

É PRECISO ENCAIXOTAR? MODELOS QUE REFERENCIAM A PRÁTICA DOCENTE EM SAÚDE

Is it needed to encase? Models that reference the teaching practice in health.

¿Es necesario encajonar? Modelos que hacen referencia a la práctica docente en salud.

CHRISTINE BARBOSA BETTY
UNIFESP
cbbetty@uol.com.br

RESUMO Trata-se de uma reflexão sobre modelos que orientam a prática docente no ensino superior em saúde para trabalho em curso interdisciplinar de formação de professores, na pós-graduação *stricto sensu*. Foram identificadas formas de sistematização elaboradas por estudiosos da educação e do ensino em ciências da saúde. Ao longo da vivência no curso e de atividades em grupo de estudos sobre a formação docente em saúde, surgiram os questionamentos: por que buscamos modelos em nossas reflexões? Uma vez encontrado(s) nosso(s) modelo(s) de referência(as), precisamos tomá-lo(os) como ideal(ais)? Ou seja, é preciso nos encaixotar? As análises revelaram que pensamos filosoficamente por modelos. E pensar o processo de ensino-aprendizagem por meio de modelos pedagógicos pode ser saudável para nossas reflexões, mas buscar um modelo ideal a ser seguido poderá tornar-se usurpatório e entrar em contradição com a ideia de autonomia do docente em processo de formação. Considero que não precisamos nos acurrular em “prisões” ou “caixas” para vivenciarmos nossas experiências formativas e elaborarmos nossas práticas docentes. **PALAVRAS-CHAVE:** FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO DOCENTE; PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA; TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE; ENSINO E SAÚDE.

ABSTRACT It is a reflection about the models that guide the teaching practice at the higher health education, to work in teacher education interdisciplinary program, at *stricto sensu* postgraduate program. Forms of systematization developed by scholars of education and education in health sciences were identified. Throughout the experience from the course and study group activities on teacher training in health came the questions: Why we search models in our reflections? Once found our reference(s) model(s), we need to take it as ideal? In other words, it is necessary packing ourselves? The analysis revealed that we think philosophically by models. And think the process of teaching and learning by the pedagogical models, can be healthy for our reflections, but search for an ideal role model for be followed could become a usurpation and contradict the idea of autonomy of teachers in formation process. I consider that we don't need pound ourselves in “prisons” or “boxes” to live our formative experiences and elaborate our teaching practices.

KEYWORDS: EDUCATIONAL FOUNDATIONS; TEACHER TRAINING; UNIVERSITY PEDAGOGY; CRITICAL THEORY of society; Education and health.

RESUMEN Se trata de una reflexión sobre los modelos que orientan la práctica docente en el grado en salud para trabajo en curso de formación interdisciplinar de profesores en posgrado *stricto sensu*. Fueran identificadas las formas de sistematización elaboradas por estudiosos de la educación y del ensino en ciencias de la salud. A lo largo de la experiencia de las actividades del curso y del grupo de estudio sobre la formación del profesorado en materia de salud, vinieron las preguntas: ¿Por qué buscar modelos en nuestras reflexiones? ¿Una vez encontrado(s) nuestro(s) modelo(s) de referencia, tenemos que tomarlo(s) como ideal(es)? ¿Esto es, es necesario nos encajonar? El análisis reveló que pensamos filosóficamente, por medio de modelos. Y pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los modelos pedagógicos, puede ser saludable para nuestras reflexiones, pero buscar un modelo ideal a seguir podrá convertirse usurpatorio y contradecir la idea de la autonomía de los docentes en la proceso de formación. Considero que lo que no necesitamos nos acorralar en “prisiones” o “cajas” para vivir nuestras experiencias formativas y elaboramos nuestras prácticas de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN; LA FORMACIÓN DOCENTE; PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA; LA TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD; LA EDUCACIÓN Y LA SALUD.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de natureza teórico-reflexiva pode ser entendido como um breve relato de experiência de uma práxis pedagógica interdisciplinar na pós-graduação em saúde ou, ainda, como uma reflexão acerca da atuação docente em curso de formação de professores para o ensino superior nas ciências da saúde. Com isso quero dizer que minha intenção é de compartilhar com aquelas e aqueles que se dedicam à formação docente momentos de minhas reflexões mais recentes.

O ponto de partida deste estudo foi a necessidade de se pensar sobre os modelos que orientam a prática docente seja em sala de aula, na pesquisa, em ambientes de educação permanente e/ou nas relações com seus pares, para trabalho em curso de formação docente com atuação na área da saúde.

As reflexões aqui apresentadas estão inseridas no contexto formado por dois ambientes: a disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde – FDPS, ofertada pelo Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS e o grupo de pesquisa Formação Docente em Saúde, ambos sediados na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. A disciplina é facultada aos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em saúde da universidade e recebe pós-graduandos egressos dos mais diversos cursos na área. Trabalhada nas modalidades presencial e semipresencial, explora basicamente os seguintes conteúdos programáticos: sistema educacional brasileiro; contexto das políticas públicas de saúde e educação; função docente na área da saúde; planejamento educacional; processo ensino-aprendizagem: tendências e estratégias pedagógicas; diretrizes curriculares nacionais; currículo; desenhos curriculares; avaliação da aprendizagem e novas tecnologias em educação. Essas temáticas são estudadas tendo com eixo central o ensino superior em saúde.

No grupo de pesquisa em Formação Docente do CEDESS são desenvolvidos estudos sobre a formação docente em saúde, contemplando o atual contexto de políticas públicas de saúde e educação superior no Brasil. Estas pesquisas fundamentam a prática pedagógica exercida pela equipe docente da disciplina de FDPS e estimulam o desenvolvimento e a inovação contínua dessas práticas.

Com base nesse contexto me propus a analisar os modelos adotados como referências da prática docente no ensino superior em saúde e apresento, neste artigo, os resultados deste trabalho até o momento, pois entendo que como membro da equipe docente da disciplina de FDPS, esta reflexão deve permanecer continuamente ativa alimentando minha atuação profissional. Inicialmente, para atingir este objetivo, tomo como pressupostos alguns aspectos teóricos, filosóficos e legais que sinalizo a seguir. Na sequência, elaboro síntese de uma revisão bibliográfica realizada para identificar quais estudos publicados têm tratado do tema na atualidade e como vêm sendo utilizados pelos próprios formadores de futuros docentes do ensino superior em saúde. Em seguida trago alguns questionamentos que me levaram a refletir e, finalmente, elaborar as análises aqui apresentadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS

A educação é uma prática social, portanto se processa no seio da sociedade e é desenvolvida por seres humanos pensantes. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem que transcorre em uma instituição de ensino formal ou não formal, é permeado por todas as influências sociais, políticas, econômicas, culturais, éticas, morais, ambientais e quaisquer outras que possam vir a ser pensadas no âmbito de uma sociedade.

Em *Educação – Para quê?*, Adorno fala de educação da seguinte forma:

...gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 2000 p.141).

Desta forma, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão”, condição fundamental para a formação dessa consciência (ADORNO, 2000 p.121). E o processo de formação, ainda segundo Adorno, é caracterizado pela ambiguidade: emancipação e adaptação.

A saúde, assim como a educação, é uma prática social e, ao longo dos tempos, a sua concepção segundo Betty (2005), tem passado por um processo de construção que reflete as transformações históricas vivenciadas pelo homem em busca de uma melhor qualidade de vida, de tal forma que, do sentido clássico de saúde, no qual a mesma era vista como ausência de doença ao completo bem-estar físico, mental e social, definido pela Organização Mundial da Saúde – OMS, a saúde é atualmente percebida no contexto da sua promoção

no tanto como un estado abstracto, sino sobre todo como la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente. [...] es un concepto positivo que hace hincapié en los recursos sociales y personales, así como en las capacidades físicas (NUTBEAM, 1996 p.384).

Baseada nesta ampliação no conceito de saúde, Pereira (2003, p.1528) afirma que a saúde envolve não apenas “processos de intervenção na doença”, mas também “processos de intervenção para que o indivíduo e a coletividade disponham de meios para a manutenção ou recuperação do seu estado de saúde”. Estes processos estão relacionados com “fatores orgânicos, psicológicos, socioeconômicos e espirituais”.

A prática em saúde, ainda segundo Pereira (2003, p.1528), “pode ser exercida em qualquer espaço social, visto que o campo da saúde é muito mais amplo que o campo da doença”. E “muitas práticas de saúde requerem práticas educativas” o que contribui para que os profissionais de saúde utilizem, “mesmo inconscientemente, um ciclo permanente de ensinar e de aprender”. Neste sentido, Batista (2004, p.39) ao tratar sobre o planejamento educacional para o ensino em ciências da saúde, sugere que o mesmo procure apreender a complexidade das práticas desenvolvidas por profissionais desta área e, para isso, envolva não apenas o planejamento educacional “referente à formação/desenvolvimento de profissionais, para atuação nos vários campos da saúde”, mas também o “referente às práticas educativas com os indivíduos e a comunidade (educação para a saúde)”.

É possível perceber que há um notório imbricamento das práticas em saúde com as práticas em educação e isso está presente não só na formação em ciências da saúde, mas também na sua própria atuação dos profissionais desta área. Tudo isso me faz pensar que se considerarmos a nossa integralidade como seres humanos e que as práticas sociais em educação e em saúde são implementadas pelos profissionais das ciências da saúde, torna-se evidente que os “modelos” adotados como referenciais orientadores de suas práticas assumem significativa relevância, tendo em vista que os acompanham em todos instantes e por todos os lugares.

PRESSUPOSTOS LEGAIS

A formação docente para o ensino superior é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo sessenta e seis, segundo o qual “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Dessa forma, é claramente percebida a orientação para que os programas de pós-graduação se dediquem à oferta da formação de professores para este nível de ensino.

Outro aspecto, também definido na LDB, e que merece atenção neste estudo é o respeito à diversidade de modelos prevista em seu artigo terceiro que trata dos princípios e fins da educação nacional, segundo o qual: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;” (BRASIL, 1996). Ou seja, o respeito à diversidade de ideias é princípio da nossa educação nacional e deve ser cumprido por todos e todas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Inicialmente é interessante relatar que parte deste trabalho foi previamente apresentado e discutido sob a forma de comunicação oral no IX Congresso Internacional de Teoria Crítica da Sociedade, realizado em Piracicaba, com o seguinte título: “É preciso encaixotar? Abordagens do processo ensino-aprendizagem, tendências e concepções pedagógicas, modelos educacionais: bases para reflexão sobre a formação docente em saúde”. Este título tentava dar uma dimensão da forma como identifiquei, em minha revisão bibliográfica, o objeto que trato como “modelos” que orientam a prática docente. Por esse motivo, antes de apresentar os resultados específicos desta reflexão, mostro como os autores estudados da área da educação tratam o objeto.

Saviani (2005, p.31) denomina de “concepções pedagógicas” aquilo que, de forma concisa, considera “como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada”. Ou seja, estas concepções, segundo o autor, envolvem três níveis: o da filosofia da educação, o da teoria da educação e o da prática pedagógica. Saviani explica ainda que “a expressão *concepções pedagógicas* é correlata de *ideias pedagógicas*” e estas últimas são:

as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação *orientando e*, mais do que isso, *constituindo a própria substância da prática educativa* (SAVIANI, 2005, p. 31, grifo nosso).

Mizukami (1986, p.3-4) ao partir do pressuposto que a ação educacional é intencionalmente planejada e nela está presente, implícita ou explicitamente, um referencial teórico que compreende conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, dentre outros, opta por adotar o termo “abordagens” para designar diferentes linhas ou tendências pedagógicas presentes no ensino brasileiro que, segunda a autora, pode fornecer “diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intrasferível”.

As autoras Garrido e Anastasiou (2008, p. 183), na obra *Docência no ensino superior*, adotaram o termo “modelo” para denominar os enfoques que “têm marcado a prática docente institucional”.

Por fim, Libâneo usa o termo “tendências pedagógicas” para se referir à classificação de “*diferentes concepções* de homem e de sociedade e, conseqüentemente, *diferentes pressupostos* sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas etc”. Estas concepções e pressupostos, identificados por Libâneo, fundamentam a prática docente e se configuram a partir de condicionantes sociopolíticos da escola. Ao classificar as tendências, o autor reconhece as limitações desta ação e esclarece que estas “não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta”. No entanto, essa classificação pode funcionar “como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula” (LIBÂNEO, 2009, p.19-21, grifos nossos).

Após revisão bibliográfica, foram identificadas as formas de sistematização, mencionadas a seguir, elaboradas por pesquisadores da educação e por estudiosos no ensino em saúde sobre os modelos educacionais usados na formação docente. Dentre as sistematizações encontradas percebi que o campo de análises das mesmas era variado, podendo ser direcionado desde a educação básica ao ensino superior como um todo e até mesmo para a educação permanente em ambientes de educação formal e/ou não formal. No quadro, a seguir, destaco síntese dos estudos realizados pelos pesquisadores da educação.

Quadro 1 – Modelos que referenciam a prática docente segundo pesquisadores da educação.

Autores	Classificação	
Mizukami (1986)	Abordagem Tradicional	
	Abordagem Comportamentalista	
	Abordagem Humanista	
	Abordagem Cognitivista	
	Abordagem Sociocultural	
Libâneo (2009)	Tendências Pedagógicas Liberais	Tradicional
		Renovada Progressivista
		Renovada Não-diretiva
		Técnicista
	Tendências Pedagógicas Progressistas	Libertadora
		Libertária
Crítico Social dos Conteúdos		
Saviani (2005)	Concepções Pedagógicas Hegemônicas	Tradicional Religiosa
		Tradicional Leiga
		Renovada
		Produtivista
	Concepções Pedagógicas Contra-hegemônicas	Libertária
		Libertadora
		Histórico-Crítica
Pimenta e Anastasiou (2008)	Modelo Tradicional ou Prático-artesanal	
	Modelo Técnico ou Academicista	
	Modelo Hermenêutico ou Reflexivo	

Na prática educativa nas ciências da saúde, Pereira (2003), apresenta como modelos educacionais quatro tendências pedagógicas e as classifica como pedagogia tradicional; pedagogia renovada, incluindo os movimentos da pedagogia não-diretiva e da Escola Ativa; pedagogia do condicionamento, incluindo aqui o tecnicismo educacional e as pedagogias críticas. Dentre estas últimas sinaliza a pedagogia libertadora ou da problematização e a crítico social dos conteúdos e destaca a aderência da primeira às práticas educativas em saúde, seja quando direcionadas à população na educação em saúde, seja quando direcionada à educação continuada de profissionais da saúde.

Nos trabalhos citados os autores buscam retratar as referências, os “modelos” que são aplicados na prática docente compreendendo os aportes filosóficos e teóricos que subsidiam esta prática. Atualmente, na formação de professores para o ensino em ciências da saúde, está presente o desafio de proporcionar ao futuro docente o desvelamento dos “modelos” existentes e no ensino superior brasileiro, além disso, é necessário refletir sobre o que Batista (2004) considera como sendo os desafios dos “modelos curriculares vigentes”, que assumem influência determinante na prática docente e que precisam ser superados, quais sejam:

dicotomia básico-clínica; o ensino predominantemente transmissivo, aluno passivo ante a construção do conhecimento; a fragmentação de conteúdos, enfoque intradisciplinar; inserção tardia da prática profissional no desenho curricular, entre outros (BATISTA, 2004, p.39).

EXPECTATIVAS, QUESTIONAMENTOS, ANÁLISES E REFLEXÕES.

É possível indicar como notória a expectativa que os pós-graduandos apresentam quando chegam à disciplina de formação docente em busca de modelos ideais a serem seguidos. Sobre isso Becker, em diálogo com Adorno (2000, p.142-143) na obra Educação - Para quê?, já nos alertou para a “mania por modelos ideais” presente na juventude, que em algumas pessoas se prolonga por toda a vida, e que paralelamente a esta mania ocorre uma demanda de esclarecimento.

Em contrapartida a esta demanda por modelos ideais, cabe à equipe docente orientar os pós-graduandos na identificação dos modelos existentes. Neste sentido, Becker comenta que “no que se refere ao conceito do *homem emancipado* é preciso tomar cuidado para não convertê-lo em um ideal orientador” (ADORNO, 2000, p.142). Aplicando a reflexão ao contexto aqui analisado é possível entender o alerta para que a orientação trabalhada com os pós-graduandos também não seja idealizada.

Ao longo do estudo e das discussões sobre o tema surgiu uma inquietação que insistentemente me provocava internamente e, por vezes, externamente, quando era questionada por nossos pares e estudantes sobre a busca por um modelo a ser seguido. Daí seguiram-se os questionamentos: porque buscamos modelos de referência em nossas reflexões? Para que servem os modelos? Uma vez encontrado(s) nosso(s) modelo(s) de referência(as) precisamos tomá-lo(os) como ideal(is)? Poderia haver algum risco nisso? Em outras palavras, é preciso nos encaixotar?

Após análises dos questionamentos apontados, vimos em Adorno (2009, p.33) que “pensar filosoficamente é pensar por modelos”, logo quando adotamos modelos para pensarmos nas práticas docentes, o fazemos com liberdade para elaborarmos nossos conhecimentos do processo de formação escolar. Porém, é importante lembrar que Adorno (2000) nos alerta para o risco existente no conceito de modelo ideal, notadamente em seu momento autoritário.

É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal (Leitbild). [...] gostaria apenas de atentar a um momento específico

no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação de educação dos outros (ADORNO, 2000 p.141).

Ao mesmo tempo em que refletimos sobre isso, sabemos que “desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade” já tratada neste estudo. Portanto, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 2000 p.142-143). Ou seja, pensar filosoficamente o processo de ensino-aprendizagem na formação docente em saúde por meio de modelos pedagógicos pode ser saudável para nossas reflexões, para nossa orientação. Mas buscar um modelo ideal a ser seguido poderá, como nos explica Adorno, tornar-se usurpatório e entrar em contradição com a ideia de autonomia, de emancipação, do próprio docente em processo de formação. Afinal, construir-se, desconstruir-se e reconstruir-se, fazendo suas próprias escolhas de acordo com sua história, vivência e experiências também faz parte do processo de formação.

Neste sentido, é interessante retomar a observação de Mizukami (1986, p.4) ao tratar do que Melo (1982) denominou de ideário pedagógico ou “conjunto, constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação”. Para Mizukami este ideário dá forma a um “corpo organizado de ideias que procura subsidiar e justificar a prática educativa”, porém “cada professor, por sua vez, filtra tal ideário a partir de suas próprias condições e vivências”. Ou seja, por mais que se possa identificar, classificar e caracterizar determinado ideário pedagógico caberá sempre a cada docente elaborar suas próprias ideias com base nas suas experiências e referências. Assim sendo, espera-se que não deva haver espaço para duas condições: a imposição de modelos ditos ideais, nem a tentativa de simples reprodução na forma de cópias, o que entraria em conflito com a própria singularidade humana do docente.

Há ainda outro questionamento que poderia ser feito. Qual o sentido de se pensar filosoficamente na atualidade a prática docente? O fato é que ao desempenharmos nossas práticas sociais (educativas, de saúde...) estamos, a todo o momento, atribuindo significados a tudo que nos deparamos e dando sentidos; direcionamentos, ao que fazemos. Mas não de forma aleatória, embora tenhamos a possibilidade de fazermos de forma crítica ou não. Libâneo afirma que alguns professores se baseiam no senso comum para orientar suas práticas.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos (LIBÂNEO, 2009, p.19).

O importante é que quanto mais pensarmos filosoficamente, mais teremos bases para fazermos nossas escolhas e atribuirmos nossos significados e sentidos às nossas práticas.

No ensaio *Sentido(s) da filosofia hoje*, Pucci (2000, p.75), baseado em Adorno, faz uso de cinco fragmentos para inquirir esse(s) sentido(s) e ao tratar do duplo caráter da

filosofia nos explica que “enquanto sabedoria desenvolve sua relação constitutiva com o saber, com a ciência. Por outro lado, não é simplesmente saber, mas uma reflexão sobre o saber, crítica do saber”. Assim, quando falo em pensar filosoficamente, por modelos a prática pedagógica, me refiro a refletir sobre esses modelos, a interpretá-los. “O objetivo da ciência é a investigação e o da filosofia, a interpretação”, nos lembra Pucci (2000, p.75) as palavras de Adorno na obra *Atualidade da filosofia*. Logo, pensar filosoficamente, buscando interpretar a realidade é fundamental para o desempenho de práticas sociais de forma crítica e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente requer posturas e ações próprias do processo de ensino-aprendizagem, tais como a adequação de estratégias pedagógicas aos objetivos de ensino e a possibilidade de usos de uma mesma técnica ou estratégia baseada em distintos modelos ou tendências. Portanto, é importante a liberdade de se pensar por modelos, mas manter-se sempre em alerta para os riscos de se buscar modelos ideais. Para isso, o docente em formação necessita conquistar sua autonomia para caminhar com as próprias pernas e fazer as escolhas mais adequadas com maturidade.

Considero, portanto, que não precisamos nos acurrular em “prisões” ou “caixas” para elaborarmos nossas próprias práticas docentes e vivenciarmos nossas experiências formativas. Afinal, como afirma Giusta (2003) ao citar Heller (1982), “não há nada mais belo e sábio do que poder escolher, numa teoria, o que é mais necessário” e podemos acrescentar: além de belo e sábio, criativo, livre e emancipador.

Diante de tudo o que foi dito posso agora pensar: como estão sendo implementadas as práticas docentes no dia a dia das salas de aulas no ensino em ciências da saúde? Quais concepções de homem, de sociedade estão inspirando as ações de professores e alunos? Quais pressupostos estão subsidiando as relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-preceptores, preceptores-alunos, professor-paciente, aluno-paciente? Quais pressupostos teóricos estão fundamentando as técnicas pedagógicas adotadas nas escolas? Quais condicionantes sociopolíticos estão subsidiando o papel da escola na nossa sociedade hoje? Estamos nós docentes pensando filosoficamente nossas práticas? Ou estamos nos deixando persuadir pelos apelos da última moda e nos deixando levar pelo senso comum?

Estas questões me fazem perceber que estou mais uma vez me desconstruindo e isso me provoca/ instiga para ir à procura de novas reconstruções. Mas penso que não poderia ser diferente se busco trazer comigo a inquietude dos jovens e a curiosidade das crianças na esperança de atingir a sabedoria. Essa sabedoria - *sophia* - que Pucci (2000, p.80) diz “tem a ver com o saber profundo que tenta superar o imediatismo da vida prática, um saber que precisa de tempo para a meditação, para a mediação”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A atualidade da filosofia**. In: ADORNO, T. W. *Philosophische Frühschriften*. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, pág. 325-344. Tradução: Bruno Pucci. Versão castelhana: José Luis Arantegui Tamayo. Revisão: Newton Ramos de Oliveira & Antônio Álvaro Soares Zuin. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>

BATISTA, N.A. Planejamento na prática docente em saúde. In: BATISTA N.A. **Docência em Saúde: temas e experiências**. 1ª ed. São Paulo: SENAC, p. 35-59, 2004.

BETTY, C. B. **Saberes ambientais humanos: a educação a serviço da promoção da saúde**. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde). Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 out. de 2014.

GUISTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n. 01, p. 17-36, mar.2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 23ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MELO, G. N. de. **Magistério de primeiro grau**. Da competência técnica ao compromisso político. SP. Cortez. 1982.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NUTBEAM, D. Glossário do Promoción de la Salud. In: OPAS. **Promoción de la Salud: uma antologia**. Publicación Científica nº 557. 1996.

PEREIRA, A. L. de F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(5):1527-1534, set-out, 2003

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. da G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PUCCI, Bruno. Sentido(s) da filosofia hoje. **Educação e Filosofia**, v.14(27-28) 67-68, jan/jun e jul/dez. 2000.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Histedbr, Campinas, 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.../artigo_036.html>.

Submetido em: 27-2-2015

Aceito em: 1-9-2015