

Práticas pedagógicas na formação profissional do enfermeiro: o processo de ensino do cuidar em enfermagem

▲ VALDINEA LUIZ HERTEL

Resumo:

Na contemporaneidade em que vivemos é notório as mudanças que vem ocorrendo nos aspectos social, econômico e político. Isso vem influenciando o sistema educacional, exigindo modificações no ensino superior e uma nova visão na formação dos enfermeiros. Diante disso, buscamos identificar a forma de como se ensina o processo do ensino do cuidar em um curso de graduação em enfermagem, situado em Itajubá, MG, Brasil. Estudo de abordagem qualitativa, realizado com 15 enfermeiros docentes. Utilizou-se da técnica de Análise de Laurence Bardin para interpretação dos achados, discutidos à luz da abordagem tradicional, libertária e tecnicista. Da análise temática dos dados, identificaram-se três eixos: “prática desarticulada”; “prática articulada”; “ênfase dada aos procedimentos”. Em suma torna-se pertinente superar o modelo tradicional e tecnicista do ensino para uma nova formação libertária.

Palavras-Chave:

Educação em enfermagem; Prática pedagógica; Cuidados de enfermagem; Ensino.

▲ Faculdade
Wenceslau Braz.
Itajubá, MG, Brasil.

Abstract:

In the contemporaneity which we live, the changes that are occurring in the social, economic and political aspects are notorious. That is influencing the education system, demanding changes in higher education and a new vision in the training of nurses. Therefore, we sought to identify how to teach the process of teaching care in an undergraduate nursing course, located in Itajubá, MG, Brazil. Qualitative study, conducted with 15 teaching nurses. Estudy is qualitative approach, carried out with fifteen teaching nurses. It was used the analysis technique of Laurence Bardin for the interpretation of the findings, discussed in light of the traditional, libertarian and technical approach. From the thematic analysis of the data, three axes were identified: "disarticulated practice"; "articulated practice"; "emphasis given to procedures". In sum it becomes pertinent to overcome the traditional and technical model of teaching for a new formation libertarian.

Keywords:

Nursing education; Pedagogical practice; Nursing care; Teaching.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um mundo cada vez mais globalizado com profundas mudanças e muitas incertezas quanto ao futuro. Essas transformações vêm ocorrendo em vários níveis, político, socioeconômico, cultural e educacional. Os avanços tecnológicos vêm aumentando de forma espantosa e essas mudanças trazem exigências ao sistema educacional, que conseqüentemente demanda um novo perfil profissional.

Segundo Rocha e Oliveira (2015, p. 65) relata que:

As transformações socioeconômicas desencadearam no mundo do trabalho um processo de remodelagem periódica do perfil profissional. A percepção da influência do sistema global e tomada de decisão frente ao desafio constante por qualificação profissional para a garantia de empregabilidade tem sido em vias de regras, um discurso do mercado de trabalho e dos envolvidos no processo educacional.

Essas transformações trazem novas exigências às instituições de ensino superior, que busca um novo perfil profissional mais competitivo e competente para dar conta de atender ao mercado de trabalho. Na enfermagem o discurso tem sido o mesmo.

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 03 (2001), a Enfermagem, como todas as profissões, é regulamentada

por leis e com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Enfermagem, novas regras foram instituídas, precognizando uma formação do enfermeiro mais generalista, crítico-reflexiva e humanista.

Na atualidade, almeja-se com essa instituição das diretrizes que o processo educativo se constitua em um contexto social, permitindo a partir de uma prática pedagógica novas relações de dialogicidades e reflexão no processo de ensino.

Neste contexto, faz-se necessário repensar a formação do profissional em face às novas mudanças na era da pós-modernidade que estão a exigir dos trabalhadores, novas habilidades e competências.

Para Macêdo e Cabral Neto (2013) as transformações sucessivas repercutiram de maneira intensa na educação superior e no trabalho docente. Novos processos educativos têm sido delineados para as universidades frente à elaboração de novos modelos organizacionais que surgiram das mudanças no mundo do trabalho, intensificação na produção de novos conhecimentos, da globalização que trouxe transformações não só no âmbito econômico, mas também nas relações educacionais; novas práticas de ensino devem ser adotadas para que o aluno consiga

absorver o conhecimento, permeando, assim, um profissional criativo, reflexivo, crítico e humanista.

Como exposto acima, cabe as instituições de ensino superior assumir uma formação de qualidade, revertendo radicalmente a situação vigente, partindo para um processo de reformulação e ressignificação da prática educacional, superando o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conhecimento, fragmentado e compartimentalizado, que induz os alunos a terem uma atitude passiva de absorção de informações; para uma nova formação mais reflexiva e crítica.

A partir do relato, surge o questionamento que embasa este estudo, com o objetivo de conseguir informações acerca do problema investigado, procurando uma resposta que confirme a hipótese: Como o ensino do cuidado humano na enfermagem vem sendo viabilizado na prática?

Esta questão tornou-se o objetivo desta pesquisa, que é identificar a forma de como se ensina o processo do ensino do cuidar em um curso de graduação em enfermagem, e foi respondida por um estudo de abordagem qualitativa, no qual se torna pertinente superar o modelo tradicional e tecnicista para uma nova formação libertária mais reflexiva e crítica.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO X FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

A prática pedagógica é um processo que está associado à técnica de como ensinar, que é compreendida na visão de Gimeno Sacristán (1999) como uma ação do docente no ambiente em sala de aula. Para compreender a prática do docente no ensino do cuidar, torna-se necessário conhecer algumas práticas pedagógicas utilizadas neste estudo, sendo elas: tendência tradicional de ensino, tendência tecnicista e tendência libertária. Para melhor concepção destas, faz-se necessário apresentar cada uma; assim discorreremos:

A primeira diz respeito à abordagem tradicional de ensino, centrado na fala do professor. Segundo Gomes e Casagrande (2002, p. 697) “este tipo de ensino ainda está presente nos cursos de graduação em enfermagem”.

No trabalho de Pettengill, Silva, Basso, Savonitti e Soares (1998, p. 18) observa-se que: “[...] a maioria das escolas de enfermagem segue a tendência tradicional, onde o professor é o detentor do saber, tendo como resultado uma relação vertical entre professor-aluno”.

Os autores, ainda, informam que nesta metodologia as matérias são ministradas de forma isolada, não

levando em consideração os interesses do aluno, da sociedade e da vida como um todo. Mostram objetos, gravuras em salas de aulas que são até mesmo tocados pelo aluno, mas não são repensados ou reelaborados pelo seu próprio pensamento. No processo ensino-aprendizagem a ênfase é dada às situações vivenciadas em sala de aula, com aulas expositivas, demonstrações do professor. As dúvidas, quando ocorrem, são sanadas em sala de aula individualmente enquanto que o restante da classe não participa do questionamento e nem da explicação dada pelo professor (Pettengill *et al.*, 1998).

Nesta abordagem, tomando de empréstimo as palavras de Freire (1975, p. 66-68), diríamos que, “nesse ensino a educação se torna um ato de depositar. Os educandos recebem, memorizam e repetem. É uma educação “bancária”: os educandos são os depositários e os educadores os depositantes”.

Neste entendimento, o educador transfere, transmite seus valores e conhecimentos e acredita que os educandos não sabem, não pensam, são indivíduos disciplinados, devem seguir a prescrição, aceitar o conteúdo programático, enfim, são meros objetos no processo do ensino-aprendizagem.

Acrescenta Pettengill *et al.* (1998, p. 18):

[...] este tipo de método propicia a formação de reações estereotipadas, sem valor educativo vital, desprovido de significado social, inútil para a formação da capacidade intelectual e para formação do pensamento reflexivo, pois o desenvolvimento do raciocínio está reduzido à prática de memorização.

A segunda refere-se à abordagem tecnicista que se oficializou no Brasil em meados da década de 1960, no contexto do desenvolvimento capitalista (Mira, & Romanowski, 2009). Esta abordagem pedagógica surgiu devido aos “baixos índices da satisfação da demanda escolar em relação ao total da produção e pelos altos índices de evasão e repetência” (Kuenzer, 1982, p. 29). O autor relata ainda que esta teoria surge tendo como preocupação central o controle do processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista que, introduzindo novas relações de produção a partir da compra e venda de força de trabalho, transfere o controle realizado internamente pelo produtor, a uma instância superior a ele: a da gerência (Kuenzer, 1982, p. 31).

Esta abordagem é conhecida também como “tecnicismo educacional” institui-se numa prática pedagógica intensamente dominada das ações dos discentes e, até, dos docentes, direcionadas por ações repetitivas, sem

reflexão e absolutamente programadas (Queiroz, & Moita, 2007). No cenário educacional teve como principal ponto o domínio rígido das atividades pedagógicas, conduzidas de forma mecânica, automática, repetitiva e programada (Simão, 2013).

Esta prática compromete a construção de uma visão global, reflexiva e crítica dos alunos, dificultando o crescimento de um ser humano.

Vale ressaltar que esta abordagem pedagógica marcou com força as décadas de 70 e 80 e continua presente em muitos cursos nos dias de hoje, onde se faz uso de guias didáticos, permanecendo o modelo instrumental e técnico.

A terceira abordagem denominada libertária é a que poderá determinar uma educação progressista, crítico – reflexiva, libertadora, tão necessária à formação de profissionais independentes e questionadores.

Nesta abordagem, Loureiro e Vaz (1999, p. 138) mencionam que: “o aluno é respeitado como sujeito no processo ensino-aprendizagem, sua subjetividade e bagagem cultural são valorizadas. A relação professor-aluno é horizontal, o educador e educando se posicionam através do diálogo”.

Segundo Freire (1975), a educação libertadora supera a contradição educador-educando concebe a

dialogicidade como essência da educação e desta maneira “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo.

E ainda, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79).

Entretanto, esta nova concepção de ensinar, implica um longo caminho a percorrer repleto de atalhos e armadilhas. Requer uma nova postura dos docentes frente à ação educativa.

Neste contexto, as organizações institucionais, de forma geral, devem repensar novos rumos na formação de seus profissionais.

O tema em questão já foi objeto de reflexão no estudo de Magalhães (2000, p. 5):

O profissional do terceiro milênio deverá ter capacidade de incorporar novos conhecimentos, habilidades, compromissos éticos, sociais e de cidadania. Não será mais possível aceitar o profissional que possua limites de compreensão do mundo. Será necessário, a partir do processo de formação, a incorporação de uma visão ampliada de mundo que não se restrinja aos limites muitas vezes impostos pela própria formação [...].

Para que isso ocorra, acreditamos que as práticas de ensino devem ser reorganizadas de modo a mudar o rumo da lógica tecnicista na ênfase dada ao saber-fazer para dar conta de responder eficazmente aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, as quais definem, em seus artigos, que:

Nos dizeres da Resolução CNE/CES N° 03(2001), a formação do enfermeiro deve qualificá-lo para o exercício de Enfermagem com competências e habilidades gerais e específicas, a fim de poderem estar aptos a realizarem seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, a pensarem criticamente, a analisarem os problemas da sociedade e a procurarem soluções para os mesmos.

Nos artigos 5° e 6° do parágrafo único da Resolução CNE/CES N° 03(2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Fica evidente que:

A formação do Enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde [...] e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento. [...] os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da

comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem [...].

Diante disso, surge o desafio de identificar como está sendo a formação dos futuros profissionais no cuidar humano.

O ENSINO DO CUIDAR EM ENFERMAGEM

No tocante à área da saúde, questionamos como o ensino do cuidado humano na enfermagem vem sendo viabilizado na prática.

Fazendo uma breve retrospectiva sobre o cuidado no Brasil, iremos identificar que o cuidado era desvalorizado. As ações curativas ocupavam a maior parte das atividades, gerando um afastamento gradativo das enfermeiras em relação ao paciente. Elas desempenhavam seu papel liderando a equipe de enfermagem, planejando e organizando as tarefas e o cuidado direto ao paciente era desempenhado por profissionais sem preparo.

Na prática, o cuidado era ensinado e desenvolvido com ênfase na técnica na dependência de uma prescrição médica cujo objetivo era o tratamento de uma enfermidade. No que se refere ao ensino, os estudantes de enfermagem compravam de algumas escolas os manuais de técnicas essenciais

que continham os passos para a realização dos procedimentos. O objeto da enfermagem “não estava centrado no cuidado ao paciente, mas na maneira de ser executada a tarefa” (Almeida, & Rocha, 1997).

Waldow (1998, p. 69) nos relata que: “as escolas exigiam, de forma bastante rígida, comportamentos ritualísticos na maneira como esses procedimentos deveriam ser executados. Não havia uma real preocupação em conhecer o porquê, mas como fazer”.

Em meados dos anos 50, a enfermagem buscou uma dimensão científica para a sua prática apoiada no saber médico a fim de fundamentar os procedimentos técnicos. Entretanto, a dimensão biológica permaneceu como enfoque predominante.

Por volta dos anos 70, a enfermagem, numa tentativa de buscar um corpo de conhecimentos e reconhecimento, parte para outras áreas de conhecimento, mas cai em “contradição na prática, resultando em enfoques biomédicos, ou sociais ou psicológicos” (Waldow, 1998, p. 70).

Pressionada pelos interesses capitalistas, a Enfermagem vive um conflito: por um lado busca satisfazer as necessidades da clientela de modo que o cuidado seja humano, integral, mas, na prática, dirige suas ações em direção contrária ao discurso

“biopsicossocial”, enfatizando apenas o aspecto biológico através de procedimentos e ações terapêuticas. Assim sendo, acaba por distanciar-se de sua principal meta: “o cuidado” (Waldow, 1998, p. 71).

Evidentemente, com essas fortes raízes históricas, torna-se um desafio ensinar a cuidar.

Vivemos uma fase de transição de paradigmas no ensino de enfermagem. Cada vez mais, torna-se urgente direcionarmos o cuidado como marco referencial para o ensino, um cuidado humanizado.

Para Waldow (1993, p. 108), a educação de enfermagem tem:

“[...] uma das mais importantes tarefas: a de educar o futuro profissional para a promoção da qualidade de vida humana. Esta tarefa requer um compromisso dos educadores para que esta educação se processe de forma a alcançar sua meta, atendendo a uma necessidade social.”

Em suma, faz-se necessário conhecermos o conjunto dos saberes utilizados pelos educadores no ensino do cuidar em enfermagem.

METODOLOGIA

Este artigo resultou de uma pesquisa de mestrado intitulada “Formação Profissional: o ensino do cuidar em um curso de graduação em enfermagem”.

A pesquisa delineou-se nos contornos de um estudo de caso “que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2010, p. 37).

Em seu propósito, optamos por privilegiar a abordagem qualitativa, por ser a que permeia tal compreensão na área da saúde.

Justificamos pela abordagem qualitativa por permitir um contato direto e estreito com a situação em que os fenômenos ocorrem, enfatiza mais o processo do que o produto retrata a perspectiva dos participantes. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376): “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”.

Apresentado o foco da presente pesquisa, dar-se a amostra que foi constituída com 15 professores que exercem a função docente de um curso de Graduação em Enfermagem de uma instituição particular do Sul de Minas Gerais. Dentre os professores, 4 são especialistas, 6 mestres, 2 mestrandos, duas doutorandas e 1 doutora.

Para participar do estudo, utilizou-se dos seguintes critérios de

elegibilidade, a saber: ser professor do curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz, ter formação acadêmica e profissional em enfermagem, e concordar em participar da pesquisa; assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contudo, os participantes que não se enquadraram nos critérios citados foram excluídos da amostra total do presente estudo.

A coleta de dados se deu a partir de uma entrevista semiestruturada durante a qual foi elencada a seguinte pergunta “Como você ensina o cuidar em enfermagem”?

Os dados foram coletados em uma sala reservada, livre de ruídos e foram tomadas as seguintes providências: a) agendamento prévio do dia e horário para cada enfermeiro docente; b) Leitura do TCLE e devida explanação do seu conteúdo; c) assinatura do TCLE

Salienta-se que as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra pela pesquisadora no sentido de evitar perda ou deturpação de informações.

Neste estudo, os docentes estão sendo nominados como Prof. 1; Prof. 2, e assim por conseguinte para garantir o sigilo e anonimato do participante.

Para tratamento dos dados seguiu as orientações da Análise de Conteúdo de Bardin, que visa “um processo auto-organizado de construção de

compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva [...]”. Ou seja, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para investigar o conteúdo das comunicações humanas, que tem por finalidade compreender o estudo das ideias e não as palavras em si. Este processo de análise de conteúdo envolve três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material ou descrição analítica, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011)

Segundo a autora supracitada, a primeira fase “pré-análise” é a etapa em que se organiza o material a ser estudado com o intuito de torná-lo operacional, estruturando as ideias iniciais. Versa de uma organização realizada em quatro etapas: a) leitura, onde se familiariza com o texto, b) escolha dos documentos, onde se dará o material que será analisado, c) formulação das hipóteses e dos objetivos, d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que implica no recorte de texto nos documentos de análise. Portanto, faz-se necessário que após a coleta de dados o pesquisador descreva todos os discursos adquiridos, além de realizar afincos as constantes leituras do material.

Quanto à segunda fase “exploração do material” é a análise propriamente dita, a autora em estudo,

fundamenta-se na descrição analítica, estudo aprofundado do conteúdo textual coletado, que versa sobre a definição de categoriais, identificação das unidades de registro, e das unidades de contexto nos documentos. Visa possibilitar a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Nada mais é que o desmembramento do texto em unidades.

Por fim, na terceira e última fase, concerne no “tratamento dos resultados, inferência e interpretação”; aborda a condensação das informações onde ocorre a intuição, análise reflexiva e crítica em observações individuais e gerais do material coletado (Bardin, 2011).

Considerando as três fases da análise de conteúdo, considera-se organizar o material colhido realizando a extração das ideias principais. Em seguida, codifica-se essas ideias para uma identificação uniforme, por semelhança. E, por fim, agrupa-as originando em categorias.

As interpretações dos dados estão em consonância com a abordagem proposta da entrevista semiestruturada respeitando os dizeres de cada participante.

E, sobretudo, o estudo seguiu os preceitos da Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

Os resultados foram analisados de acordo com os registros das informações obtidas nas entrevistas, com o intuito de identificar a forma de como se ensina o ensino do cuidar, e emergiram-se em três estágios, a saber:

ENSINO DO CUIDAR BASEADO NA RELAÇÃO TEORIA – PRÁTICA DESARTICULADA

“Eu ensino o cuidar para o aluno [...] em sala de aula e, em seguida, no laboratório; eu dou o teórico e a prática [...]. (Prof. 4).

“Primeiro nós damos ao aluno a teoria [...] depois levamos o aluno para o campo e percebíamos que ficava um ensino muito abstrato [...]. (Prof. 6).

“Primeiro nós ensinamos que o cuidado é sistematizado [...] seguimos a sistematização de enfermagem [...] fazemos de forma teórica para que o aluno tenha uma base [...]. (Prof. 7).

[...] nós partimos sempre da teoria para a prática; primeiro na Escola durante as aulas teóricas desenvolvemos resenhas [...] treinamento e laboratório onde ele vê o que vai acontecer no campo [...] quando estamos em aulas práticas na comunidade percebemos que 80% do que foi trabalhado em laboratório e na teoria fica a impressão de que não ficou nada, recomeçamos tudo [...]. (Prof. 10).

Percebemos que ainda predomina em sala de aula universitária o ensino fundamentado na abordagem tradicional, através da exposição verbal de conteúdos pelo professor. Este processo educativo, que inicia do abstrato para o concreto, não contribui para uma produção solidificada do conhecimento. Waldow (1993, p. 110) declara:

A sala de aula tradicional é organizada de forma a que o professor seja o centro de atenções, o fornecedor de informações [...] os alunos ouvem, o professor fala. Mesmo nas salas de aulas cuja organização é a de seminário [...] a mudança é apenas na disposição das cadeiras. Embora exista maior discussão, não há verdadeira interação, como argumentação e troca entusiástica de ideias.

Esta metodologia tradicional traz várias consequências para a formação dos futuros profissionais. Segundo Bagnato (1999) e Freire (1975), nesse processo predomina a autoridade do professor como sujeito educativo, caracterizando uma forma de ensino “bancário” em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educando assume um papel passivo, não questionador, recebe o conteúdo, memoriza, repete e arquiva. Nesta situação, o aluno não aprende, passado algum tempo o que foi memorizado cai no esquecimento, pois o mesmo não teve a oportunidade de construir o conhecimento.

No entender dos autores, “na enfermagem, esta pedagogia vem formando profissionais acríticos, dóceis e submissos, sendo incompetentes politicamente, acomodam-se ao sistema e servem aos interesses das classes hegemônicas” (Loureiro, & Vaz, 1999, p.137).

“A nossa experiência na área de ensino nos mostra que a metodologia tradicional ainda está bastante presente no ensino da área da saúde, o que nos faz repensar com que objetivos, finalidades, para servir a que ou a quem, formamos estes profissionais?” (Bagnato, 1999, p. 17).

Na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, interessa a formação de profissionais competentes, habilitados, críticos, reflexivos, capazes de tomarem decisões e de resolverem problemas de saúde. Como será possível se a teoria estiver desarticulada da prática no ensino de enfermagem?

Como bem esclarecem De Sordi e Bagnato (1998, p. 84), “não existem dois momentos distintos, o da teoria e o da prática”. Acredita-se que a construção de conhecimento no processo ensino-aprendizagem se dá na integração entre ambas, superando assim a sua dicotomia.

A proposta de integração teórico-prático facilita a construção do conhecimento e conseqüentemente permite ao aluno a interação com o local de atuação – Serviços Ambulatoriais, Unidades Básicas de Saúde, Comunidades

Infantis, Unidades de Internação entre outros – propiciando a intervenção na realidade, desenvolvendo o potencial crítico e reflexivo do aluno.

Castanho (2000, p. 87) considera que, “urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não apegando ao poder docente [...]”.

Todavia, queremos deixar evidente que há possibilidade de fazer o caminho inverso: do abstrato para o concreto, se utilizarmos a lógica dialética; porém, é útil salientar que essa abstração somente se torna concreta se:

[...] o professor conhece sua área, a ponto de explicá-la pelos seus princípios teóricos, então ele pode e deve fazer a exposição. Não qualquer exposição, mal cuidada e sem vida, mas a sua análise teórica e fundamentada do conteúdo, que assim será outro conteúdo, não existente nos livros e outros produtos culturais, mas construído no processo da exposição, chegando a uma síntese nova [...] (wachowicz, 2001, p. 46).

Vale também considerar as sábias palavras de Freire (1996, p. 27) aos educadores:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a

indagações, a curiosidades, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar [...].

ENSINO DO CUIDAR BASEADO NA RELAÇÃO TEORIA - PRÁTICA ARTICULADA

O ensino de enfermagem passa por um momento de transição de paradigmas, em uma busca de romper com o instituído. Na perspectiva do cuidado, os docentes desenvolvem novas estratégias e experiências de aprendizagem muito mais dinâmicas. Assim, se manifestam nas falas:

“[...] Eu proporciono atividades como ir ao hospital fazendo entrevista [...] depois nós vamos à cabeceira do doente fazer o exame físico, mostrando os problemas do paciente, seus sinais e sintomas que ele está vendo, fazemos as intervenções [...] no campo é onde ele vai aprender mesmo o que é cuidar, pois no laboratório ele está com um boneco e no campo o aluno vai estar com um ser humano [...]. (Prof. 1).

Primeiro tento passar para o aluno e levá-los a perceber que o cuidar não é algo fragmentado, a pessoa tem que ser vista nos aspectos físico, emocional e social [...] no campo de estágio procuro fazer com que o aluno se aproxime do cliente e esteja junto dele. (Prof. 5).

[...] nós começamos no laboratório de enfermagem demonstrando como seria naquela unidade, como abordar o cliente e, quando em sala de aula, nós colocamos as experiências dentro do conhecimento teórico para que na prática possa ser desenvolvido. [...] (Prof. 8).

Eu tento passar para o aluno a partir do momento em que nós acolhemos o cliente, começo a ensinar o cuidado no acolhimento, na recepção. (Prof. 12)

Eu mostro, discuto com o estudante o que ele vai fazer a domicílio, por exemplo: uma consulta de enfermagem [...]. No Programa da Saúde da Família (PSF) estou desenvolvendo com os alunos palestras de temas que os agentes de saúde pediram [...]. As experiências que ofereço aos alunos são: contato direto do aluno com o paciente, palestras a grupos de hipertensos, gestantes, aplicação de vacinas [...]. (Prof. 13).

Eu ensino [...] dentro da sistematização, fazendo que o aluno primeiramente avalie o cliente, verifique quais são as suas necessidades comprometidas [...] o que ele precisa ser cuidado [...]. (Prof. 3).

Nessas falas, fica evidente a ênfase dada na abordagem libertária, na prática, no contato direto com o cliente. Observamos que a aula acontece

não só em salas de aulas como também em ambientes não convencionais como domicílios, hospitais, Unidades Básicas de Saúde, na comunidade, o que favorece a troca de experiências mais concretas.

Segundo a declaração de Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 177-178):

A atividade prática dos alunos é um campo de experiência para a aquisição e a produção do conhecimento. Uma concepção de conhecimento que tem a prática como elemento de partida estabelece relações entre a realidade e a fundamentação teórica.

ENSINO DO CUIDAR BASEADO NA ÊNFASE DADA AOS PROCEDIMENTOS

Consideremos as declarações dos docentes que:

Eu ensino o cuidar para o aluno; inicialmente são passados todos os procedimentos de enfermagem, nós ensinamos em sala de aula e em seguida no Laboratório [...]. (Prof. 2).

[...] o procedimento que o aluno não viu em sala de técnica ou em sala de aula eu faço e ele observa. (Prof. 9).

[...] o aluno só vai para o campo se ele primeiro tiver a técnica [...]. (Prof. 11).

Nesta perspectiva, percebe-se que a ênfase do ensino no cuidar encontra-se no tecnicismo, ou melhor, na racionalidade técnica muito presente nos cursos de graduação em enfermagem

como descrevem os autores Loureiro e Vaz (1999, p. 138), quando explicam que a pedagogia da Escola Técnica está voltada para o controle da eficiência técnica; para a qual o aluno aprende “saber fazer” e ainda: “Na enfermagem a influência desta tem levado o ensino a valorizar a técnica pela técnica, como uma maneira do profissional executar procedimentos sem exercitar a reflexão crítica ou a criatividade”.

O desejo de mudança demarca o início de uma nova etapa, apontando um novo olhar para a prática, como percebemos nos discursos abaixo:

“[...] quando o aluno vai para o campo fazer o cuidado e depois ao voltarmos para a sala de aula, damos o teórico, o aluno entende muito mais [...].” (Prof. 14).

“[...] agora estamos adaptando levar o aluno para o campo, mostrar a técnica [...] voltamos para a sala de aula e ensinamos a teoria com a técnica [...] essa inversa está produzindo um resultado mais satisfatório.” (Prof. 15).

Entendemos que os procedimentos existem como um meio para atingir um fim que é o cuidado de enfermagem e, ainda, como muito bem pontuam Loureiro e Vaz (1999) não podemos “valorizar a técnica pela técnica”. O mesmo pode ser observado na descrição de Bagnato (1999, p. 16): “O eixo da preocupação pedagógica [...] é com

o como ensinar, como se a técnica fosse um fim em si mesma e não um meio para atingir outras finalidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações dos achados da pesquisa, procuramos expressar as reflexões, em conformidade com a proposta metodológica apresentada com base na descrição e na compreensão das informações obtidas nas entrevistas.

As falas dos docentes foram interpretadas à luz da abordagem tradicional, libertária e tecnicista e os achados revelaram três práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores sobre como se ensina o ensino do cuidar em enfermagem, sendo elas: 1) Relação teoria – prática desarticulada; 2) Relação teoria – prática articulada; 3) Ênfase dada aos procedimentos.

As evidências apontaram para a ressignificação da prática pedagógica, concluindo que se torna pertinente superar o modelo tradicional e tecnicista de ensino baseado na transmissão do conhecimento fragmentado, compartimentalizado e pela técnica para uma nova formação libertária mais reflexiva e crítica, pois ela possui propostas que rompem com o paradigma vigente no ensino da enfermagem.

Com base no cenário apresentado, gostaríamos de considerar a

importância da prática utilizada pelo docente no processo de formação de enfermeiros entendendo que os futuros profissionais devem ter a possibilidade de vivenciar processos que articulem a formação teórica com a prática na vida profissional.

Diante disso, os educadores que se utilizam da prática tradicional e tecnicista precisam romper as velhas abordagens conservadoras e devem se conscientizar para uma nova forma de ensinar e refletir sobre sua prática educacional e deveriam agir para que os alunos se tornem sujeitos sociais dotados de conhecimento, de raciocínio, de percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade.

Recomendam-se algumas sugestões possíveis de serem experimentadas pelos docentes, destacamos: 1) Utilizar a sala de aula universitária como um espaço de inovação nos processos de ensinar, aprender e pesquisar; espaço de interação entre professores e alunos; 2) Desenvolver o ensino em ambientes não convencionais, favorecendo a troca de experiências mais concretas. Desta forma, o aluno deixa de ser um sujeito dependente e acomodado às informações recebidas, passando a ter uma atitude mais reflexiva e ativa diante do conhecimento; 3) Acreditar que “ensinar não é transferir conhecimento”,

mas criar possibilidades em sala de aula de maneira a facilitar o diálogo, as indagações, os questionamentos tão necessários ao desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo do aluno; 4) Enfatizar na prática pedagógica cotidiana que os procedimentos e/ou técnicas de enfermagem são utilizados como um meio para atingir um fim: o cuidado; 5) Privilegiar a integração teórica/prática, evitando o seu distanciamento tão prejudicial no processo ensino-aprendizagem.

Creemos que seja possível caminhar e sonhar com a transformação da formação dos profissionais da área da enfermagem se os professores estiverem abertos à reflexão-ação à reconstrução da forma de se ensinar.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. C. P., & Rocha, S. M. M. (Org.). **O trabalho de enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

Bagnato, M. H. S. Fazendo uma travessia: em pauta a formação dos profissionais da área da saúde. *In*: Cocco, M. I. M., & De Sordi, M. R. L. (Org.). **Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas: Alínea, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de

novembro de 2001. (2001). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado em: 30 outubro, 2016, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>

Castanho, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. *In*: Veiga, I. P. A., & Castanho, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

De Sordi, M. R. L., & Bagnato, M. H. S. **Subsídios para a formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde**: o desafio da virada do século. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 6(2), 83-88. Recuperado em: 17 setembro, 2019. de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13911.pdf>

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (29a ed.). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Gimeno Sacristán, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

Gomes, J. B., & Casagrande, L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 10(5), 696-703. Recuperado em: 15 novembro, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>

Kuenzer, A. Z., & Machado, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: Mello, G. N. (Org.). **Escola, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

Loureiro, M. M., & Vaz, M. R. C. Projeto Político-Pedagógico para os cursos de enfermagem: reflexões a partir da prática educacional. **Texto & Contexto Enfermagem**, 8(1), 133-148, 1999.

Macêdo, V. P., & Cabral Neto, A. Formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. In: **Simpósio Brasileiro De Política E Administração Da Educação**, XXVI, 2013, Recife. *Anais...* Recife: ANPAE. Recuperado em: 25 novembro, 2019.

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ValcinetePepino-ComunicacaoOral-int.pdf>

Magalhães, L. M. T. **O ensino superior em enfermagem e o desafio da mudança: os referenciais de um novo processo de formação**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Mira, M. M., & Romanowski, J. P.. Tecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: **Congresso Nacional de Educação**, IX., Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR. Recuperado em: 30 novembro, 2019. <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neo-tecnicismo.pdf>

PETTENGILL, M. A. M., Silva, L. M. D., Basso, M., Savonitti, B. H. R. A., & Soares, I. C. V. (1998). O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas: uma breve reflexão. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 32(1), 16-26, 1998.

<http://www.ee.usp.br/reecusp/upload/pdf/398.pdf>

Queiroz, C. T. A. P., & Moita, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação: tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande: UFRN, 2007.

Rocha, M. V. S., & Oliveira, E. C. Educação e mercado de trabalho: implicações para a formação profissional na atualidade. **Revista de Ciências Gerenciais**, 19(29), 25-30, 2015 Recuperado em: 15 outubro, 2019, de <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/rcger/article/viewFile/2982/2799>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista Lucio, M. P. **Metodologia da pesquisa**. 5a ed.. Porto Alegre: Penso, 2013.

Simão, A. O tecnicismo pedagógico e o professor reflexivo: convergências e divergências da prática pedagógica docente. In: **Congresso Nacional de Educação**, XI., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2013.

Recuperado em: 19 setembro, 2019, de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13477_6391.pdf

Veiga, I. P. A., Resende, L. M. G., & Fonseca, M. Aula universitária e inovação. In: Veiga, I. P. A., & Castanho, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papi-rus, 2000.

Wachowicz, L. A. O Método dialético na didática da educação superior. In: Castanho, S., & Castanho, M. E. L. M. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papi-rus, 2001.

Waldow, V. R. **Cuidado humano: o resgate necessário**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

Waldow, V. R. (1993). Educação para o cuidado. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 14(2), 108-112, 1993.

Recuperado em: 15 agosto, 2019, de <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4024/42914>

