igualdade de condições materiais e, assim, as desigualdades se mantêm e, no caso brasileiro, têm se acentuado de forma perversa.

Na proposta liberal mais tradicional, valoriza-se o ensino humanístico. O professor ensina e o aluno aprende. Na tecnicista, o professor é um técnico que molda comportamentos, seguindo, com rigidez, procedimentos estabelecidos. Na escola nova e na proposta não-diretiva da pedagogia liberal, a ênfase se apresenta no *aprender fazendo*, deslocando o papel privilegiado do professor no processo de aprendizagem para o aluno.

Nas tendências críticas, destacamos, primeiramente, a Pedagogia Paulo Freire e sua dimensão política, com a perspectiva de uma educação voltada para a libertação. Para Paulo Freire, como vimos, educar não é transmitir conhecimento. É permitir a leitura crítica do mundo.

A seguir, analisamos a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que indica o sólido domínio dos conteúdos por alunos e professores como condição de participação efetiva nas lutas sociais. E, finalmente, a problematização, como opção político-pedagógica crítica de quem quer transformar, partindo da realidade social, na área de Saúde e Educação.

Nos olhares *pós-críticos*, questões presentes nas teorias críticas se mantêm e novas idéias são incorporadas, ampliando assim a análise dos processos de dominação dentro da escola. Questões como gênero, raça e etnia, por exemplo, ganham espaço próprio. Entre as tendências e movimentos que incorporam essas novas discussões, citamos o multiculturalismo, a Pedagogia Feminista, a Ecopedagogia, discussões atuais na área de Educação e que vêm mobilizando o debate entre educadores. Do mesmo modo, algumas experiências concretas voltadas para uma escola comprometida com a formação para a cidadania estão sendo desenvolvidas em vários estados brasileiros. A proposta de *Escola Cidadã* é uma delas.

Neste módulo, vimos que não há neutralidade possível no trabalho educativo. Trabalhar pedagogicamente requer escolhas, posicionamentos do professor, do mesmo modo que trabalhar de forma consciente e comprometida na área de Saúde também o requer.

Você pôde ainda constatar que nossa história de construção das bases legais mostra com clareza que tanto em educação como em saúde, bem como nas demais práticas que se dão na sociedade de forma geral, há interesses diferentes que movimentam grupos e se traduzem em propostas e lutas diversas.

A destinação dos recursos públicos para a educação parece ser uma das questões que mais têm mobilizado educadores, de um lado, e defensores da escola privada e da participação do Estado no seu financiamento, de outro. Mesmo com expressiva mobilização dos profissionais de educação em torno de uma escola pública e gratuita, em todos os níveis, direito dos cidadãos, ainda não se avançou decisivamente nesse sentido.

No contexto do SUS, nossa discussão sobre os desafios da formação em educação profissional em saúde/enfermagem procurou mostrar que, na área de Saúde, nem sempre houve preocupação com a formação, de maneira ampla, de profissionais auxiliares que pudessem prestar assistência direta, sem riscos, à grande parte da população brasileira.

Freqüentemente conservadoras, as propostas de formação de pessoal auxiliar na área de Saúde acabaram, assim como em inúmeras outras propostas de formação, por reforçar a separação entre teoria e prática, desenvolvendo-se de forma descontextualizada e mecânica.

Vimos, então, que a formação em uma perspectiva deslocada da análise crítica de nossa realidade social, de como se organiza o trabalho em saúde e das práticas historicamente construídas, enfim, de uma forma tecnicista, como freqüentemente se atua ainda em educação, pouco vai contribuir para a efetiva formação de trabalhadores sociais em saúde.

Nesse sentido, a questão das competências na formação profissional em saúde tem na reflexão sobre a realidade e em sua problematização uma possibilidade crítica de ação pedagógica, visto que uma competência não se constrói em situações abstratas, e sim concretas.

Por isso, a opção que defendemos na área de Saúde está voltada para uma formação que se afasta de formas estreitas de compreender a noção de competências, especialmente das que privilegiam um elo estreito com as necessidades do mercado de trabalho e as que individualizam o processo de aprender, incompatível com o que referencia o trabalho em saúde, isto é, a cooperação entre os membros de uma mesma equipe.

Recuperar para a formação em saúde a discussão de valores como ética, solidariedade, justiça, cooperação, respeito às diferenças, por exemplo, na realidade em que se atua, seria, como discutimos, uma necessidade imediata, inclusive como referência para a elaboração de projetos pedagógicos e para a definição das competências a serem conquistadas.



## Atividades de Avaliação do Módulo

Você encontra, a seguir, três possibilidades de avaliação do **Módulo 6**. Como nos módulos anteriores, é você quem escolhe **apenas uma** a realizar.

Leia, inicialmente, as três propostas. Veja, entre elas, a que mais lhe interessa desenvolver, a que mais se aproxima das suas possibilidades. Siga as orientações da atividade escolhida e a encaminhe para o seu Núcleo, tão logo esteja concluída. Você pode e deve consultar suas anotações do Diário de Estudo, trocar idéias com outros alunos do Curso e com colegas da equipe profissional.

Atenção para os prazos.

### Atividade 1

#### Requisito: acesso à Internet

Nesta atividade, esperamos que você possa “dar conta” de argumentar, por meio de um texto (de duas a quatro páginas), sobre o tema **Projeto Político-Pedagógico: diferentes caminhos de participação em sua construção**. Para tanto, você deverá se apoiar nas leituras feitas neste módulo e, ainda, em consulta, por *e-mail*, a outros enfermeiros que, assim como você, estejam fazendo este Curso.

Para a consulta por *e-mail*, siga os seguintes passos:

1. Acesse o endereço **http://www.ead.fiocruz.br**. Se não conseguir em uma primeira vez, tente mais tarde. Eventuais faltas de energia retiram o *site* do ar.
2. Digite, nos campos indicados, o seu código de usuário e a sua senha, fornecidos na carta que encaminhou seus módulos. Clique, com o *mouse*, em OK. Em caso de dúvida, entre em contato com a secretaria do seu NAD.
3. Clique, com o *mouse*, na *Lista de Alunos*.
4. Na pequena tela, escolha uma das universidades e a unidade da federação correspondente. Clique em *pesquisar*. Aparecerá a lista completa de alunos do NAD escolhido.
5. Escolha um dos alunos que tenha endereço eletrônico indicado (*e-mail*).
6. Clique, com o *mouse*, sobre o endereço indicado. Seu próprio programa de *e-mail*, automaticamente, vai abrir a tela para que você escreva a mensagem.
7. Repita esse procedimento de forma que você possa encaminhar a consulta a, pelo menos, **oito** alunos do Curso, em diferentes regiões.

Em sua mensagem, dirigida aos alunos escolhidos, você deverá se apresentar e explicar que está realizando atividade prevista no **Módulo 6** do Curso. Pergunte a cada um como foi a construção do projeto político-pedagógico da escola em que atua, se houve participação ativa de alunos, professores e funcionários e, de forma resumida, que concepção de educação foi definida no projeto.

Aguarde três dias e, caso não receba resposta, encaminhe sua consulta a outros alunos até receber, no mínimo, cinco respostas.

Com base nessa consulta e nas suas leituras, escreva o texto solicitado, analisando as diferentes formas de participação encontradas na construção dos projetos pedagógicos nas escolas de formação profissional em saúde, indicando também sua opinião a respeito das possibilidades de uma participação efetiva nessa construção/reconstrução. Anexe os *e-mails* recebidos dos seus colegas ao texto e encaminhe tudo ao seu tutor.

**Atividade 2****Requisito: estudo do módulo, apenas**

Leia, primeiramente, a notícia abaixo, publicada no Jornal O GLOBO, do Rio de Janeiro:

*Juraci Alves de Oliveira tem 49 anos, cinco filhos e é analfabeta. Nasceu e foi criada em Lagoa Feliz, distrito do município de São Francisco de Itabapoana, norte do estado, a cerca de 350 quilômetros do Rio de Janeiro, cidade onde nunca esteve. Mora numa das cento e poucas casas que só recebeu luz elétrica há menos de 6 anos e que pertence a uma das 13 mesorregiões mais pobres do país, segundo estudo recente feito pelo Ministério da Integração Nacional com dados estatísticos de diversos órgãos, entre eles o IBGE e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Nos fundos da casa de Juraci, cujas paredes têm que ser amparadas por pedaços de madeira, ela planta mandioca. A plantação rende mil quilos por ano, que Juraci vende a R\$ 0,20 o quilo (O GLOBO, 2/12/1999, 2ª edição, Caderno RIO, p. 23).*

A realidade de Dona Juraci exemplifica como vivem muitos brasileiros, inclusive aí no seu estado e, talvez, na sua própria cidade. E é num contexto de desigualdades e de falta de acesso por todos aos direitos à educação e à saúde que atuam os profissionais dessas áreas.

Considerando tudo o que você estudou no **Módulo 6** e realidade social do seu município, construa um texto, com suas palavras (duas a quatro páginas), procurando analisar o papel do educador na área da formação profissional em saúde no nosso país.

Discuta no seu texto os seguintes aspectos:

- A realidade da educação e da saúde no seu município e no Brasil e a origem histórica da desigualdade existente.
- Possibilidades e características de um trabalho docente comprometido com a transformação dessa realidade, no contexto atual.
- Requisitos de um projeto político-pedagógico voltado para uma ação crítica e reflexiva.

**Atividade 3****Requisito: estar atuando como docente, no momento**

Leia, com atenção, os depoimentos a seguir. São todos reais, colhidos em recente pesquisa promovida pelo Ministério da Saúde junto a auxiliares de enfermagem, em várias regiões do país.

*O auxiliar é o tronco de um hospital, de qualquer hospital (Nordeste).*

*O auxiliar de enfermagem é quem carrega o hospital nas costas (Sudeste).*

*O auxiliar é o testa de ferro do médico (Norte).*

Fonte: Pesquisa Perfil das Ações do Auxiliar de Enfermagem. PROFAE/MS, Brasília, novembro de 2001.

Leve esses depoimentos a uma de suas turmas e pergunte a seus alunos auxiliares o que acham desses pontos de vista. Registre os comentários e aproveite para debater em sala a respeito de como eles se sentem como auxiliares, na realidade atual.



Depois, escreva um texto (de duas a quatro páginas) contando como foi essa experiência. Comente a reação de seus alunos aos depoimentos apresentados e quais as semelhanças e diferenças entre eles e as visões de seus alunos sobre a atuação como auxiliar de enfermagem na realidade atual.

Conclua, indicando as exigências para um trabalho em saúde comprometido com as necessidades da maioria da população e, ainda, o que considerar, de forma prioritária, na formação dos auxiliares.

Bom trabalho!

### Bibliografia de referência

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANTUNES, M. J. M. A ABEn na defesa dos princípios éticos, políticos e técnicos na implementação do SUS. *In: Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 3, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista>. Acesso em: 16/11/2002.
- APPLE, Michael. Consumindo o outro. *In: COSTA, Marisa (org.). Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.
- APPLE, Michael; TEITELBAUM, Kenneth. John Dewey. *In: Currículo sem fronteiras*, Portugal, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. p.194-201. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em: 16/11/2002.
- BEISIEGEL, Celso Paulo Reglus Neves Freire. *In: BRITTO, Jader; FÁVERO, Maria de Lourdes. Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC- INEP, 1999.
- BOMFIM, Maria Inês; TORREZ, Milta (orgs.). **Sobre as competências e avaliação:** diretrizes para a construção da proposta de avaliação do aluno. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ Coordenação Pedagógica PROFAE, 2001, mimeo.
- BOMFIM, Maria Inês; TORREZ, Milta. A formação do formador no PROFAE. *In: Formação*, Brasília: Ministério da Saúde, v. 2, n. 4, 2002.
- BRASIL, Ministério da Saúde/SGIS/PROFAE. **Referenciais conceituais para organização do Sistema de Certificação de Competências/PROFAE**. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. Perfil de ações do Auxiliar de Enfermagem PROFAE. **Relatório Final**. Brasília, 2001.
- BRASIL, Prefeitura do Distrito Federal, Secretaria Geral de Educação e Cultura. **Escola e alimentação**. Rio de Janeiro (DF): 1950.
- BRITTO, Jader; FAVERO, Maria de Lourdes (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CANDAU, Vera. Reformas educacionais na América Latina. *In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. *In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. Educação e Sociedade*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- CHAUÍ, Marilena. **Histórias do povo brasileiro**. Brasil. Mito fundador da sociedade autoritária. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e transição para a democracia: o caso Brasil. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, jul./dez. 1988.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DELUIZ, Neise; MARQUES, Claudia; RAMOS, Marise; TORREZ, Milta. **Referenciais conceituais para a organização do sistema de certificação de competências do PROFAE**. Brasília: MS/PROFAE, 2000.
- DELUIZ, Neise; RAMOS, Marise. **Análise das competências do Curso de Formação Pedagógica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001, mimeo.

- DRUMOND, Carlos. **Poesia errante**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1988. p. 31.
- FERNANDES, Florestan. A Constituição como projeto político. *In: Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*, São Paulo: USP, p.47-56, 1º sem. 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? *In: Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 1, p. 64 -70, set. 1978.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Vozes, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas**. Série Educação. São Paulo: Ática, 1999.
- GALVÃO, Edna *et alii*. Processo educativo nos serviços de saúde *In: Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos em Saúde*. CADRH. Disponível em: [http://www.opas.org.br/rh/site/pub/pub\\_full.cfm?publicacao=7](http://www.opas.org.br/rh/site/pub/pub_full.cfm?publicacao=7)
- GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JELIN, Elisabeth. Cidadania e alteridade: o reconhecimento da pluralidade. *In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília: Ministério da Cultura, n. 24, 1996. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/oficinas/> . Acesso em: 23/12/2002.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares. Uma leitura crítica. *In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- KUENZER, Acácia. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 19, n. 63, 1998.
- KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. *In: LOPES, M. J.; MEYER, D. E.; WALDOU, V. R. Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LUCKESI, Carlos C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Confluência, 1952-1959.



PIMENTA, Selma Garrido. A construção do projeto pedagógico na escola. *In: Didática aplicada à educação tecnológica* (disciplina). Curso de especialização de didática aplicada à educação tecnológica. CEFET/RJ - Diretoria de Ensino. Rio de Janeiro, 1995.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZOTTO, Maria Lucia. **História da Enfermagem e sua relação com a saúde pública.** Goiânia: AB, 1999.

SANTOS, Isabel; CHRISTÓFARO, Maria Auxiliadora. A formação do trabalhador da área de Saúde. *In: Divulgação*, n. 14, ago. 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** São Paulo: Editora Record, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** Teorias da educação. Curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSITO, Marília. Educação, gestão democrática e participação popular. *In: BASTOS, João Baptista (org.). Gestão democrática.* Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

TORREZ, Milta N. F. B. Formação de pessoal auxiliar de Enfermagem em larga escala: a experiência brasileira. *In: SENA, Roseni R. (org.). Educación de Enfermería en América Latina.* Bogotá, Colômbia: Real, Universidad Nacional, 2000.

VASCONCELOS, Eymard. **Educação popular nos serviços de saúde.** São Paulo: Hucitec, 1997.

VEIGA, Ilma; RESENDE, Lúcia Maria (orgs.). **Escola – espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In: FONSECA, Marília; VEIGA, Ilma. As dimensões do projeto político-pedagógico.* Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos. **Concepções de projeto de escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.



A series of horizontal blue lines for writing, starting from the first line below the icon and continuing down the page.



Lined writing area consisting of 25 horizontal blue lines.



A series of horizontal blue lines for writing, starting from the top line and extending down to the bottom of the page.



Ministério da Saúde  
FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz

