

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE ENFERMAGEM ANNA NERY
DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

GEILSA SORAIA CAVALCANTI VALENTE

**A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DA
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: NEXOS COM A
FORMAÇÃO PERMANENTE DO ENFERMEIRO-
PROFESSOR**

**RIO DE JANEIRO
SETEMBRO/2009**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE ENFERMAGEM ANNA NERY
DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

GEILSA SORAIA CAVALCANTI VALENTE

**A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DA
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: NEXOS COM A
FORMAÇÃO PERMANENTE DO ENFERMEIRO-
PROFESSOR**

Tese apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutorado em Enfermagem.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ligia de Oliveira Viana

**RIO DE JANEIRO
2009**

A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: NEXOS COM A FORMAÇÃO PERMANENTE DO ENFERMEIRO-PROFESSOR

GEILSA SORAIA CAVALCANTI VALENTE

Tese submetida ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutorado em Enfermagem.

Aprovada em: 24 / setembro / 2009

Banca Examinadora

Presidente, Prof^ª. Dr^ª. Ligia de Oliveira Viana – Orientadora

1^a Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Guimarães Assad – FENF/UERJ

2^a Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Sabóia – EEAAC/UFF

3^a Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Soledade Simeão dos Santos – EEAN/UFRJ

4^a Examinadora: Prof^ª Dr^ª Ann Mary Machado Tinoco Feitosa Rosas – EEAN/UFRJ

Suplente: Prof^ª. Dr^ª. Neiva Maria Picinini Santos – EEAN/UFRJ

Suplente: Prof^ª. Dr^ª. Donizete Vago Daher – EEAAC/UFF

**RIO DE JANEIRO
2009**

Valente, Geilsa Soraia Cavalcanti.

A Reflexividade na Prática Docente da Graduação em Enfermagem: Nexos com a Formação Permanente do Enfermeiro-professor/Geilsa Soraia Cavalcanti Valente. Rio de Janeiro: UFRJ/EEAN, 2009.

xviii.182 f.:il

Tese (Doutorado) UFRJ/EEAN/ Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2009.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ligia de Oliveira Viana

Referências Bibliográficas: f.165 - 172

1. Ensino/tendências 2. Educação em Enfermagem 2. Ensino Superior 3. Prática do docente de Enfermagem 4. Formação

I- Viana, Ligia de Oliveira (Orient.)

II- Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em Enfermagem III- Título.

CDD: 610.73

Dedicatória

*Ao meu filho **Gabriel Luis**, que me educa sem saber e no qual me reconheço e reconheço outros meninos e meninas de infinitos lugares que farão outro mundo possível e melhor; é para você e por você que busco cada vez mais alcançar o crescimento profissional!*

*Ao meu marido e companheiro de todas as horas, **Luis Cláudio**, pelo apoio, paciência, compreensão e pelo seu amor incondicional, que foram essenciais para a conquista de mais este título.*

*Ao meu pai **Geraldo** (In memorian), que sempre me apoiou e acreditou que eu chegaria até aqui. Meu eterno amor.*

*A minha mãe **Jandira**, que além de ter me proporcionado a possibilidade desta vida, com suas orações tem fortalecido meu caminho. Minha eterna gratidão.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, Criador de todas as coisas, por ter me dado a chance desta existência!

A N. Sr^a Desatadora dos Nós, por sempre interceder junto ao seu filho a meu favor!

A Profa. Dra. Ligia de Oliveira Viana, minha orientadora desde o mestrado, “Mestre Maior”, com carinho e respeito, à quem, sem dúvida, devo a possibilidade de evolução acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho foi um desafio frente a tantas outras tarefas simultâneas a serem realizadas. Mas contei com tantas pessoas e suas tantas competências, habilidades, conhecimentos, solidariedade e, sobretudo, muito amor. Desta maneira, quero deixar aqui registrado meu reconhecimento e agradecimento por suas contribuições.

- *Primeiramente a Deus, por me conceder saúde, força e coragem para enfrentar as dificuldades, e sabedoria para continuar crescendo intelectualmente. Senhor, sem o teu colo a me acolher nos momentos difíceis da caminhada, nada seria possível...*

**Tudo é do pai, toda honra e toda glória!
É dele a vitória alcançada em minha vida!
Tudo é do pai!... (Padre Fábio de Melo)**

- *Ao meu amor, meu esposo Luis Cláudio, companheiro e amigo, que em todos os momentos transmitiu-me a sua calma e paciência, que foram de extrema importância nesta fase da minha vida, incentivo maior em tudo que eu faço. Saiba que esta conquista também é sua!*
- *Ao meu filho Gabriel Luis, que, apesar da pouca idade, foi maduro o suficiente para entender o processo que a mãe estava vivendo entre os livros e o computador. Tenha certeza que você é o maior presente que Deus me deu em toda a minha vida!*
- *A minha mãe Jandira e minha avó Darcy, que mesmo distantes fisicamente, sempre me apoiaram e incentivaram em cada novo desafio e, quando o desânimo sobrevinha, as suas vozes ao telefone sempre me reanimavam.*

MARCAS NA ALMA

(Padre Fábio de Melo)

**Tenho marcas na alma, registradas com calma,
por tuas mãos de mulher
nos cuidados, silenciosos segredos
e a materna certeza: eu tenho alguém por mim
e o meu mundo tinha fim nos teus braços
feito barco ancorado, descanso sem fim**

**hoje se desprende do peito esta dor de saudade
que tem cheiro de mãe, de infância e verdade
de brinquedo perdido e de chuva caindo molhando o quintal**

**olho pro teu rosto cansado e componho os meus versos
e num choro contido te encontro e confesso
que apesar de crescido, ainda sou teu menino carente de mãe.**

**tuas coisas tão simples, tua fala tão mansa,
e o teu grito de dor
são lembranças que a vida não leva
sacramentos que o tempo em mim depositou
feito caixa, um baú de segredos,
onde a chave que abre é o teu nome, minha mãe!**

- *Ao meu pai **Geraldo** (In memorian), tenho certeza de que, neste momento, está vibrando comigo por mais esta vitória!! Nunca esquecerei das suas palavras quando me dizia que, na impossibilidade financeira, deixaria a maior herança que um pai pode deixar para um filho: o estudo...*

Pai!

**Pode ser que daqui algum tempo
Haja tempo pra gente ser mais muito mais que dois grandes amigos
Pai e Filho talvez**

Pai!

**Pode ser que daí você sinta
Qualquer coisa entre esses vinte ou trinta longos anos em busca de paz**

Pai!

**Pode crer, eu tô bem, eu vou indo
Tô tentando, vivendo e pedindo com loucura pra você renascer**

Pai!

**Eu não faço questão de ser tudo
Só não quero e não vou ficar mudo pra falar de amor...Pra você**

Pai!

**Senta aqui que o jantar tá na mesa
Fala um pouco, a tua voz tá tão presa
Nos ensine esse jogo da vida onde a vida só paga pra ver**

Pai!

**Me perdoa essa insegurança
Eu não sou mais aquela criança que um dia morrendo de medo
Nos teus braços você fez segredo, Nos teus passos você foi mais eu**

Pai!

**Eu cresci e não houve outro jeito
Quero só recostar no teu peito pra pedir pra você ir lá em casa
E brincar de vovô com meu filho no tapete da sala de estar**

Pai!

**Você foi meu herói, meu bandido
Hoje é mais, muito mais que um amigo, nem você nem ninguém tá sozinho
Você faz parte desse caminho que hoje eu sigo em paz**

Pai! Paz! Pai!

(Fábio Júnior)

- ❑ À vovó **Amélia** (*In memoriam*), na certeza que cheguei até aqui porque tenho sempre em mente uma frase que me deixou como ensinamento: nunca desista de tentar, pois “A perseverança vence toda dificuldade”... Sábias palavras de alguém que freqüentou apenas uma escola.... A escola da vida...
- ❑ Ao meu sogro **Toninho** (Antonio Joaquim Valente), por ter me acolhido em sua vida como a uma filha.
- ❑ À minha irmã **Geane**, pessoa a quem muito devo.
- ❑ Ao meu irmão **Geilson**, referência de obstinação, sabedoria e coragem.
- ❑ À Profa. Dra. **Ann Mary Machado Tinoco Feitosa Rosas**, por haver despertado em mim o interesse pela pesquisa e pelo incentivo constante para o meu crescimento acadêmico e profissional! Meu muito obrigada! Agradeço a Deus por ter colocado você na minha vida...
- ❑ Às **Professoras** Doutoras Vera Maria Sabóia, Ann Mary Machado Tinoco Feitosa Rosas, Maria da Soledade Simeão dos Santos, Luciana Guimarães Assad, Donizete Vago Daher e Neiva Maria Picinini Santos, por aceitarem pronta e carinhosamente ao convite para fazer parte da avaliação deste estudo, como **membros da banca examinadora**, obrigada pelo respeito e entusiasmo que demonstraram em analisar este trabalho, e pelas sugestões que possibilitaram melhorá-lo a cada etapa da construção.
- ❑ Aos colegas do Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, pela acolhida na minha chegada à UFF e pelas trocas realizadas em nosso convívio, em especial às Professoras Miriam Chizóstimo, Enilda Alves, Deise Ferreira, Simone Cruz, Sonia Mara Simões, Eliane Brandão, Vera Maria Sabóia, Mirian Lindolpho, Suely Lopes e Selma Petra de Sá. Minha sincera amizade!
- ❑ Aos colegas da EEAAC/UFF que compartilharam comigo da inserção na Universidade Pública Federal em 2007, como novos docentes do quadro permanente da EEAAC/UFF: Euzeli Brandão, Ana Carla Dantas Cavalcanti, Dayse Mary Correia, Gisella de Carvalho Queluci, Patrícia Claro Fuly e André Luiz de Souza Braga, obrigada pelo companheirismo e pela amizade que nos nutre para a construção de um ensino transformador na Enfermagem.
- ❑ Aos depoentes, colegas de jornada no ensino de Graduação em Enfermagem que se propuseram a participar deste estudo, identificados pelos pseudônimos de pedras preciosas: Esmeralda, Topázio, Ametista, Turmalina, Safira, Jade, Ônix, Quartzo, Diamante, Turquesa, Citrino, Cristal, Água Marinha, Rubi, Ágata, Opala, Pérola, Alexandrita e Granada. Obrigada pela imprescindível contribuição. Sem vocês, não teria sido possível atingir os objetivos propostos.
- ❑ Às companheiras de turma de Doutorado, provenientes de diversas partes do país: Alessandra Camacho(Rio de Janeiro), Carlota (Vitória - Espírito Santo), Beth Rassi (Belém do Pará), Ana Gracinda(Belém do Pará), Lorena Ladeia(Salvador, Bahia), Marise Dutra (Rio de Janeiro), Rosana(Rio de Janeiro) e Zuleyce Lessa (Juiz de Fora – MG), pela amizade construída e pelo partilhar de sonhos, obrigada por fazerem parte da minha viagem pela vida!!

- *À coordenação de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem Anna Nery e a todos da Secretaria, em especial a Jorge Anselmo, Silvinha e Sônia Xavier, pela espontaneidade, carisma, dedicação e carinho aos alunos.*
- *À todas as professoras do Departamento de Metodologia da Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ, pelo apoio, pela força, pela energia positiva, e por me permitirem compartilhar de tantos ensinamentos.*
- *À Prof^a Dr^a Donizete Vago Daher, pela forma carinhosa que me recebeu na EEAAC/UFF, quando ocupava o cargo de Coordenadora do Curso de Graduação e Licenciatura, pela amizade sincera e incentivo constante. Muito obrigada por tudo!*
- *À direção da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa – EEAAC/UFF, Profa. Msc. Sidênia Alves Sidrião Mendes e Profa. Dra. Ana Lúcia Abrahão, pela autorização para coletar os dados e citar o nome da Escola no relatório final da tese.*
- *À Prof^a Msc. Dulcinéia Lima, pelo rico material cedido para que eu pudesse escrever o capítulo sobre o cenário deste estudo, e pelo carinho com que me recebeu na EEAAC/UFF.*
- *À Profa. Dr^a Marlêa Chagas, exemplo de simplicidade e modelo de felicidade! Obrigada pela forma carinhosa e amiga com que sempre me acolheu!*
- *À querida amiga Enfermeira Ivanise Arouche, pelo incentivo constante, o meu agradecimento.*
- *A todos os membros do Núcleo de Pesquisa Educação e Saúde em Enfermagem – NUPESNF - pelas trocas de experiências nos nossos encontros.*
- *Às inesquecíveis professoras que me acompanharam desde os seis anos de idade na Escola Estadual de Alagoa Grande – PB: D. Adalgisa Cardoso Dias, D. Carmelita Mota, D. Marise Cavalcante e D. Luzinete, que até hoje torcem e vibram com as minhas conquistas. Vocês foram imprescindíveis para que eu chegasse até aqui!*
- *A todos os meus ex-Auxiliares e Técnicos de Enfermagem, pelo compartilhar de tantas e ricas experiências durante os dezoito anos de prática assistencial no ambiente hospitalar, em especial à Cândida, Raquel, Marlete, Marilena e Taiza, profissionais exemplares e amigas de verdade, apesar da distância física que nos separa.*
- *A todos os meus alunos e ex-alunos, os do nível médio e os do nível superior, pelo engrandecimento profissional que sempre me proporcionaram nas nossas trocas de experiências através do ensino de Enfermagem.*

*A vida da gente é assim: estamos sempre construindo alguma coisa.
Enquanto uns estão construindo a carreira, outros estão construindo um ninho, uma família,
e outros ainda construindo laços, relacionamentos.
Seja o que for, há sempre alguém construindo o futuro.
E mesmo aqueles que estão quebrando paredes, na verdade estão abrindo janelas.
Eles estão reformando o mundo.
Ah! Que coisa boa é construir.
E ainda bem que a todo o momento tem alguém construindo,
Por que no fundo a vida é isso: UMA PERMANENTE CONSTRUÇÃO.*

(Autor desconhecido).

RESUMO

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. A reflexividade na prática docente da Graduação em Enfermagem: Nexos com a formação permanente do enfermeiro-professor. Orientadora: Prof^a Dr^a Ligia de Oliveira Viana. Rio de Janeiro, 2009 175f. Tese de Doutorado (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

O presente estudo, encontra-se inserido no Núcleo de Pesquisa Educação e Saúde em Enfermagem – NUPESEnf – da Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ –, com o intuito de discutir questões concernentes à formação permanente do enfermeiro professor no ensino de Graduação em Enfermagem. Tem como objetivos: Descrever os aspectos da prática pedagógica do enfermeiro professor no ensino de Graduação que contribuem para a sua formação permanente, analisar a prática docente do enfermeiro-professor, frente à ação-reflexão-ação no ensino de Graduação e discutir as implicações da reflexividade sobre a prática docente do enfermeiro-professor no processo de formação permanente. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que utiliza como sujeitos 18 docentes do curso de Graduação em Enfermagem, tendo como cenário a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, da Universidade Federal Fluminense – UFF, a Res. 196/96. A construção deste emerge basicamente da preocupação com as mudanças e atualizações no ensino trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN no. 9394/96, que aponta caminhos para uma grande transformação na educação brasileira, tornando-se um desafio para todos os envolvidos em formar profissionais com competências e habilidades, para atuar em um novo paradigma no mundo do trabalho. Como referencial teórico, utilizamos as idéias de Donald Schön quando afirma que é a reflexividade constante sobre a própria prática, quem dará subsídios para que o professor encontre respostas aos dilemas que aparecem no dia-a-dia do exercício profissional, e Phillipe Perrenoud quando evidencia que as competências profissionais constroem-se no processo de formação. Os dados foram analisados através da análise temática de conteúdo, emergindo as unidades, que foram agrupadas em três passos: 1- A racionalidade técnica como paradigma: aspectos da ação docente do enfermeiro-professor no ensino de Graduação que contribuem para a sua formação permanente; 2- A racionalidade prática como paradigma: Saberes e competências docentes do enfermeiro-professor no ensino de Graduação; 3- A reflexividade crítica sobre a prática docente do enfermeiro-professor para um processo de formação permanente. Confirmamos a Tese de que: A formação permanente do enfermeiro-professor na EEAAC/UFF tem sido construída a partir de movimentos reflexivos, à medida que parte da ação, constrói novos conhecimentos, desenvolve competências, e busca efetivar modificações na sua prática. Concluímos que esta formação é mantida individual e coletivamente, e está historicamente contextualizada e inter-relacionada com as tendências educacionais de que cada um fez parte, bem como das características pessoais, e apresenta aspectos relevantes de transformação paradigmática, em consonância com a legislação educacional.

Palavras-chave: Ensino; Tendências; Educação em Enfermagem; Ensino Superior.

ABSTRACT

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. The Reflectivity of the Professor Practice in the Graduation Teaching: on the Nurse-professor permanent education. Orientadora: Prof^a Dr^a Ligia de Oliveira Viana. Rio de Janeiro, 2009 175f. Thesis for PhD in Nursing – Anna Nery School of Nursing, Health Science Center, Federal University of Rio de Janeiro, 2009.

The present study is inserted in the Health Education Research Nucleus in Nursing – NUPESEnf – of the Anna Nery School of Nursing –UFRJ-, aiming the discussion of questions concerning nurse-professor continued development in the Nursing Graduation teaching. It has as objectives: describe the aspects related to nurse-professor pedagogical practice in Graduation teaching, contributing to his ongoing development; analyze the teaching practice of the nurse-professor in face with the action-reflection-action in the graduation teaching, and discuss the reflectivity implications on the nurse-professor teaching practice in the permanent formation process. It is a study with a qualitative approach, type of study of case, having as subjects 18 professors belonging to the graduation course in Nursing, and as scenery the Aurora de Afonso Costa School of Nursing from the Fluminense Federal University –UFF, according to Res. 196/96. The construction of this study emerged, basically, from the concern with changes and updating in teaching which resulted from the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDBEN nr. 9394/96 that gives ways to a large transformation in Brazilian education, becoming a challenge for all those involved in the education and formation of professionals with competences and skills to actuate in a new paradigm in the work world. As theoretical referential, the ideas of Donald Schön view that there is a constant reflexivity about their own practice, who will provide information for the teacher to find answers to the dilemmas that appear in the day-to-day professional practice, and Phillipe Perrenoud shows that when the skills are built in the process of training. From the meaning of thematic analysis resulted three units: the technical rationality as paradigm: aspects of the nurse-professor teaching practice in the Graduation teaching, contributing to his continued development; the practical rationality as paradigm: knowledge and competences of the nurse-professor in the Graduation teaching; the critical reflectivity on the nurse-professor teaching practice in relation to a continued formation process. Confirm the thesis that: Continuing Education of the nurse-teacher in EEAAC / UFF has been built from reflexive movements, as part of the action, build new knowledge, develop skills, and seeks to effect changes in their practice. We conclude that this training is held individually and collectively, and is historically contextualized and interrelated with educational trends that every one took part, as well as personal characteristics, and presents relevant aspects of paradigmatic change, in line with the education legislation.

Keywords: 1. Teaching/trends. 2. Education in Nursing. 3. Graduation Teaching. 4. Nursing professor practice 5. Formation

RÉSUMÉ

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. Une réflexion sur la pratique de l'enseignement dans l'enseignement de l'obtention du diplôme: des liens à la formation d'infirmière-enseignante. Orientadora: Prof^{sa} Dr^a Ligia de Oliveira Viana. Rio de Janeiro, 2009 175f. Tese de Doutorado (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

Cette étude, qui est insérée dans le Centre de recherche en soins infirmiers et d'éducation à la santé - NUPESEnf - École des sciences infirmières Anna Nery - UFRJ - afin de discuter des questions relatives à la formation d'infirmier-enseignant dans l'enseignement des soins infirmiers de premier . A pour but de: décrire les aspects qui font de l'enseignement de l'infirmière-enseignante diplômée de l'enseignement qui contribuent à leur apprentissage et de discuter des implications de la réflexion sur l'enseignement pratique de l'infirmière-enseignante d'un processus d'apprentissage. Il s'agit d'une étude d'une approche qualitative, le type d'étude de cas, en utilisant en tant que sujets de 18 enseignants de premier cours de soins infirmiers à l'école de soins infirmiers à Aurora Afonso Costa, Université Fédérale Fluminense - UFF, selon res. 196 / 96. La construction de ce découle principalement de préoccupations concernant les changements et les mises à jour de l'éducation introduit par la loi de lignes directrices et les bases de l'éducation - LDBEN no. 9394/96, ce qui suggère des moyens pour une grande transformation dans l'éducation du Brésil, de devenir un défi pour toutes les parties impliquées dans la formation des professionnels avec des compétences et des aptitudes à agir dans un nouveau paradigme dans le monde du travail. Parmi les propositions qui ont émergé, nous croyons que dans le cas où il est dit Donald Schön vue qu'il ya une réflexivité constante sur leur propre pratique, qui fournira des informations pour l'enseignant de trouver des réponses aux dilemmes qui apparaissent dans la journée au niveau des pratiques professionnelles, et Philippe Perrenoud montre que lorsque les compétences sont construites dans le processus de formation. Les données ont été analysées en utilisant une analyse thématique de contenu, de l'émergence d'unités thématiques qui ont été regroupées en trois étapes: 1 - Le paradigme de la rationalité technique comme: les aspects de l'enseignement pratique de l'infirmière-enseignante diplômée de l'enseignement qui contribuent à leur formation permanent, 2 - Une pratique comme un paradigme de la rationalité: les connaissances et les compétences de l'infirmière-enseignants dans l'enseignement de l'enseignant universitaire, 3 - Une réflexion critique sur l'enseignement pratique de l'infirmière-enseignante d'un processus d'apprentissage. Confirmer la thèse selon laquelle: Formation Continue de l'infirmière-professeur dans EEAAC / UFF a été construit à partir de mouvements réflexif, dans le cadre de l'action, construire de nouvelles connaissances, développer des aptitudes, et cherche à effectuer des changements dans leur pratique. Nous concluons que cette formation est tenu individuellement et collectivement, et est historiquement contextualisée et étroitement liés aux tendances d'éducation que chacun a pris part, ainsi que des caractéristiques personnelles, et présente les aspects pertinents du changement paradigmatique, conformément à la législation de l'enseignement.

Mots-clés: Enseignement/tendances ; Compétences d'éducation ; L'enseignement supérieur; Infirmier; Formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Corpo Docente da EEAAC/UFF por titulação em 2009	47
Gráfico 2 – Distribuição dos professores do quadro permanente da EEAAC, por departamento e titulação em 2009	48
Gráfico 3 – Movimento de formação dos docentes	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Especialização Lato-Sensu – EEAAC/UFF - 2009	50
Quadro 2 – Fases da Educação/Formação Permanente.....	81
Quadro 3 – Perfil dos sujeitos pesquisados.....	98
Quadro 4 – Distribuição dos depoentes por cursos de formação e ano de conclusão.....	99
Quadro 5 – Banco de dados documentais	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia do prédio onde se localiza atualmente a EEAAC/UFF	46
Figura 2 - 1º Movimento do Ciclo da Reflexividade.....	107
Figura 3 – Elementos da Prática docente na EEAAC/UFF.....	142
Figura 4 – 2º Movimento do Ciclo da Reflexividade.....	143
Figura 5 – Implicações da Reflexão na Formação Permanente.....	155
Figura 6 – 3º Movimento do ciclo da Reflexividade.....	156
Figura 7 – Movimento Completo do Ciclo da Reflexividade.....	157

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
CAPÍTULO II - A ESCOLA DE ENFERMAGEM AURORA DE AFONSO COSTA NO PANORAMA POLITICO/SOCIAL E DO ENSINO DE ENFERMAGEM NO BRASIL	33
CAPÍTULO III - DELINEANDO O CONTEXTO: DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS À PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA EM ENFERMAGEM	53
3.1 Tendências que marcaram o ensino da enfermagem no Brasil	54
3.1.1 A escola tradicional	54
3.1.2 A escola nova	55
3.1.3 A escola tecnicista	57
3.1.4 A escola crítica	59
3.1.5 As Abordagens Emergentes	60
3.2 Século XXI: a mudança de paradigmas e os desafios para a educação	62
3.3 A prática reflexiva e o conhecimento profissional na atuação do enfermeiro professor	66
3.4 As competências para ensinar na Graduação em Enfermagem: uma visão reflexiva	71
CAPÍTULO IV - REFERENCIAL TEÓRICO E O CAMINHO METODOLÓGICO ..	84
4.1 O referencial teórico	85
4.2 O caminho metodológico	95
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	109
5.1 A Racionalidade Técnica como Paradigma: Aspectos da ação docente do Enfermeiro que contribuem em sua Formação Permanente	109
5.2 A Racionalidade Prática como Paradigma: Saberes e Competências docentes do Enfermeiro-professor no Ensino de Graduação	121
5.3 A Reflexividade crítica sobre a Prática docente do Enfermeiro-professor em um processo de Formação Permanente	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157

REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	172
1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	174
2- Questionário de Identificação.....	175
3- Roteiro da Entrevista.....	176
4-Roteiro da Observação.....	177
ANEXOS	177
1- Autorização para utilização do nome da EEAAC/UFF.....	179
2- Aprovação pelo Comitê de Ética.....	180

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Há aqueles que lutam um dia,
e por isso são bons.
Há aqueles que lutam anos,
e são melhores ainda.
Porém, há aqueles que lutam toda a vida.
Estes são imprescindíveis.*

(Autor desconhecido)

Após concluir os cursos de Graduação e Licenciatura em Enfermagem, em 1989 na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – iniciei minha atuação profissional no ano de 1990, exercendo a prática docente e a assistencial.

A chamada “década da educação”, ocorrida durante os anos 90, demarcou relevantes questões sobre a formação docente, em que as preocupações com a pesquisa e com a prática dos professores tornaram-se mais explícitas. A formação continuada articulada às experiências de vida dos professores tornou-se objeto de interesses nas investigações científicas. Houve toda uma recomposição do cenário educacional, representando o aprofundamento das políticas neoliberais e a educação e a formação de professores ganharam, nesse contexto, importância para a realização das reformas educativas necessárias.

Ao iniciar as atividades docentes, percebi a grande responsabilidade dos professores e sua formação para o advento das urgentes transformações na educação. Foi um período marcado fortemente pela expansão do ensino e da pesquisa em Enfermagem, tendo a reflexão como elemento central. Naquele período, iniciou-se um movimento com o intuito de mostrar a importância do fazer docente relacionado à ação de buscar novos caminhos para antigas questões, afirmando que o professor precisava conhecer esta nova realidade, entendê-la, para nela atuar, traduzindo o esforço de reconhecer-se e transformar-se num processo contínuo de formação, ao longo da carreira profissional.

A partir de então, dediquei quatorze anos ao ensino de nível médio em Enfermagem, englobando a participação como Coordenadora Geral do PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Enfermagem – no componente I, que tratou da qualificação de Auxiliares e Técnicos, representando o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – no Estado do Rio de Janeiro, entre os anos 2000 a 2002. Esta atuação foi de suma importância para a minha trajetória docente, visto que, a partir daí, pude aprofundar conhecimentos sobre a legislação educacional e o ensino em Enfermagem.

Preocupada com a minha própria formação para exercer de forma competente a profissão da Enfermagem, realizei cursos *Lato Sensu* e, dentre estes, o Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação na área da Saúde: Enfermagem, proporcionado pelo PROFAE - concluído em 2001, me forneceu “pistas” importantes sobre o que é essencial para desenvolver o ensino na atualidade, principalmente no que tange ao desenvolvimento de competências para atuar.

A docência superior sempre esteve entre os meus objetivos profissionais, porém sempre acreditei que seria preciso adquirir e desenvolver competências para atuar neste âmbito, como parte de um processo de formação permanente, que procuro seguir, e, a partir do Curso de Formação Pedagógica (PROFAE), percebi a possibilidade de realizar o Mestrado em Enfermagem, como forma de me preparar para o ensino de Graduação em Enfermagem.

Foi assim que, no ano de 2003, iniciei o Mestrado na Escola de Enfermagem Anna Nery (UFRJ), quando realizei um estudo intitulado “A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em Enfermagem: Uma questão de competências”, com base na minha própria experiência no ensino de nível médio, e da atuação na coordenação do PROFAE.

Neste estudo, procurei atingir os objetivos de identificar as competências desenvolvidas na formação do enfermeiro para o ensino de nível médio, a partir da sua prática pedagógica, e analisar a influência das competências na prática pedagógica do enfermeiro. Ao final da análise, percebi a evidente necessidade da formação contínua na vida do docente, como forma de manter-se atualizado frente às mudanças ocorridas na educação.

O referido estudo deixou a premente necessidade de continuação, principalmente no que tange as questões relacionadas ao processo de formação do enfermeiro para o ensino, não só de nível médio, quanto o ensino de Graduação em Enfermagem, visto que, concomitante à realização do mestrado, passei a desenvolver atividades docentes na Universidade Estácio de Sá (UNESA), instituição privada de ensino superior, no Estado do Rio de Janeiro, lecionando disciplinas ligadas à Educação em Enfermagem, Pesquisa, e Saúde do Trabalhador. Esta atuação me impulsionou a realizar o ensino de forma reflexiva, atendendo ao preconizado pela Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), explicitado no Projeto Político-pedagógico daquela instituição.

Trabalhar em uma perspectiva crítico-reflexiva foi motivo de inúmeras discussões entre todos os que participavam do Curso de Graduação em Enfermagem, onde atuei até o ano de 2007. No referido curso, o Projeto Político-Pedagógico foi desenvolvido com a participação de professores, coordenadores e direção, cujo perfil do egresso¹ é um profissional crítico-reflexivo, sujeito ativo, apto a desenvolver-se profissionalmente e capaz de exercer seus direitos e deveres de cidadão ao longo de sua vida, (BRASIL, 1996), o que referencia significativas mudanças na prática do docente que se propõe a atuar neste ensino, me levando a realizar pesquisas voltadas para o entendimento desta prática.

¹ Construído tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais Nº 03/2001.

Ao iniciar atividades docentes na Graduação em Enfermagem, principalmente no tocante ao ensino da Pesquisa, englobando a atuação como orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso de vários graduandos, percebi que poderia trazer inovações, no sentido de despertar a curiosidade, a criatividade dos alunos e o gosto pela pesquisa e pela extensão, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do meu processo de formação permanente, advindos através de cursos, leituras e debates realizados, bem como da participação em eventos voltados para a educação em Enfermagem, que sempre foi um campo de grande interesse para mim.

Em um estudo realizado no ano de 2004, com quarenta e nove egressos daquele curso, intitulado “O pensamento crítico e reflexivo no ensino da pesquisa na Graduação em Enfermagem” (VALENTE & VIANA 2007b) foram pesquisados os alunos que estavam cursando as disciplinas relacionadas com a pesquisa em Enfermagem, sendo explicitadas algumas características ainda conflitantes como a verticalização e a relação distante de alguns docentes, pautada pelo autoritarismo magistral do professor, o que não se coadunava com a formação explicitada nos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, trazidas pela LDBEN, fato este que me impulsionou a querer continuar estudando a temática.

No ano de 2005, a Universidade Estácio de Sá implementou um Curso de Capacitação Pedagógica para os docentes que ali atuavam, com duração de quatro meses, aulas aos sábados, compondo um importante espaço de reflexões sobre a sala de aula universitária e as particularidades para um ensino inovador. Este curso foi elaborado pela equipe de professores da Faculdade de Pedagogia da própria Universidade, após solicitação da direção do curso de Graduação em Enfermagem. Foi um momento bastante rico em discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no intuito de conscientizar os docentes sobre as suas responsabilidades na transformação das práticas de ensino.

Em março de 2007, participei do Programa de Capacitação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (BASIS), como Avaliadora de Cursos de Graduação em Enfermagem, vivenciando mais uma oportunidade em novos conhecimentos, quando pude refletir sobre a formação do enfermeiro, a partir do documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem, (BRASIL/MEC, 2001) e sobre o papel do professor que atua nas instituições de ensino superior (IES), principalmente quanto à importância da formação permanente deste, para que possa alcançar o perfil de formação de futuros enfermeiros.

Ainda em 2007, fui aprovada em concurso público e nomeada para ocupar o cargo de Professora Assistente no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada no Estado do Rio de Janeiro. Nesta Instituição, ingressei no Departamento de Fundamentos e Administração em Enfermagem, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Rede Básica de Saúde e, logo após, assumi a coordenação da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino IV, que compõe o último módulo do Curso de Licenciatura.

Ao participar de um momento avaliativo de uma destas disciplinas, pude observar que os alunos mencionaram a importância das estratégias diversificadas utilizadas pelas professoras no decorrer das aulas, avaliando como muito positivas, por englobar debates, discussões e dramatização, estimulando o pensamento crítico e reflexivo.

Em decorrência do exposto, e me remetendo a outras experiências semelhantes realizadas anteriormente, percebo o quanto é importante implementar atividades que despertem a crítica e a reflexão, com a participação dos alunos no que concerne à programação e às ações a serem desenvolvidas. Diante disto, tento realizar mudanças constantes na minha prática, no sentido de tornar o ensino prazeroso e eficaz, trazendo resultados que certamente irão contribuir para o meu próprio aprimoramento, através de um movimento contínuo, visto que também aprendo através da experiência.

Não foi sem razão, portanto, que escolhi desenvolver este trabalho. A escolha passa pelo núcleo de minha vivência de educadora. É uma construção que emerge basicamente da minha preocupação com as mudanças e atualizações no ensino trazidas pela Lei nº 9394/96 - LDB, (BRASIL, 1996), que aponta caminhos para a transformação na educação brasileira, tornando-se um desafio para todos os envolvidos na formação de profissionais com competências e habilidades, para atuar em um novo paradigma no mundo do trabalho, advindo das aceleradas transformações nas últimas décadas, marcadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Corroborando com este aspecto, Valente (2001, p. 12), evidencia que, na atualidade, os processos de ensino para a formação de enfermeiros passam por um importante momento de transição paradigmática, sendo a grande certeza na questão educacional como um todo, a urgência de se redefinir o papel das instituições no âmbito da formação, bem como a atuação dos docentes.

A partir da leitura das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais e da participação em todo o processo de formação mencionado anteriormente, tenho tentado compreender o papel da instituição e do professor neste contexto, voltando a minha atenção para o tipo de prática docente que o enfermeiro vem exercendo e sobre a formação deste enfermeiro para o ensino de Graduação em Enfermagem.

Pinheiros e Rodrigues (1999), intensificam este pensamento, quando enfatizam que as transformações dos órgãos formadores perpassam a experimentação de novas tendências teóricas e estratégias de ensino nos processos formativos do enfermeiro. Os autores acreditam que as dificuldades para implementar transformações na prática profissional surgem ainda nos processos de formação, adiantando que, se o ensino formal de Enfermagem tem interesse de graduar profissionais questionadores e reflexivos, é fundamental se repensar as estratégias de ensino, seus referenciais teóricos, além de fomentar discussões e análises do papel dos docentes nesses processos.

Conforme os aspectos referidos anteriormente, percebo que a reflexão sobre as transformações necessárias nas práticas educativas têm importância estratégica no momento histórico em que vivemos, devido ao re-direcionamento do processo formativo, determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, materializadas pela Resolução CNE/CES Nº 03/2001, que aponta para a formação de enfermeiros providos de competências e habilidades gerais e específicas. (BRASIL, 2001). Prevê ainda a necessidade de mudanças nos perfis profissionais dos enfermeiros, de modo que sua formação possa atender às necessidades sociais da saúde, decorrentes da implementação do Sistema Único de Saúde – SUS.

Sendo assim, a realização deste estudo também parte do fato de que estamos vivenciando processos de mudanças e reformas educacionais presentes no panorama nacional e internacional, quando tem sido destacado o papel dos professores, como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais. Estarei, portanto, tecendo considerações no que diz respeito ao ensino na Graduação em Enfermagem, numa perspectiva crítico-reflexiva, e na formação contínua/permanente do enfermeiro-professor.

As indagações sobre a prática docente do enfermeiro fazem parte de minhas preocupações, à medida que acredito que, sendo o enfermeiro-professor um profissional que está interligado à formação da consciência de futuros profissionais, deve ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica e também ser um profundo questionador do seu fazer e da realidade a sua volta, o que denota a importância da reflexividade, evidenciada por Libâneo (2002, p. 85),

quando afirma que “a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva”.

Para o autor anteriormente citado, trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. E complementa dizendo que a idéia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou, em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre a sua própria prática.

Nesse contexto, incluo-me como professora e aluna na arte de ensinar, e aqui está o ponto de partida do atual estudo, pois, como professora de uma instituição de ensino superior, me permito conhecer, compreender, refletir e criticar os complexos mecanismos que são ativados durante as atividades docentes, traduzidos em minhas próprias ações para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Refletir, pois, sobre a prática pedagógica, me remete à importância da formação permanente do enfermeiro-professor, visto que as instituições de ensino superior vêm repensando seu modelo de educação, mais intensamente desde as últimas décadas do séc. XX, colocando em evidência a atual situação do mundo do trabalho, as competências mínimas necessárias ao pessoal de Enfermagem, o processo de mobilização e participação nas entidades de classe e o seu papel na implementação do Sistema Único de Saúde – SUS.

Cabe aqui evidenciar o que consideramos como formação permanente do enfermeiro-professor, e o que a diferencia da formação continuada, com base nos conceitos formulados pelo Ministério da Saúde do Brasil (2004), quando criou a política de Educação Permanente em Saúde, os quais adaptamos para o foco deste estudo:

- A **Formação Continuada** é um processo de atualização de conhecimentos específicos. A partir de uma leitura geral dos problemas, o profissional identifica temas e conteúdos a serem trabalhados, ou aprimorados, geralmente sob o formato de cursos padronizados. A atividade educativa é pontual, fragmentada e se esgota em si mesma.
- Quanto à **Formação Permanente**, as práticas são definidas por múltiplos fatores (conhecimento, valores, relações de poder, organização do trabalho etc.); neste contexto, a aprendizagem requer que se trabalhe com elementos que “façam sentido” para os sujeitos envolvidos (aprendizagem significativa), com o objetivo de transformação das práticas.

Para Assad (2003, p. 8), neste caso, “a formação expande-se para além da visão de escola, uma vez que o ser humano, também em sua dimensão profissional, está em permanente processo educativo”.

Nesta ótica da formação permanente, a partir da análise do seu trabalho, o enfermeiro-professor identifica os nós críticos (de natureza diversa) enfrentados na atuação docente; possibilitando a construção de estratégias contextualizadas que promovem o diálogo entre as políticas gerais, propostas no Projeto Político-Pedagógico do curso no qual está inserido; a singularidade da instituição em que atua e dos alunos. Acreditamos que estes elementos compõe um agrupamento para a estruturação do processo permanente de formação, através da busca constante por novos conhecimentos e esclarecimentos para suas dúvidas e anseios provenientes de sua prática docente.

Assim, a Formação Permanente é um processo que não é estanque, se dá durante toda a vida, e a partir dela muitos problemas são resolvidos/equacionados em situação, visto que, no momento mesmo da ação, o profissional reflete, busca suas hipóteses de solução, decide sobre a prática futura, resultando na efetivação de um movimento que parte da prática e retorna a ela de maneira transformadora.

À medida que são implementadas as políticas educacionais, baseadas em estudos para além das críticas ao tecnicismo, começo a reconhecer a complexidade da prática docente, sinalizando para a importância de uma formação pautada na busca de outros enfoques e paradigmas, a fim de compreender esta prática, partimos das seguintes **questões norteadoras**:

1. Que aspectos compõe a prática docente do enfermeiro-professor no ensino de Graduação em Enfermagem, que contribuem para a sua formação permanente?
2. Como se dá a prática docente do enfermeiro-professor frente ao mecanismo da ação-reflexão-ação no ensino de Graduação?
3. Quais as implicações da reflexividade na prática docente do enfermeiro-professor, no ensino de Graduação em Enfermagem, no que tange à sua formação permanente?

O núcleo da reflexão que tenho proposto é a formação permanente e a prática docente do enfermeiro-professor, e a necessidade de pensá-las, a partir de uma perspectiva crítica, o que demonstra a atualidade do **objeto** deste estudo, que está centrado na *formação permanente do enfermeiro-professor no ensino de Graduação em Enfermagem*.

Assim, no intuito de atender ao objeto, emergem como **objetivos** deste estudo:

1. Descrever os aspectos da prática docente do enfermeiro-professor no ensino de Graduação, que contribuem na sua formação permanente.
2. Analisar a prática docente do enfermeiro-professor frente à ação-reflexão-ação no ensino de Graduação.
3. Discutir as implicações da reflexividade sobre a prática docente do enfermeiro-professor no processo de formação permanente.

A motivação para realizar este estudo intensificou-se após a minha inserção como docente na Universidade pública, mais precisamente na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, da Universidade Federal Fluminense – UFF, ao me deparar com um currículo em fase de implementação, surgindo a necessidade de compreender a evolução do currículo de Graduação desta instituição e como tem se dado a efetivação deste, principalmente quanto à prática docente do enfermeiro que atua neste contexto e a sua formação permanente para efetivar o ensino, a partir da ação-reflexão-ação sobre esta prática.

Para isto, partimos do **pressuposto** de que a reflexividade sobre a prática docente contribui para a formação permanente do enfermeiro-professor, influenciando no desenvolvimento das competências necessárias para um ensino condizente com os paradigmas advindos da legislação educacional.

A compreensão que busco sobre a formação do enfermeiro-professor constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem sua concepção, organização e operacionalização, isto é, para mim, tratar sobre esta formação, implica falar acerca de como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto. Neste prisma, concordo com Nóvoa (1992), quando defende no âmbito dessa formação, a preocupação com o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, a mudança educacional depende da formação permanente dos professores, e também das práticas pedagógicas no interior da sala de aula.

Portanto, o presente estudo decorre de questões importantes e atuais relacionados à Educação em Enfermagem, quando observamos que o processo da prática docente reflexiva entre enfermeiros-professores, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, tem merecido discussões e pesquisas em nosso meio, principalmente pela constatação da necessidade de transformações filosóficas e pedagógicas que venham a atender as expectativas da cultura no novo milênio, como está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que, entre as finalidades da educação superior, destaca a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.

A partir da LDBEN, conforme já mencionado neste estudo, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), através da Resolução nº. 03 de 09 de Novembro de 2001 (BRASIL, 2001), que fornecem a cada área de formação profissional as bases para o exercício da profissão, definindo o perfil e competências a serem alcançadas, e ressaltando a necessidade de flexibilização dos currículos de Graduação, de forma a permitir projetos pedagógicos inovadores, preparando pessoas críticas, reflexivas, ativas, dinâmicas, adaptáveis às demandas do mundo do trabalho, e percebemos aí a grande responsabilidade do professor em se manter atualizado para atender ao que preconizam as referidas Diretrizes Curriculares, materializadas na construção das propostas curriculares das escolas de Enfermagem.

As reflexões que se seguem neste estudo, norteiam-se por quatro eixos:

1. A minha prática de professora, no percurso que venho fazendo de ensinar e aprender e de refletir sobre o agir e sobre o próprio refletir;
2. As atuais discussões sobre a formação em Enfermagem frente as demandas do mercado de trabalho em saúde;
3. A compreensão do professor como um profissional reflexivo,
4. A necessidade dos processos de formação permanente para professores universitários.

Acredito, portanto, que a busca pela ressignificação da prática pedagógica supõe um conjunto de interrogações que surgem no enfrentamento de situações conflituosas do cotidiano educativo, apoiando-se na reflexão “na” e “sobre” a ação, em atividades criativas que abram espaço ao conhecimento, experiência, descoberta, invenção, reflexão e à diferença.

Segundo Nóvoa (1997, p. 25) “investir na prática pedagógica como lugar de saber é devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), passa pela constatação de que o sujeito depende de estímulos para construir o seu saber, ao longo do seu percurso de vida”.

Assim sendo, de acordo com o autor supracitado, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Portanto, entendemos que estar em

formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nesta ótica, Garcia (1992, p. 112) assinala que:

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, dentre outras, específicas e diferenciadas.

Acredito, portanto, que para atingir as etapas referidas pelo autor anteriormente citado, torna-se necessário que o docente esteja envolvido em um processo reflexivo sobre a sua própria prática. Ao pesquisar sobre as origens dos conceitos de formação docente e prática reflexiva, observei que os estudos de Donald Schön (2000) tiveram maior ênfase na difusão e apropriação do conceito reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, conduzindo-os à criação de um conhecimento específico, no qual denomina de tácito e pessoal, ligado à ação, que se manifesta espontaneamente no desempenho de suas ações.

Schön (Op. Cit.) destaca que o modelo da racionalidade técnica não dá conta das zonas indeterminadas da prática que são caracterizadas pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Evidencia, ainda, que o saber fazer, teórico e prático, que deve ter o profissional é que permite agir em realidades complexas e particulares que são caracterizadas por estas zonas de indefinição e que exigem a reflexão-na-ação – um diálogo reflexivo – com a realidade apresentada.

Assim, o autor supracitado (Ibid.) propõe uma nova epistemologia da prática, que possa lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (“pensar o que fazem, enquanto o fazem”), que os profissionais desenvolvem em situação de incerteza, singularidade e conflito.

Frente à decisão de compreender como se dá este processo na prática docente de Enfermagem, no intuito de delimitar as lacunas do conhecimento para a construção deste estudo, verifiquei o estado da arte² sobre a temática, fazendo uma síntese integrativa do

² O termo Estado da arte se refere à busca de estudos concernentes à temática, em bases de dados de pesquisa.

conhecimento sobre a formação permanente do professor universitário, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação e Enfermagem do país, de 1996 a 2008, como também dos artigos publicados em periódicos nacionais.

A coleta de dados para o estado da arte ocorreu entre fevereiro a maio de 2008, quando utilizamos os descritores: Formação, Enfermagem, e Prática docente reflexiva. Optei por iniciar a seleção do material pelo ano de 1996, por ter sido naquele ano que foi oficializada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, trazendo posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação nas diversas áreas de atuação profissional.

O exame das dissertações e teses defendidas no período de busca mostra que o número de trabalhos sobre formação permanente de professores com base na reflexividade³, na Enfermagem, ainda é escasso, visto que, no âmbito externo à Escola de Enfermagem Anna Nery, localizei apenas uma tese de doutorado que se aproximava da temática da prática reflexiva, e duas dissertações de mestrado que discorriam sobre a prática pedagógica em Enfermagem, englobando a reflexividade.

Na Biblioteca da Escola de Enfermagem Anna Nery, localizei 07 produções sobre formação, sendo 04 teses de Doutorado (ASSAD, 2003; ANDRADE, 2002; VALADARES, 2006; BARBOSA, 2007) e 03 dissertações de Mestrado (VALENTE, 2005; CARVALHO, 2006; MEIRA JUNIOR, 2007), todas orientadas pela Prof^a. Dr^a. Ligia de Oliveira Viana. Dentre estas pesquisas, 01 tese (BARBOSA, 2007) e as 03 dissertações, abrangem a formação docente em Enfermagem, compondo um percurso em pesquisa voltada para esta temática.

No entanto, percebi que as pesquisas existentes deixam em aberto indagações sobre aspectos abrangentes na formação do enfermeiro-docente, como, por exemplo, que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos, principalmente no que tange à prática pedagógica reflexiva e a formação permanente em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que, na opinião das pesquisadoras, compõe uma lacuna do conhecimento.

Assim, este estudo torna-se relevante à medida que demonstra a importância da prática docente reflexiva, no processo de formação permanente do enfermeiro professor, no intuito de

³ O termo reflexividade é definido por nós como sendo a capacidade que o indivíduo deve ter, de refletir continuamente sobre a sua própria prática.

contribuir para a efetivação do ensino, em consonância com os paradigmas advindos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contribuirá para os indivíduos se tornarem críticos e reflexivos, com competências e compromisso político para exercerem a Enfermagem enquanto prática social.

Contribui, portanto, para um repensar do educador/enfermeiro, com relação à necessidade da sua formação permanente, como forma de manter-se atualizado frente às mudanças ocorridas na educação brasileira, visto que a sociedade da informação, dentre outros fatores, coloca diante do professor uma nova realidade a ser encarada em sua atuação.

Desta forma, os conflitos sociais, a diversidade cultural, o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e da comunicação, abrem um questionamento sobre o papel que o profissional da educação deve assumir para exercer uma ação pedagógica eficaz, então, este estudo contribuirá também para a linha de Educação desenvolvida no Núcleo de Pesquisa Educação e Saúde em Enfermagem (NUPESENF) do Departamento de Metodologia da Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery-UFRJ.

Para a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, além de resultar na compilação dos fatos históricos sobre a sua existência, contribui também no sentido de somar esforços para um movimento reflexivo, com o objetivo de integrar as práticas pedagógicas às necessidades atuais da demanda social, para a consolidação de questões amplas que emergem das exigências do mundo do trabalho em saúde, promovendo a crítica, a reflexão e a decisão dos enfermeiros-professores de transformarem a sua prática docente, contando com o apoio da instituição, para a efetivação de um processo de formação permanente.

É um estudo que contribui ainda para a assistência, visto que compõe um aspecto primordial à formação do enfermeiro numa perspectiva crítica e reflexiva, para que possa atuar numa sociedade excludente e desigual no que se refere aos bens básicos como a saúde.

Visto que a atuação em Enfermagem abrange a coordenação das atividades desenvolvidas pelos demais trabalhadores da categoria, é um estudo que contribui para um repensar do enfermeiro docente, quanto à importância da sua formação permanente para um ensino inovador, no que tange à qualificação de profissionais competentes para atuar frente aos recursos necessários à assistência em saúde.

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE ENFERMAGEM AURORA DE AFONSO COSTA NO PANORAMA POLÍTICO/SOCIAL E DO ENSINO DE ENFERMAGEM NO BRASIL

Uma nova escola está surgindo por conta de uma filosofia de trabalho que lhe está sendo enviada pela indústria e pelas organizações de serviço. Tomara que a escola seja aluna aplicada e motivada e aprenda a lição da busca permanente da melhoria da qualidade.

(MEZOMO 1995)

Considero necessário discutir em que circunstância foi fundada a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, através dos seus primórdios, dentro do panorama do ensino de Enfermagem no Brasil, no intuito de situarmos o cenário no objeto de estudo.

Sabemos que o ensino em Enfermagem no Brasil iniciou-se em 1890, com a criação da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no modelo francês de assistência à Saúde Mental, e, posteriormente, em 1923 com a criação da Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no modelo americano de assistência à Saúde Pública (MOREIRA, 1990).

Conforme dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 1974), a partir de 1940, com o estancamento das exportações e o crescimento das indústrias, o quadro social urbano começou a diferenciar-se e uma sociedade de base industrial foi se consolidando progressivamente. A nova estrutura econômica e o modo de produção voltaram a influenciar a prática de saúde e a formação do seu pessoal: de uma prática sanitária que respondia às necessidades de uma economia exportadora de matérias primas, passou-se a uma prática de saúde mais centrada nas necessidades do indivíduo doente.

Com o início da industrialização e urbanização brasileira, surge a necessidade de proteger a população produtiva, o que veio a exigir a prestação de assistência médica individual, priorizando a prática hospitalar e a necessidade de pessoal de Enfermagem qualificado para atender esta demanda. Tal situação estimulou a expansão do número de Escolas de Enfermagem, motivando, entre outras, a criação da Escola de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro, atualmente denominada como Universidade Federal Fluminense, fundada em 1944 na cidade de Niterói.

Retrocedendo a essa época, Sobral (1994) menciona algumas razões que motivaram a fundação de uma escola de Enfermagem em território fluminense. O mundo vivia a Segunda Guerra Mundial e o Brasil era um país estratégico para o objetivo dos aliados de ganhá-la o mais rápido possível: rico em matéria prima indispensável para a produção de material bélico pesado e localização privilegiada, principalmente para as batalhas em solo africano. Paralelamente, de acordo com a autora, o país vivia um momento político delicado, e o Estado do Rio de Janeiro, onde se localizava a capital do país, estava sob intervenção federal do governo trabalhista de Getúlio Vargas, tendo como seu interventor, Ernani do Amaral Peixoto. O país atravessava uma fase precária para o desenvolvimento, destacando-se, as

péssimas condições de saúde da população e a deficiência qualitativa e quantitativa dos recursos humanos para o enfrentamento necessário aos desafios emergentes.

Ao aderir a Segunda Guerra, o Brasil, além de enviar um grupo das forças armadas à Itália, ofereceu os seus recursos materiais e o porto de Recife para apoio às manobras de guerra. Em troca, ganhou dos Estados Unidos da América financiamento para agricultura e saúde, além de técnicos para assessorar a implementação de projetos nessas áreas. Um dos resultados desse processo foi o projeto de criação desta Escola de Enfermagem em Niterói, que teve como marco a influência política de Alzira Vargas, esposa do governador do Estado do Rio de Janeiro e irmã do Presidente da República da época, que era uma entusiasta da Enfermagem brasileira (FERNANDES, 1964).

Segundo a autora supracitada, o país, no ano de 1943, dispunha apenas de cinco escolas equipadas e reconhecidas e 2500 enfermeiras, número este pouco significativo em relação ao aumento populacional intenso, a natural expansão da rede hospitalar e a necessidade premente de programas sanitários. Por outro lado, surgiu a idéia de que antes da criação de qualquer serviço de saúde, era imprescindível prover, para a lotação dos mesmos, de equipes que contassem não só com a presença de um ou dois médicos em cada unidade, como também pessoal com preparo técnico profissional.

Assim é que, em 19 de abril de 1944, através do Decreto nº 1.130, foi criada a Escola de Enfermagem como unidade isolada e reconhecida através do Decreto nº 22.526, de 27 de janeiro de 1947, objetivando o preparo de enfermeiras de alto padrão para os serviços de saúde pública e hospitalar. A mesma ficou subordinada, de acordo com o art. 2º desse mesmo Decreto, ao Governo do Estado do Rio de Janeiro até 11 de março de 1950, quando por Ato Governamental, foi criada a Universidade do Estado do Rio de Janeiro que integrou, dentre diversas escolas e faculdades, a Escola de Enfermagem (FERNANDES, 1964).

Em 1 de fevereiro de 1945, segundo a autora supracitada, foi realizada oficialmente a abertura do Curso de Enfermagem com a aula “*História e Finalidade da Enfermagem*” proferida pelo Professor Marcolino Candau, representante da OMS no Brasil. As alunas ficavam em regime de internato, no Sanatório Azevedo Lima, cedido pelo Serviço Nacional de Tuberculose e os estágios eram realizados no Hospital pertencente à Fundação Orêncio de Freitas, em Niterói.

De acordo com o Decreto-Lei nº 1.130, a Escola de Enfermagem passaria a dirigir o Hospital e o Ambulatório da Fundação Orêncio de Freitas, que sofreram uma remodelação

adequada, proposta e fiscalizada pela Comissão Administrativa da referida Escola, que era formada por um representante da Legião Brasileira de Assistência – LBA, e um representante da Fundação Serviços de Saúde Pública – FSESP. Outros campos de estágio utilizados à época, além do Hospital Orêncio de Freitas e do Sanatório Azevedo Lima, foram: Ambulatório da Faculdade Fluminense de Medicina, o Centro de Saúde Modelo de São Lourenço, e o estágio de Enfermagem Obstétrica ocorria na Maternidade Escola, no Rio de Janeiro, em colaboração com a Escola Anna Nery - UFRJ (FERNANDES, 1964).

A primeira diretora nomeada, professora Aurora de Afonso Costa, graduada pela Escola de Enfermagem Anna Nery, tomou posse no dia 09 de Outubro de 1944 e permaneceu no cargo por 22 anos. Neste período, o seu maior legado foi a conquista das 14 cátedras de Enfermagem preenchidas somente por enfermeiras docentes, num enfrentamento de "*guerra*" com alguns médicos, inclusive com batalhas judiciais.

No que tange ao Currículo do Curso de Enfermagem, a Escola de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro seguia o modelo utilizado na Escola de Enfermagem Anna Nery e com a publicação da Lei nº 775/49 sobre o ensino da Enfermagem no Brasil, a Diretora da Escola apresentou novo Regimento escolar, de acordo com a referida Lei e sua regulamentação pelo Governo Federal, passando a seguir os seus preceitos (FERNANDES, 1964).

Merece destaque, entre outros acontecimentos, a participação da Escola de Enfermagem no planejamento e organização do Hospital Municipal Antônio Pedro - HUAP (1951) cabendo a responsabilidade à direção da Escola de Enfermagem, que designou seus docentes para o projeto em causa. Lima e Soares (1983) referem-se a criação da Subdiretoria de Enfermagem do HUAP - Resolução nº 155/75 do Conselho Universitário, atualmente Diretoria de Enfermagem, e gerenciada por um docente desta instituição, situação esta que persistiu até o ano de 2007. A partir da inauguração do Hospital Municipal Antonio Pedro, os estágios passaram a ser realizados no mesmo, contando com Pronto-Socorro, Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Maternidade e Centro Cirúrgico.

Até então, todas as docentes da Escola de Enfermagem possuíam apenas o título de Graduação em Enfermagem, sendo que, no ano de 1953, segundo Fernandes (1964, p. 25), “quatro ‘professoras-instrutoras’⁴ fizeram Cursos de Especialização, tais como: Planejamento em Arquitetura Hospitalar e Enfermagem Neuro-Psiquiátrica, no Rio de Janeiro”.

⁴ Forma como eram designadas as docentes à época.

Outro fato importante, no que tange à formação das docentes aconteceu em 1957 o Curso de Formação Didática para as instrutoras da Escola e demais enfermeiras interessadas, realizado através da Fundação Serviços de Saúde Pública – FSESP, compondo um processo de capacitação para o ensino de Enfermagem.

A Escola de Enfermagem permanecia pertencente ao governo do Estado, sendo administrada pela sua Diretora Aurora de Afonso Costa e pela comissão administrativa, passando por inúmeras dificuldades financeiras, até que, através do Decreto Governamental nº 5.953 de 07 de Março de 1958, que entre outras determinações mudou a sua subordinação para a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, segundo Fernandes (1964), seus problemas financeiros não foram minorados.

No tocante à qualificação pedagógica das docentes, havia uma perseverança no ideal de aprimorar o quadro docente, apesar das dificuldades financeiras da época, e várias instrutoras foram estudar e estagiar em outras escolas do País, e até mesmo fora dele, durante o ano de 1958. Outro aspecto significativo é que as docentes já participavam de Congressos e seminários relacionados à saúde e à Enfermagem, juntamente com as alunas da Escola.

Em 1958, surge uma nova experiência pedagógica distribuindo o Currículo do Curso de Enfermagem em 4 (quatro) anos letivos, incluindo os 3 (três) meses de férias anuais em substituição ao anteriormente referido intensivo de três anos. A partir de 1959, o Currículo do ensino da Enfermagem foi reformulado e foram estabelecidas duas opções de especialização. As especializações eram: Enfermeiro em Saúde Coletiva e Enfermeira Obstétrica. Com isso, retiram-se da Graduação as disciplinas básicas e de cultura geral, além da Enfermagem na Saúde Pública.

No dia 18 de dezembro de 1960, a lei nº 3.848 federalizou a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, colocando 5 escolas que existiam de forma isolada – Medicina, Serviço Social, Engenharia, Direito e Enfermagem - como agregadas. No início do ano seguinte, o grupo de escolas agregadas, dentre as quais a Escola de Enfermagem do Rio de Janeiro (EE), foi federalizado, pela lei nº 3.958, de 13 de setembro de 1961, passando a pertencer à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, tendo como seu nome atual, Universidade Federal Fluminense (FERNANDES, 1964).

Em 1961, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, coube ao Conselho Federal de Educação legislar sobre o currículo dos cursos superiores. Assim, em 1962, o parecer nº 271 do CFE – Conselho Federal de Educação - aprova o

Currículo dos Cursos de Enfermagem com duração de três anos e cria os Cursos de Especialização de caráter optativo. Segundo Germano (2003), esse currículo foi elaborado para atender às necessidades do mercado de trabalho, com enfoque para área hospitalar. A autora lembra ainda que neste modelo de currículo foram excluídas as Ciências Sociais e colocada a Saúde Pública como Especialização.

A aprovação desse currículo, segundo Almeida e Rocha (1997), trouxe insatisfação para as enfermeiras docentes e membros da Associação Brasileira de Enfermagem - ABEn, gerando discussões em toda a década de 60. A categoria reivindicava o aumento de três anos para quatro anos letivos na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e como forma de atender as reais necessidades de saúde do país.

Em 1962, a preocupação passa a ser com as clínicas especializadas, ou seja, com os hospitais. Para isso, a especialização do trabalho torna-se fundamental. A saúde coletiva básica não era considerada disciplina obrigatória nesse modelo de currículo, sendo colocada em nível de especialização.

Assim ficou até a Lei 5.540/1968, da Reforma Universitária. Novamente, o ensino da Enfermagem, entendido como reflexo da sociedade, era estruturado de acordo com os interesses vigentes. No governo de Goulart (1961-1964), a articulação com as classes subalternas foi acontecendo, o que não era de interesse da burguesia. Em 1964, um Estado Militar, em favor do monopólio internacional, passa a exercer a direção do processo político e econômico do país. O sistema concentrador de renda passou a ser associado a um sistema de repressão política. Um novo momento de expansão econômica, conhecido como milagre brasileiro, se iniciou em 1969 até 1973, onde houve uma superação da crise econômica anterior, através de medidas de controle do trabalho e proteção do capital (GERMANO, 2003).

Nesse cenário político, o currículo do curso de Enfermagem sofre modificações significativas em prol de um projeto governamental desenvolvimentista. Enquanto as diretrizes do ano de 1949 contemplavam o estudo das doenças de massas através do foco da prevenção, em 1962 isso não ocorreu. Para Germano (2003), a partir de 1962, o enfermeiro é doutrinado para que dominasse cada vez mais as tecnologias disponíveis para o tratamento das doenças.

A política educacional imposta a partir de 1968 com a Lei nº 5540 e o Decreto Lei nº 464 de 1969,

[...] visava integrar a educação à nova opção de política econômica que foi sugerida e orientada por americanos e aberta aos interesses estrangeiros. No ensino superior, particularmente, aplicou-se a ideologia do progresso empresarial, marcado pelo arbítrio, pela falta de liberdade bem como pela censura com dificuldade para o exercício da crítica e da criação. (MENDES 1996, p. 64).

Todas estas questões refletiram-se direta e profundamente no cotidiano da Enfermagem, que continuava atendendo às políticas do estado, com baixo nível de questionamento de suas práticas. É importante lembrar que a saúde no Brasil foi, durante muitos anos, vista sob a égide meramente tecnicista. Esse modelo favoreceu a dicotomia saúde/doença, prevenção/cura, e exerce, ainda hoje, grande influência na construção da identidade profissional do enfermeiro.

Na década de 70, com a contribuição das Ciências Sociais, passou-se à compreensão da saúde do ponto de vista da determinação social e da crítica do papel do estado, culminando com reflexões novas na área da saúde e estas perpassaram também a categoria de Enfermagem.

Em 1972, é aprovado o parecer nº 163/72 do Conselho Federal de Educação, regulamentado pela resolução nº 04/72, estabelecendo um novo currículo mínimo dividido em ciclo pré-profissional, tronco profissional comum e três diferentes habilitações: (Enfermagem Obstétrica, Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Saúde Pública), privilegiando, sobretudo, o ensino centrado no modelo médico de assistência hospitalar.

De 1972 a 1994, o currículo de Enfermagem contemplava três perspectivas, além da Licenciatura. Inicialmente, o pré-profissional possibilitava ao aluno um convívio direto com outras áreas da saúde. Compreendia as disciplinas de Biologia, Ciências Morfológicas, Ciências Fisiológicas, Patologia, Ciências do Comportamento e Introdução à Saúde Pública (ou Coletiva). Após isso, o corpo profissional do curso com oito áreas do conhecimento. Aqui estavam incluídas: Introdução à Enfermagem, Enfermagem Médico-Cirúrgica, Materno-Infantil, Doenças Transmissíveis, Psiquiatria, Didática, Administração Aplicada à Enfermagem. Num terceiro momento, habilitações em Enfermagem Obstétrica, Saúde Pública e Médico-Cirúrgica. A carga horária mínima era de 2500 horas para a profissionalização, a ser desenvolvida em três anos e mais 500 ou 600 horas para as habilitações e licenciatura (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, 2003).

Na década de 80, segundo Germano (2007), durante o processo de redemocratização no país, surgiram propostas de reformas e organização dos serviços de saúde. Advém um

conjunto de movimentos, estudos e eventos culminando num processo histórico de uma proposta nacional de currículo mínimo para a formação do(a) enfermeiro(a). Esse processo esteve sob a coordenação da Comissão de Educação (CE) da ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem, e Comissão de Especialistas da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura (SESU/MEC). Ainda nessa década, foram aprovados a Lei do Exercício Profissional de Enfermagem, nº 7.498/86, e o Decreto nº 94.406/87 após tramitação de dez anos no Congresso Nacional.

Segundo Lima e Soares (1993), o estudo do currículo do Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia da Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense, surgiu da necessidade sentida pelos docentes, discentes e enfermeiros, nos processos ensino-aprendizagem e no exercício profissional. As autoras afirmam que o currículo, que foi estudado e aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFF através da Resolução nº 81/76, não vinha satisfazendo as necessidades para a formação adequada do enfermeiro, faltando-lhe propiciar uma visão generalista para o exercício da profissão.

Assim é que, em 1985, no período entre 02 e 04 de outubro, a coordenação do curso de Enfermagem e a direção da Escola tomaram a iniciativa de promover o I Seminário preparatório para o estudo do seu currículo, com a finalidade de identificar os problemas e propor soluções para os mesmos. Foram discutidas: a situação do currículo à época, a situação desejada, estratégias de ação, priorização da situação desejada. Esse evento, de acordo com as autoras anteriormente citadas, representou a primeira fase de um trabalho de extrema complexidade, visto que sua plena realização transcendia a simples decisões de natureza administrativa.

O segundo momento constituiu-se no II Seminário para o estudo do currículo do curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia, no período de 23 a 25 de julho de 1987, tendo a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, fazendo-se um levantamento das conseqüências emergentes encontradas, destacando-se as recomendações de:

- Efetiva integração do ciclo básico e profissional;
- Integração curricular em todo processo ensino-aprendizagem;
- Adoção de uma metodologia mais adequada;
- Plano global de ensino;
- Incentivo à pesquisa.

Ao fazer a leitura das atas de reuniões anteriores e posteriores a cada seminário realizado, observei que havia uma preocupação em tornar o ensino condizente com as mudanças ocorridas na própria sociedade, bem como na educação nacional, à medida que chegou-se ao consenso de “utilizar uma metodologia mais adequada”, bem como investir na pesquisa, inclusive sendo autorizado o afastamento de docentes para qualificação profissional, no intuito de torná-los aptos para atuar neste novo paradigma.

Conforme Lima e Soares (1993), naquele momento, as discussões sobre política de saúde, currículo, marco conceitual e a prática de Enfermagem como subsidio para a formação do enfermeiro, foram fundamentais. Conseqüentemente, intensificaram-se as discussões da comunidade de Enfermagem a nível regional e nacional, apontando para uma estrutura curricular que sinalizava alguns avanços em relação ao processo de formação do profissional enfermeiro, através da reorientação do ensino de Enfermagem tecnicista e curativo, para generalista preventista.

Na mesma época, os contextos político, social e econômico, foram marcados pelo Plano Brasil Novo, que bloqueou os depósitos bancários e demais aplicações financeiras da população brasileira por um período de dezoito meses, e pelos escândalos do tráfico de influência do governo Fernando Collor de Melo, que teve seus direitos cassados por oito anos, após ter sido considerado culpado pelo senado, sendo destituído do cargo de Presidente da República, e substituído pelo vice-presidente Itamar Franco.

A política educacional do governo de Fernando Collor foi considerada conturbada e improdutiva, visto que o referido governo, segundo Ghiraldelli Jr. (2006, p. 168), “investiu contra os órgãos de fomento à investigação científica, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e a Comissão de Avaliação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)”.

Já no governo de Itamar Franco, o País experimentou estabilidade econômica e crescimento com a criação do Plano Real pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. A cultura brasileira passou a ser mais valorizada e o cinema se fortaleceu. Nesse período, o crescimento tecnológico foi rápido, sendo aperfeiçoadas e popularizadas as tecnologias criadas na década de 80, com a implementação popular da informática, e ratificado o Mercosul, unindo o Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente da República e nesse ano, foi aprovado o Parecer nº 314 de 06 de Abril de 1994 do Conselho Federal de Educação,

homologado pela portaria MEC de número 1721 em 15/12/94, que determinava um novo Currículo para o Curso de Graduação em Enfermagem, fato que se constituiu o marco nacional da década de 90 (BRASIL 1994). Este momento da Enfermagem brasileira coincidiu com os 50 anos da Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense, marcado entre outros acontecimentos, pelo lançamento de um carimbo comemorativo do Jubileu de Ouro, pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

Ainda que contemplasse algumas propostas apresentadas pela categoria de profissionais de Enfermagem, esse currículo gerou insatisfações. De acordo com Teixeira (2006), havia ausência das disciplinas da área de educação, desconsiderando a função educativa da Enfermagem e a delimitação do percentual da carga horária dos eixos temáticos configurava controle sobre o processo de formação do enfermeiro, limitando o perfil do profissional generalista e desconsiderando as características das instituições e regiões onde os cursos estavam inseridos.

Em decorrência de todo esse movimento, no período de 02 a 06 de Maio de 1994, a Associação Brasileira de Enfermagem realizou no Rio de Janeiro o primeiro Seminário Nacional de Diretrizes da Educação em Enfermagem (SENADEN) a partir do tema central: “Diretrizes para a Educação em Enfermagem”, apresentado na conferência de abertura e desenvolvido através dos simpósios específicos de formação de Nível Médio, Graduação e Especialização, promovendo e apoiando a análise crítica destes subtemas, visando a elaboração de Diretrizes e Estratégias delineadoras da política de Educação em Enfermagem no Brasil. Este Seminário foi coordenado pela diretora da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Prof^a MSc. Sidênia Sidrião de Alencar Mendes, compondo mais um importante marco na histórica participação da EEAAC no panorama do ensino de Enfermagem no Brasil.

Acreditando na construção coletiva e consciente dos destinos da Enfermagem Brasileira, os participantes apontaram possibilidades para a efetivação de um processo ensino-aprendizagem coerente com os desafios técnicos e políticos apresentados a esta prática social, expressos na deficitária cidadania da população brasileira, visíveis nas suas condições críticas de saúde e educação (ABEn, 1994).

Paralelamente a estes acontecimentos, intensificaram-se os estudos do Currículo da Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense por parte da comunidade acadêmica, culminando com a sua aprovação no Colegiado do Curso de Enfermagem em 18 de Outubro de 1995, data do aniversário de criação desta instituição.

Em 1996, foi oficializada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que dá autonomia universitária para “fixar os currículos dos cursos e programas”. A partir da oficialização da LDBEN, no intuito de discutir e estabelecer as diretrizes gerais para a educação em Enfermagem, articulando os diversos níveis de formação, a Associação Brasileira de Enfermagem realizou o 2º Seminário Nacional de Diretrizes da Educação em Enfermagem – SENADEN – no período de 08 a 11 de Setembro de 1997, em Florianópolis – SC, visando atender às questões relacionadas à formação trazidas pela legislação (ABEn 1997).

Para contribuir com as instituições educativas em Enfermagem, em 1998, realizou-se o 3º SENADEN - Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem no período de 23 a 26 de março, na cidade do Rio de Janeiro, onde todos os segmentos da categoria puderam participar. O tema central abordou “As Diretrizes para a Educação em Enfermagem no contexto da LDBEN”, com vistas à formulação de propostas de diretrizes curriculares para a formação de profissionais de Enfermagem (ABEn, 1998).

Segundo o Relatório do 3º SENADEN, o tema central deste seminário abordou “As diretrizes para a Educação em Enfermagem no contexto da LDB”. A finalidade precípua do evento foi, portanto, discutir o ensino aprendizagem da Enfermagem em seus diferentes níveis à luz da Lei nº 9394/96, com vista à formulação de propostas de diretrizes curriculares para a formação dos profissionais de Enfermagem.

Acreditamos que discussões desse porte contribuíram para a estruturação de Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Enfermagem com vistas a autonomia no Brasil. Ficou estabelecido, no referido Seminário, que o documento do Projeto Político-Pedagógico dos cursos, deve contemplar o perfil do graduando como crítico, reflexivo e generalista. “Com competência técnico-científica, ética, política, social e educativa”. As diretrizes são estabelecidas na forma de competências e habilidades, definidas a partir do perfil e, focalizam as áreas “da assistência, da informação, da educação, da prevenção, da investigação e do gerenciamento em saúde”.

Também são colocados os conteúdos essenciais e os indicadores de avaliação. Os conteúdos estão relacionados a cinco áreas do saber (bases biológicas e sociais da Enfermagem, assistência, administração e ensino de Enfermagem). Os indicadores de avaliação ratificam as diretrizes do Programa Institucional das Universidades Brasileiras e acrescentam indicadores de produção científica docente e discente.

Com base no que preconiza a Lei nº 9394/96, e a partir dos resultados das discussões propugnadas pelos SENADENs, o currículo do Curso de Graduação e Licenciatura em Enfermagem foi reestruturado a partir do ano de 2002, segundo o Projeto Político Institucional da UFF⁵, e encontra-se em implementação desde o mês de Junho do ano de 2005. Conforme os dados do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação e Licenciatura em Enfermagem⁶, a reestruturação curricular visa “promover rupturas e instaurar uma nova cultura na formação do enfermeiro”, o que implicou na reorganização dos espaços-tempo educativos da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa. Para isto, ainda de acordo com o documento, foi pensada uma rede de componentes curriculares obrigatórios e optativos e atividades complementares, inseridos em três campos de conhecimentos que se integrarão e que agruparão conteúdos curriculares obrigatórios e optativos com grau crescente de complexidade, durante os 09 (nove) semestres do Curso, sendo estes: Enfermagem: Ciências Biológicas e da Saúde; Enfermagem: Ciências Humanas e Sociais; Enfermagem: Concepções, Saberes e Práticas.

O Curso compreende Núcleos de Estudos e Atividades Interdisciplinares (NEAIs) que desenvolvem atividades no decorrer dos 09 (nove) períodos, buscando a integração horizontal e vertical, a articulação prática-teoria-prática, sustentados nos campos de conhecimentos que constituem o campo específico da Enfermagem e/ou do profissional enfermeiro, segundo as Diretrizes da ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem.

Torna-se importante mencionar que as disciplinas específicas da Licenciatura estão disponibilizadas na grade curricular de forma entrelaçada com as disciplinas da Graduação, desde o primeiro período do curso a partir do currículo criado em 1994 e implementado a partir do ano de 1995, bem como a pesquisa, compondo um total de 5.440 horas de estudos, sendo 4.940 horas de disciplinas obrigatórias, 250 horas de disciplinas optativas e 250 horas de atividades acadêmicas curriculares.

Ainda de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, o Curso de Graduação e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa tem como objetivos: “Formar profissional crítico e reflexivo com competência técnico-científica, ética, política, social e educativa, comprometido com a prática social, capaz de identificar as necessidades individuais e coletivas da população e seus determinantes, e atuar no processo

⁵ Disponível em: <http://www.proac.uff.br>.

⁶ O Projeto Político-pedagógico está disponível na Coordenação do Curso de Enfermagem da UFF em meio impresso.

saúde-doença, garantindo a qualidade da assistência de Enfermagem em todos os níveis de atenção à saúde”. Assim, a formação do Enfermeiro tem caráter generalista, o que possibilita um conhecimento amplo da Enfermagem no âmbito da assistência, ensino e pesquisa.

Atividades de Estágio, Extensão e Pesquisa

A Escola de Enfermagem realiza projetos de extensão e pesquisa em diversas áreas de interesse da saúde e da Enfermagem com a participação efetiva dos alunos. Como campo de atuação, os acadêmicos de Enfermagem desenvolvem suas atividades de extensão, pesquisa, ensino teórico-prático e estágio no Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), Escolas e Unidades de Saúde do Município de Niterói. Poderão realizar, ainda, estágios não curriculares no HUAP, a partir do 3º período, bem como em Instituições conveniadas com a Universidade Federal Fluminense.

Quanto à localização, a Escola de Enfermagem da UFF, nos seus primórdios, funcionava no bairro de Jurujuba no prédio onde se localizava o Sanatório Azevedo Lima, e posteriormente, durante os anos oitenta, devido a problemas de infra-estrutura e transporte, passou a funcionar nas dependências do Hospital Universitário Antonio Pedro, mais precisamente no terceiro andar, juntamente com a Faculdade de Medicina.

No ano de 1990, houve a saída da EEAAC do Hospital Universitário, para ocupar um prédio localizado próximo ao mesmo, na Rua Dr. Celestino nº 74, no centro de Niterói, que se encontrava vazio, devido à saída da Faculdade de Educação para outro local, continuando a fazer parte do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal Fluminense, fato este que faz perdurar até os dias atuais (2009) a designação dos Departamentos a partir da letra “M” de Medicina, conforme veremos a seguir.

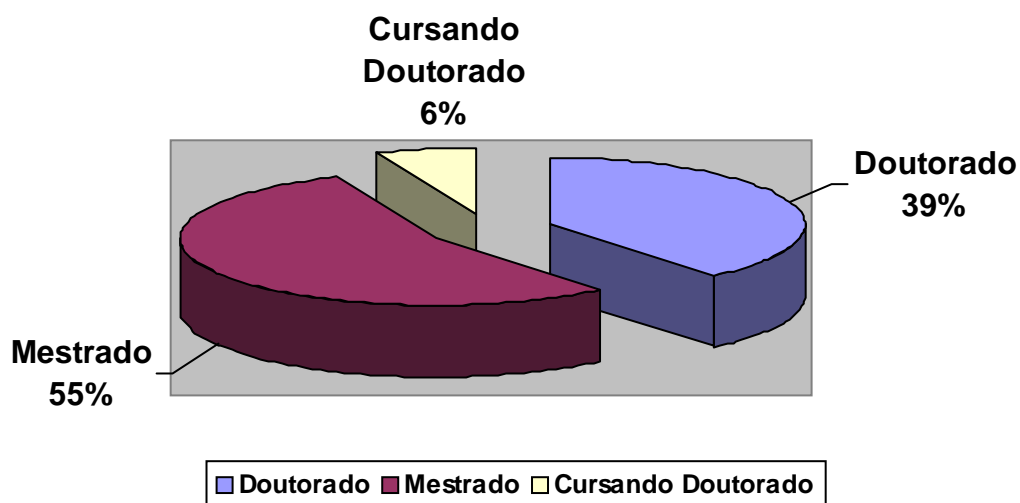


Figura 1 – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa – UFF. Fonte: www.uff.br

Atualmente, a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa é composta por 03 departamentos: MFE – Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração, MEM – Departamento de Enfermagem Médico-cirúrgica e MEP – Departamento de Enfermagem Materno-infantil e Psiquiátrica, a coordenação geral de curso de Graduação – MGE, a coordenação da Pós-graduação e a direção da Escola, além de contar com o Pólo Universitário de Rio das Ostras (PURO), que teve suas atividades iniciadas no segundo semestre de 2004, dirigido e coordenado pelos Departamentos da EEAAC até o ano de 2008, e a partir do ano de 2009, passa a ser coordenado pelas professoras que lá atuam. Vale salientar que o PURO conta com quatro cursos de Graduação, a saber: Psicologia, Serviço Social, Ciência da Computação e Enfermagem.

A EEAAC possui no quadro permanente setenta e quatro docentes (74), sendo sessenta e nove (69) lotados em Niterói e cinco (05) lotados no Pólo Universitário de Rio das Ostras. Conta com um total de 500 alunos matriculados no ano de 2009, e no quadro técnico-administrativo, possui 20 funcionários. Quanto a qualificação acadêmica, de acordo com dados consultados na Plataforma Lattes/CNPq, o corpo docente é formado por 30 Doutores (39 %) e 43 Mestres (55 %). Dentre os docentes que possuem o título de Mestrado, oito (08) (6 %), estão cursando o Doutorado, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Corpo Docente da EEAAC/UFF por titulação em 2009

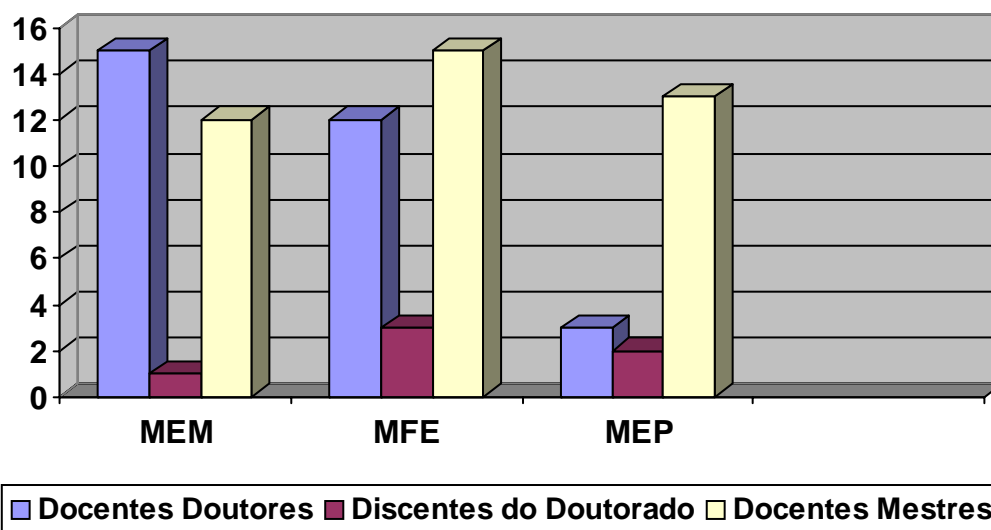


Fonte: Plataforma Lattes/CNPQ. <http://www.cnpq.gov.br>. Acesso em 03 de Março de 2009.

O número de docentes em cada Departamento é de vinte e sete (27) docentes no MEM, destes, 15 são Doutores, doze (12) são Mestres e um está cursando o doutorado. No MFE, existem 27 docentes, sendo doze (12) Doutores, quinze (15) Mestres e 03 estão concluindo o Doutorado. O MEP conta com (15) docentes, sendo três (03) Doutores, (12) Mestres e (03) estão cursando o Doutorado. O quadro docente também é composto por professores com contratos temporários como professores substitutos, que não foram mencionados neste estudo.

Apresento a seguir, no quadro 2 a distribuição de professores do quadro permanente da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, por titulação em cada Departamento no ano de 2009.

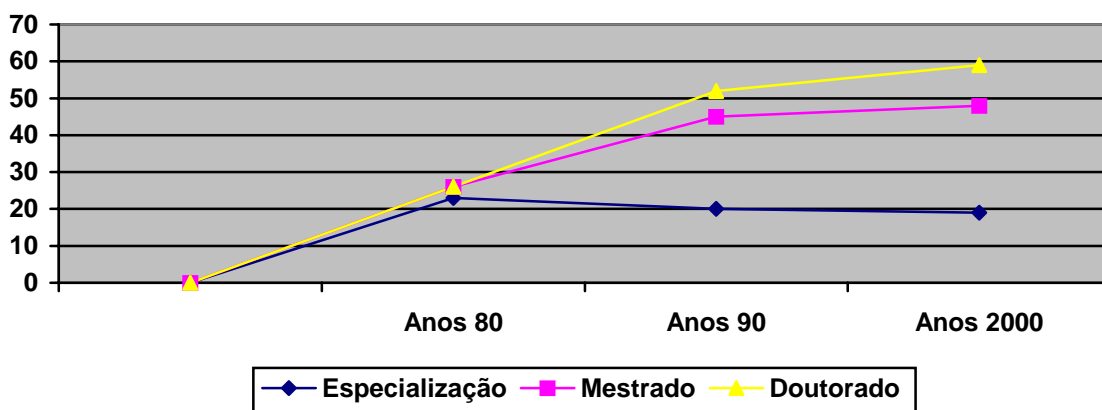
Gráfico 2 – Distribuição dos professores do quadro permanente da EEAAC, por departamento e titulação em 2009:



Fonte: Secretaria da EEAAC/UFF e <http://www.cnpq.gov.br>. Acesso em 03/03 de 2009.

Quanto ao ano de titulação, apresento, a seguir, como vem ocorrendo este movimento na formação permanente dos docentes da EEAAC/UFF, a partir dos anos 80:

Gráfico 3 – Movimento de formação dos docentes



Fonte: <http://www.cnpq.gov.br>. Acesso em 03/03 de 2009.

O gráfico 3 mostra o perfil de formação continuada/permanente dos docentes que pertencem atualmente (2009) ao quadro de professores da EEAAC/UFF. Percebe-se uma crescente a partir dos anos 90, de conclusão dos Cursos de Mestrado e Doutorado, o que

denota a preocupação dos docentes em atender as exigências da Universidade, buscando a continuidade de sua formação.

Constatai na consulta a base de dados do sistema LATTES/CNPq que entre os referidos docentes, 42 realizaram os cursos, pela Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ, (Mestrado e/ou Doutorado), Escola de Enfermagem Alfredo Pinto – UNIRIO, (Mestrado - 07), Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIO-Cruz (Mestrado e/ou Doutorado - 03) e Escola de Enfermagem da UERJ, (Mestrado - 08) bem como em Instituições privadas de ensino - 05, outros 05 fizeram o Doutorado pela Universidade de São Paulo – USP, 01 na Universidade de Campinas – UNICAMP e 01 realizou o mestrado na própria UFF, em outra área que não a Enfermagem.

Os docentes exercem também atividades administrativas, incluindo coordenação de curso, direção, chefia de departamentos e coordenação de Núcleos de pesquisa, num total de dez núcleos, que estão ligados aos Departamentos da Escola:

1. Núcleo de Estudos e Pesquisas das Atividades de Enfermagem – NAPAE;
2. Núcleo de Estudos sobre Saúde e Etnia Negra – NESEN;
3. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividades e Cuidados com o Corpo na Saúde;
4. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem Gerontológica – NEPEG;
5. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Trabalho em Saúde;
6. Núcleo de Estudos em Promoção da Saúde;
7. Núcleo de Ensino de Pesquisa em Urgências – NEPUR;
8. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cidadania e Gerência em Enfermagem – NECIGEN;
9. Núcleo de Estudos em Fundamentos da Enfermagem – NEFE.
10. Núcleo de Estudos sobre Maternidade: questões de saúde da Mulher e da Criança.

Vale salientar que, além da participação nos núcleos referidos, os docentes da EEAAC também participam de outros Núcleos e Grupos de Pesquisa externos, mantendo uma parceria em pesquisa com as outras instituições públicas de ensino. Como por exemplo: o Núcleo de Pesquisa Educação e Saúde em Enfermagem - NUPESNF; e Núcleo de Pesquisa em História

- NUPHEBRAS, ambos da Escola Anna Nery e o GEASI – Grupo de Estudos sobre a Atenção a Saúde do Idoso – em parceria com a Escola Anna Nery - UFRJ, Escola de Enfermagem da UERJ, e Escola de Enfermagem Alfredo Pinto – UNI-RIO, mantendo também a participação em grupos de pesquisa da ENSP/FIOCRUZ e USP de Ribeirão Preto, e alguns docentes também atuam como representantes de sociedades e/ou associações nacionais de especialidades, como exemplo: a SOBENDE – Sociedade Brasileira de Dermatologia - Profa. Mestre Euzeli da Silva Brandão (MFE) e a ABENFO – Associação Brasileira de Enfermagem Obstétrica - Prof. Dr. Valdecy Herdy Alves (MEP).

Os Cursos de especialização são oferecidos, conforme a área de interesse, possibilitando o aprofundamento da qualificação técnico-científica e o desenvolvimento profissional. Além destes, o curso de Mestrado Profissional em Enfermagem Assistencial que integrou o elenco de cursos de Pós-Graduação desta Escola, a partir de 2004.

No que se refere a Pós-Graduação *Lato Sensu*, além da Residência em Enfermagem, a EEAAC conta com o total de 13 cursos ativos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Cursos de Especialização *Lato Sensu* – EEAAC/UFF - 2009

Enfermagem do Trabalho
Enfermagem em Promoção da Saúde
Enfermagem em Métodos Dialíticos e Transplantes
Gerência dos Serviços de Enfermagem
Psicossomática e Cuidados Transdisciplinares com o Corpo
Enfermagem Gerontológica
Enfermagem em Programa de Saúde da Família
Prevenção de Infecção na Assistência à Saúde
Enfermagem em Home-Care
Psicossomática e Cuidados Transdisciplinares com o Corpo
Enfermagem em Cuidados Intensivos
Enfermagem Obstétrica e Ginecológica
Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente

Fonte: disponível em: <http://www.proac.uff.br>. Acesso: 01-03-2009.

Em 2007, foi aprovada a Especialização nos moldes de Residência em Enfermagem na área de Saúde Coletiva, pelo Ministério da Saúde, iniciada em março de 2008, com 10 vagas iniciais, estabelecendo uma parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Vale salientar que, segundo Lima (1980, p. 14), “A Residência em Enfermagem foi instituída na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa pela primeira vez no ano de 1975, englobando as áreas de Enfermagem Médico-cirúrgica e Materno-Infantil”. Tal fato é marcante na história da EEAAC, considerando que, no estado do Rio de Janeiro, esta foi a primeira Residência em Enfermagem, coordenada pela Prof^a Dulcinéia Menezes de Lima, docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário, como o regulamento pela Ordem de Serviço n° 158, de 16 de dezembro de 1977, de acordo com o disposto no artigo 2° da Resolução n° 169-77, do Conselho Universitário (MEC/UFF, 1977), como Curso de Especialização (Regulamento, 1977). Sendo que, desta feita, durou até o ano de 1982, perdendo as vagas para o curso de Residência em Medicina e por falta de incentivo político-institucional não foi adiante.

Portanto, o resgate da Residência em Enfermagem em Saúde Coletiva, no ano de 2008, coordenada pela Profa. Dr^a Vera Maria Sabóia, professora do Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração da EEAAC/UFF, é mais um marco na história da Escola de Enfermagem e da Universidade Federal Fluminense.

Quanto ao âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, além do Mestrado Profissional em Enfermagem Assistencial, a partir do primeiro semestre do ano de 2009 a EEAAC começou a desenvolver a primeira turma do Mestrado Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde, iniciando com 12 vagas, compondo mais uma atividade de ensino, contando com a participação de 12 docentes, que apresentaram no momento de criação do curso, o perfil exigido pela CAPES – Comissão Permanente de Avaliação do Ensino Superior e o próprio Ministério da Educação, no que tange à atuação em pesquisa.

Observa-se que, do total de 30 docentes Doutores do quadro permanente, apenas 12 puderam ser inseridos no mestrado acadêmico, o que demonstra que a produção científica dos docentes ainda é pequena no computo geral, carecendo de um maior apoio institucional e envolvimento dos docentes com esta prática, no sentido de fortalecer a pesquisa na instituição.

A EEAAC conta ainda com o Centro de Memória e com um consultório de atendimento à comunidade, que realiza projetos de ensino e extensão.

Após apresentar as características que nortearam a criação de uma Escola de Enfermagem no território fluminense e aproximarmos os seus marcos históricos ao panorama do ensino em Enfermagem no Brasil, apraz-nos, agora, contextualizar as tendências pedagógicas que regem este ensino, até os dias atuais.

CAPÍTULO III

DELINEANDO O CONTEXTO: DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS À PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA EM ENFERMAGEM

As condições e os contextos do ensino evoluem cada vez mais rapidamente; já não é possível viver apenas com os conhecimentos de uma formação inicial, a qual se torna obsoleta em muito pouco tempo; também não é realista imaginar que uma formação continua bem elaborada poderá oferecer novas receitas quando as antigas se tornarem defasadas; o professor deve conceituar sua própria prática a fim de enfrentar com eficácia a variedade e transformação de suas condições de trabalho.

(PERRENOUD 2002)

3.1 Tendências que marcaram o ensino da enfermagem no Brasil

No intuito de melhor compreender os aspectos que integram o ensino de Enfermagem na atualidade, considero necessário fazer uma retrospectiva sobre as correntes pedagógicas que marcaram a evolução deste ensino, no Brasil, fazendo uma interface com as características históricas predominantes em cada época.

3.1.1 A escola tradicional

Na escola tradicional, o ensino é centrado no intelecto e na transmissão de conhecimento na figura do professor. A escola é conservadora e austera; o professor apresenta conteúdos prontos e acabados e o aluno é um ser receptivo e passivo. A metodologia utilizada é essencialmente expositiva. A ordem, a repetição e a autoridade do professor são essenciais nesse tipo de escola. A avaliação se dá na reprodução dos conteúdos ensinados, considerando importantes a memorização, a repetição e a exatidão, que, acredito, ainda hoje estão presentes no contexto da Enfermagem.

Percebe-se, nesse tipo de escola, o tradicionalismo dos costumes e valores; a repetição e a exatidão que são determinadas como características importantes para a Enfermagem e que perduram até os dias de hoje, talvez sejam motivados pela replicação dos modelos de formação que os docentes receberam e que tendem a privilegiar na sua prática docente.

Saúpe (1998) descreve as características da escola tradicional no ensino da Enfermagem, começando pela prevalência do modelo americano conservador, cujos currículos enfatizavam a rigidez disciplinar e os aspectos morais.

Segundo a autora anteriormente citada, o conhecimento em Enfermagem, nesse momento histórico, ainda é deficitário, pois ora tende para princípios científicos, ora para simples fixação e repetição de procedimentos, sendo desvinculado da realidade social. O processo de avaliação é similar ao proposto por Florence Nightingale, no qual assiduidade, apresentação pessoal, cooperação, uniforme completo, higiene, unhas e cabelos curtos, entre outros, são contemplados.

Na escola tradicional, os currículos possuem disciplinas estanques. Com esse modelo de ensino, os alunos/profissionais tendem a se alienar das questões sociais e políticas. A Enfermagem entende e determina padronizações para sua prática, e como o caminho a seguir, a escola fornece as receitas, os modelos e demonstrações; devendo o aluno reproduzir, como verdade única e absoluta.

Conforme Behrens (2003), percebemos ainda hoje algumas dessas características presentes no cotidiano de trabalho e de ensino; na Enfermagem não é diferente. Transpor esse paradigma é um desafio constante em nosso cotidiano docente. Portanto, a escola tradicional não contribui, sob nossa ótica, para um processo de mudança social; ao contrário, impede que isto ocorra.

3.1.2 A escola nova

Segundo Saúpe (1998), nas décadas de 1920 e 1930 chegam as idéias do liberalismo ao Brasil. Surge outra escola, européia, laica, com liberdade, obrigatoriedade, gratuidade e co-educação. Essa nova realidade faz com que os educadores brasileiros realizem um movimento de modificação do ensino no Brasil.

Era a escola nova, com a socialização e a democratização do ensino, cujo objetivo enfatizava o aluno. O movimento da escola nova abalou a estrutura do ensino existente e demonstrou que mudanças eram necessárias. A educação nesse modelo era inspirada, na existência, na vida, nas atividades humanas. Essa escola deveria ser democrática e aberta a todos. Deveria ser única, porém, não uniforme.

O professor nessa escola é um facilitador da aprendizagem, agindo como orientador, quando solicitado. O aluno é visto como ser ativo, agente do processo de ensino e aprendizagem. Apregoa um relacionamento harmonioso entre professor e aluno e tem na auto-realização o objetivo final. A avaliação valoriza atitudes. A auto-avaliação é valorizada, e os critérios são estabelecidos pelos grupos. Esta deve servir para a valorização do aluno.

Esse modelo de escola determina que cada aluno deve desenvolver-se de acordo com suas próprias capacidades, com esforço e ações pessoais (BEHRENS, 2003). Os princípios dessa escola foram incorporados por escolas experimentais, equipadas e destinadas à elite.

Concordo com a autora, quando afirma que as dificuldades em difundir esse modelo são resultantes, entre outras coisas, da falta de preparo do professor.

Vale salientar que, na história recente da Enfermagem, contemplamos importantes iniciativas de trabalhar com esta perspectiva, como por exemplo, o Projeto Larga Escala, de autoria da Enfermeira Isabel dos Santos, na década de 80, que deixou como resultado a criação da Escola Técnica Isabel dos Santos, e o PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Enfermagem, implementado entre os anos de 2000 a 2005. (VALENTE 2005).

Conheço escolas de Enfermagem, de nível médio, que apresentam algumas características dessa tendência pedagógica e realizam um trabalho de capacitação do professor, denominado de facilitador da aprendizagem, tendo o aluno como foco central, no desenvolver do curso. Dentro deste contexto, está a referida Escola Técnica Isabel dos Santos, localizada no Município do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola pública Estadual que oferece ensino de nível médio em Enfermagem, utilizando a problematização como eixo direcionador da sua prática pedagógica, e para atuar neste ensino, todo professor é capacitado na própria escola.

Nestes mesmos moldes, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, também desenvolve a capacitação pedagógica para os docentes que atuam nos seus cursos, denominados facilitadores da aprendizagem, a partir de uma perspectiva problematizadora.

Dentre as escolas de ensino superior que conheço, conforme mencionado anteriormente neste estudo, a Universidade Estácio de Sá, realizou em 2005 um curso de capacitação pedagógica para os enfermeiros-professores que atuavam naquela instituição, partindo de situações vivenciadas na sala de aula universitária, no intuito de contribuir com a formação permanente daquele enfermeiro. Considero que a realização daquele curso de capacitação pedagógica trouxe importantes informações de cunho didático-pedagógico, que certamente favoreceram a prática docente dentro do paradigma educacional vigente na educação brasileira.

3.1.3 A escola tecnicista

Esta corrente pedagógica fundamenta-se no positivismo, apresentando propostas de racionalidade, eficácia, eficiência e produtividade. Apregoa a reordenação do processo educativo, tornando-o objetivo e operacional, partindo do princípio da neutralidade científica. A partir de 1960, teve impulso no Brasil para adequar o sistema e o discurso ao desenvolvimento. Nesse momento histórico, o desenvolvimento industrial estava em expansão e o ensino ficava ligado à automação e divisão do trabalho.

Behrens (2003, p. 51) afirma que “o elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios”. Ao unirem-se sujeito e objeto, o ensino torna-se fragmentado e mecânico. A prática docente recai na técnica pela técnica. O desenvolvimento da saúde é impulsionado pelo desenvolvimento da ciência em si. A Enfermagem acompanha esse desenvolvimento e tem grande impulso quanto a conhecimentos, no desenvolvimento de técnicas e em afirmação como profissão.

É nesse instante que a implementação de técnicas nas ações de Enfermagem se firmam como precisas, essenciais e científicas na prática. Com a sociedade passando por um processo de modernização e industrialização, o ensino da Enfermagem também sofreu fortes influências do sistema capitalista.

Fomos fortemente marcados pelo tecnicismo, conforme Valente (2005), visto que nos anos de 1975 a 1980, surgiu o maior número de escolas de Enfermagem, porque o sistema de produção capitalista necessitava da formação de mão-de-obra para o trabalho.

As décadas de 1970 e 1980, de acordo com Germano (2003), foram de expansão para a Enfermagem como um todo. Houve a reformulação do currículo e, o aumento do número das escolas de trinta e oito, em 1963, para setenta, em 1980. Esse crescimento fez germinar aspectos científicos ocultos ou talvez incubados pelo passar dos anos. A Enfermagem entra no momento científico das publicações.

Percebemos a movimentação política e as mudanças do ensino da Enfermagem acompanhando esse processo. Em relação ao ensino e, à construção do saber, Almeida (1997) comenta que surgiram nessas décadas, dois fatos decorrentes da Reforma Universitária: a modificação do currículo e a criação de pós-graduação em Enfermagem.

Com o desenvolvimento industrial, os serviços de saúde expandiram-se na proporção da necessidade da produção capitalista. É de se imaginar que as escolas de Enfermagem públicas e privadas cresceram por conta da expansão dos serviços de saúde, do aumento da população e do aumento do número de doentes. O sistema de saúde e de educação em Enfermagem da iniciativa privada foi o que mais se desenvolveu, passando a comercializar e a fornecer trabalhadores para a sociedade.

Germano (2003), afirma que os currículos adotaram a divisão por áreas de especialidades; assim, o conhecimento foi-se fragmentando. O ensino, nesse momento histórico, privilegia a assistência ao indivíduo hospitalizado e é totalmente desvinculado da realidade social.

Nesse processo, ocorre a modernização no ensino da Enfermagem com laboratórios, corpo docente, adoção de métodos pedagógicos e de tecnologias educacionais. Assim, no sistema de produção, aumenta-se a eficiência do processo educativo, com a meta da saúde para todos no ano 2000⁷ (OGUISSO, 1992).

Para Behrens (2003, p. 53), a escola tecnicista treina os alunos, adotando a postura de modelar o comportamento humano. Segundo a autora, o professor tem a sua prática pedagógica caracterizada pela reprodução e transmissão de conhecimentos. Para isto, torna-se arbitrário e planejador de ações pedagógicas. “A forte influência cartesiana leva o professor ao determinismo e ao racionalismo. Com essa exigência, o professor passa a aplicar a técnica pela técnica, em busca de performance”.

A disciplina denominada “Administração Aplicada à Enfermagem” é introduzida nessa época em busca de eficiência empresarial, segundo Germano (2003). O conhecimento é transmitido e recebido em forma de informação com a utilização de manuais, em módulos e a utilização de programas audiovisuais. A avaliação tem ênfase em provas objetivas, fichas de controle e observação nos estágios. A aprendizagem é caracterizada em nível afetivo,

⁷ A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde reunida em Alma-Ata aos doze dias do mês de setembro de mil novecentos e setenta e oito, concita à ação internacional e nacional urgente e eficaz, para que os cuidados primários de saúde sejam desenvolvidos e aplicados em todo o mundo e, particularmente, nos países em desenvolvimento, num espírito de cooperação técnica e em consonância com a nova ordem econômica internacional. Exorta os governos, a OMS e o UNICEF, assim como outras organizações internacionais, entidades multilaterais e bilaterais, organizações governamentais, agências financeiras, todos os que trabalham no campo da saúde e toda a comunidade mundial a apoiar um compromisso nacional e internacional para com os cuidados primários de saúde e a canalizar maior volume de apoio técnico e financeiro para esse fim, particularmente nos países em desenvolvimento. A Conferência concita todos a colaborar para que os cuidados primários de saúde sejam introduzidos, desenvolvidos e mantidos, de acordo com a letra e espírito desta Declaração. (Disponível em: www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Alma-Ata.pdf. Acesso: 12/06/2009)

cognitivo e de automação, com as técnicas próprias. A doença e o indivíduo hospitalizado são o grande enfoque do ensino da Enfermagem, pois o enfermeiro ocupa uma posição estratégica dentro do ambiente hospitalar, por sua relação próxima com os demais trabalhadores da saúde.

O tecnicismo ainda está fortemente arraigado ao âmago da prática profissional e a escola nos parece o ambiente apropriado para se discutir e propor mudanças para esse paradigma. Assim, cabe a nós, enfermeiros-professores, repensarmos o sistema que temos e o que queremos para o ensino de Enfermagem.

Neste contexto, a sociedade atual tem percebido que características tecnicistas apenas não são interessantes se mantidas ou reproduzidas, portanto, acreditamos que é importante buscar outras propostas pedagógicas para o ensino de Enfermagem.

3.1.4 A escola crítica

Essa corrente reafirmou a importância de se implementar mudanças no processo de educação. O ensino, ao dissociar-se do contexto histórico, não se compromete com a sociedade e com os problemas de maneira geral. Dentro dessa corrente, existem autores que têm contribuído significativamente para a transformação da educação na sociedade. Entre eles, encontramos Paulo Freire com a teoria da educação para a liberdade; Georges Snyders, com a pedagogia progressista; e a escola literária bem como a pedagogia da escola crítico-social dos conteúdos (SAÚPE, 1998).

A sociedade de hoje, com todas as suas especificidades e conflitos desencadeados pela revolução tecnológica, requer uma revisão do processo educacional. Parece-nos importante repensar uma educação que se volte para a maioria da população brasileira, visando a transformações sociais.

Nesse tipo de escola, os conteúdos abordados não são estanques porque variam de acordo com as modificações da sociedade. A Enfermagem percebe a sociedade, suas categorias distintas, com interesses diversos, os conflitos; a partir dessa situação que se iniciam as ações do setor da saúde. Esse tipo de pedagogia nos parece estar ainda em processo de desenvolvimento dentro do ensino da Enfermagem.

Na atualidade, os enfermeiros têm participado ativamente das discussões e definições das políticas sociais. O ensino da Enfermagem está preocupado e tende a preparar profissionais reflexivos, críticos, participativos das questões sociais, éticas e políticas.

Com a proposta do novo currículo, com base na Resolução nº 03/2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais, se busca um enfermeiro crítico, inserido num processo histórico e capaz de auxiliar na transformação das condições precárias de saúde do povo brasileiro. A escola para cumprir de forma satisfatória o compromisso com a sociedade, deve formar profissionais capazes de atender, da melhor forma possível, as necessidades ligadas às questões da saúde. Para tanto, a escola deve promover, de alguma forma, o conhecimento da realidade, isto é, do contexto em que se encontra inserida a profissão.

3.1.5 As Abordagens Emergentes

As teorias educacionais que procurei representar neste estudo estão e ou estiveram presentes na história do ensino da Enfermagem. Devemos lembrar que refletir criticamente não basta, se as atitudes dos educadores e dos educandos em Enfermagem não forem conscientes em relação ao contexto social e pedagógico em que estamos inseridos. Assim, transformar o ensino da Enfermagem sempre foi, e continua sendo, um desafio, um caminho árduo, importante e necessário.

Através da minha vivência acadêmica, profissional e docente, a partir dos anos 80, identifiquei características da escola tradicional e da tecnicista na Enfermagem, tanto no ensino quanto na prática do trabalho, o que me leva a crer que, para ocorrerem transformações significativas, é importante uma re-orientação da postura docente com alterações nas ações educativas, com vistas ao desenvolvimento de competências através de uma prática reflexiva.

Parafraseando Behrens (2003, p. 57), o “paradigma inovador é a visão de totalidade” então, o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento está posto à educação em Enfermagem.

Neste contexto, de acordo com Sabóia (2003, p. 121), estamos vivendo um momento de reavaliação, de construção de um novo modelo de assistência em saúde e, conseqüentemente, de refletir sobre a prática educativa que queremos. No entanto, segundo a autora, é preciso termos a clareza de que “as mudanças de paradigma não são imediatas; ao

contrário, são lentas e processuais, e muitas vezes, são acompanhadas de instabilidade e contrariedades”.

No processo de aprendizagem, o ser humano, ser único e indivisível, deve e pode utilizar, além do raciocínio, suas emoções, percepções e intuições. O conhecimento compreendido como provisório e relativo, contribuirá significativamente para mudanças na vida em sociedade. Assim, Behrens (2003, p. 41) nos mostra que:

[...] para alicerçar uma prática docente que atende a um paradigma emergente aparece a necessidade de inter-relacionar contribuições significativas relevantes de várias correntes pedagógicas inovadoras, e que, neste momento histórico, aponta para uma aliança entre a abordagem progressista, holística e do ensino com pesquisa.

Como entendo que a prática docente está interligada às abordagens que se tem do conhecimento, do aluno, da escola, do ensino e da aprendizagem, considero importante caracterizar brevemente as denominadas *abordagens emergentes* propostas por Behrens (2003):

- *A visão sistêmica ou holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando-o com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.
- *A abordagem progressista* tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores.
- *O ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução, para a produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Para Cunha (2002), a conscientização para a tomada de decisões que levem a transformações nas atitudes docentes pode acontecer a partir de estímulos próprios ou de exigências legais e institucionais. Percebemos que, no ensino da Enfermagem, o estímulo tem partido inicialmente de exigências legais, o que possibilitou o início e o desenvolvimento das discussões a respeito da prática do trabalho e, conseqüentemente, da prática docente.

Com base no exposto, compreendo que é preciso compor uma aproximação das abordagens pedagógicas para uma prática docente inovadora. Entendo que a superação de desafios da sociedade atual sugere reflexões acerca da constituição de redes no ensino da Enfermagem, rumo a formação permanente do docente que atua tanto no nível médio quanto na Graduação, no intuito de proporcionar um ensino transformador, face às exigências apresentadas pela legislação da educação brasileira e, principalmente, pelo mundo do trabalho, que pede um profissional crítico e reflexivo para atuar de forma autônoma, a partir das mudanças de paradigmas impostas pelo advento do Século XXI, presentes em todos os âmbitos de atuação.

3.2 Século XXI: a mudança de paradigmas e os desafios para a educação

Os notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos no final do Século XX, possibilitaram imensa velocidade e possibilidade de acesso a fontes múltiplas de dados nacionais e internacionais. Noto que nunca houve, na história mundial, mudanças de tal profundidade e magnitude. Acredito que, diante desta aceleração no mundo, os países que quiserem prosperar devem se comprometer com a educação e em entender as transformações, porque elas vão ditar as competências dos profissionais, mostradas não só em conhecimentos e habilidades no trabalho, mas também exigidas no caráter e personalidade que serão compatíveis com tais habilidades e conhecimentos.

Estou convicta de que as referidas mudanças têm repercussão em todas as instâncias da sociedade. Assim, Jacques Delors (2003), Presidente da Comissão Internacional de Estudos sobre Educação para o Século XXI, relata que o mundo hoje está repleto de injustiças, seja no plano econômico ou social, e destaca que o cerne da questão é aprender a viver juntos neste mundo globalizado.

Para Delors (2003), um dos maiores desafios do mundo atual, onde as pessoas estão em busca de raízes e referências, é a construção de ideais de paz, democracia, liberdade e justiça social; a educação, então, emerge como um trunfo, por possibilitar o desenvolvimento contínuo de pessoas e sociedades. Para o alcance desta realidade, o autor destaca que é necessário enfrentar as principais tensões que constituem a essência desta problemática para o Século XXI. São elas:

- A tensão entre o global e o local: ser cidadão do mundo sem deixar de preservar as raízes;
- A tensão entre o universal e o singular: considerar a globalização da cultura e a individualidade da pessoa;
- A tensão entre a tradição e a modernidade: a adaptação com a construção da autonomia;
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo: a sociedade quer respostas e soluções rápidas, mas algumas vezes as intervenções devem ser pacientes, intermediadas por negociações entre as reformas e a execução, como por exemplo, no âmbito da educação;
- A tensão entre a competição e o cuidado na igualdade de oportunidades: importância da atualização do conceito de educação ao longo da vida, na busca de conciliar competição com cooperação;
- A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação por parte do homem: preservação dos elementos essenciais da educação básica, conciliados a elementos que ensinem a viver melhor;
- A tensão entre o espiritual e o material: o mundo tem necessidade de humanismo e de valores morais, cabendo à educação a tarefa de despertar em cada um a elevação do pensamento e do espírito para o universal.

No relatório Delors (1998), solicitado pela UNESCO, ficou explícito que a finalidade mais importante da educação, na busca de um mundo melhor e mais justo, é enfrentar estas diferentes tensões, enfatizando o conceito de educação ao longo da vida como um passaporte para o Século XXI.

Este documento ressalta que a educação deve estar organizada em quatro pilares fundamentais: **aprender a aprender** (adquirir cultura geral ampla, evidenciando a necessidade de educação contínua e permanente), **aprender a fazer** (desenvolver competências amplas para o mundo do trabalho), **aprender a viver juntos** (cooperar com os outros em todas as atividades humanas), e **aprender a ser**, que integra todos os aprenderes, favorecendo ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento.

Assim, faz-se necessário que o professor seja capaz de propiciar aos alunos as oportunidades para apreender tais aprendizagens, pois para Perrenoud (2002), as finalidades do sistema educacional, em todos os âmbitos do ensino, e as competências dos professores, não podem estar dissociadas.

Por isto, pode-se dizer que os desafios inerentes ao ofício do professor sempre existiram, mas a noção de competência pedagógica, na atualidade, assume características específicas exigindo que o educador proponha-se à reflexão e análise de sua prática, com vistas à inovação. Perrenoud (2002) enfatiza os desafios que se colocam diante do professor na atualidade, onde convive com contextos profissionais e emocionais muito diversos daqueles que marcavam o contexto escolar no qual aprendeu seu ofício.

É, portanto, complexa a constatação da situação docente, as exigências que se colocam hoje aos educadores, reclamam um pensamento – necessária e obrigatoriamente – crítico, autônomo e reflexivo, nos levando a pensar em que medida as reflexões da prática, do real, do fazer, do agir e do ser, poderão auxiliar em uma mudança significativa na educação, no educador e na busca de um novo caminho para o ensino em Enfermagem.

Sob esta ótica, muito se tem debatido e publicado acerca das mudanças que envolvem a educação, nos diferentes níveis de ensino, discutindo-se tanto o projeto educativo das escolas, quanto à formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Felizmente, nesse contexto, a formação do enfermeiro para o ensino tem sido alvo de investigações, demonstrando a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua continuidade, como uma outra forma de entender e também de praticar e organizar este ensino.

Nóvoa (1992), salienta que somos nós educadores que temos que pensar a nossa profissão. Sob essa perspectiva, surge nas últimas décadas uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando novos caminhos, tendo como referencial a prática docente.

Observo que o ensino como prática reflexiva tem aparecido como uma tendência significativa nos estudos em educação, protagonizando o saber do professor, a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação, tanto para este, quanto para os alunos, à medida que a pesquisa traz um repensar de todos os envolvidos em determinados

problemas que, certamente, trarão respostas significativas para o crescimento e aprimoramento constante da Enfermagem.

Tratando-se neste estudo especificamente do ensino de Graduação em Enfermagem, considero importante salientar que as Instituições de Ensino Superior também devem repensar a forma de convivência que propiciam aos educadores, com vistas a possibilitar situações favoráveis de desenvolvimento de profissionais com conhecimentos e habilidades em área específica, mas também no aspecto afetivo-emocional e nas atitudes e valores, proporcionando formação condizente com as necessidades do mundo do trabalho, atrelada a conhecimentos científicos, técnicos, éticos e legais da profissão.

Para isto, conforme Perrenoud (2002), o professor deve criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos da formação, destacando como posturas fundamentais a prática reflexiva e a implicação crítica, havendo necessidade de inovar, negociar e mediar a prática educativa na sociedade em transformação nesses novos tempos, sendo a prática reflexiva imprescindível para o favorecimento de novos saberes, e sendo a implicação crítica essencial para que se possa entender as expectativas da sociedade.

Então, no mundo atual, o professor deve estar apto a explorar e buscar meios para constante atualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente. Essa mudança de concepção, segundo Freire (1997), deve ocorrer juntamente com o processo de mudança estrutural, na medida em que o professor participa desse processo. Não, porém, como um mero ativismo ou, ao contrário, apenas em nível intelectual, mas na Ação e na Reflexão. E isto só será possível, diz o autor, na medida em que o professor passar da consciência ingênua à consciência crítica.

Para que se efetive a mobilização dos saberes do docente, concordo com Perrenoud (2002, p. 18), quando afirma que “é importante criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula”. O autor acrescenta, ainda, que também é preciso criar ambientes para o professor trabalhar sobre si mesmo, sobre seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade.

No que tange ao ensino em Enfermagem, acredito que deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino-

aprendizagem seja efetivo, tanto no que diz respeito à área pedagógica, quanto à perspectiva político-social e à pesquisa, visto que o momento histórico-social da Enfermagem está exigindo dos enfermeiros um exame minucioso da sua prática, no sentido de descobrir quais as origens dos problemas que eles enfrentam e que medidas impactantes são necessárias.

3.3 A prática reflexiva e o conhecimento profissional na atuação do enfermeiro professor

A preocupação pela caracterização do conhecimento profissional do professor tem sido alvo de minhas investigações, e, felizmente, observo que pesquisadores em educação também têm concentrado a sua atenção sobre as contribuições das várias ciências para a construção do conhecimento profissional docente. O enfoque sobre a prática reflexiva surge no início da década de 80, como uma crítica à racionalidade técnica, aos seus limites e lacunas, possibilitando a busca de outras alternativas sobre o papel do professor como profissional.

Entre as propostas que emergiram na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática docente, acredito no que diz Schön (1992) quando afirma que é a reflexividade constante sobre a própria prática, que dará subsídios para que o professor encontre respostas aos dilemas que aparecem no dia-a-dia do exercício profissional.

Dentre os vários autores lidos para a construção deste estudo, destaco, aqui, os conhecimentos profissionais apontados por Alarcão (2004), O **conhecimento científico-pedagógico** – como compreensão do modo como se organiza o conteúdo ou conteúdos disciplinares, tendo em atenção a sua estrutura, temas e conceitos a fim de torná-lo compreensível ao aluno; o que engloba, principalmente, o conhecimento didático.

A docência universitária, nos tempos atuais, deve propiciar a formação do profissional cidadão; assim, deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo, no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa. Enfim, o professor, ao ensinar, deve saber mediar, mostrar, fazer, refletir e orientar a prática, aliando conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa.

Sobre este aspecto, torna-se importante mencionar a contribuição de Dewey (1989), pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano, nos estudos sobre a prática reflexiva. Este estudioso entendia a ação reflexiva como composta por três atitudes: abertura da mente, responsabilidade e entusiasmo.

O professor com mentalidade aberta não age com preconceitos, parcialidade ou qualquer hábito que o torne limitado ao considerar novos problemas e assumir novas idéias. Estas características permitem observar e analisar diversos pontos de vista, manter a atenção a todas as posições, examinar a racionalidade subjacente dos fatos apresentados, questionar o que está levando a determinada ação e qual a sua finalidade.

A ação responsável na prática docente, configurada como responsabilidade intelectual, assegura a integridade, a coerência e a harmonia daquilo que defende, avaliando-se as conseqüências pessoais, acadêmicas, políticas e sociais. É a utilidade do conhecimento, no curso de uma ação, que constitui a sua veracidade e o seu valor significativo – daí a importância de sua correspondência à vida social.

A utilização do conhecimento nas atividades práticas possibilita a sua verificação, ou seja, possibilita compreender se ele é coerente com os resultados obtidos em determinada experiência. Esta verificação, segundo Dewey (1954 *apud* SILVA, 2006, p. 367), é de grande valia para a continuidade da experiência, porque “faz com que o indivíduo avalie a utilidade e veracidade deste conhecimento e, com base neste julgamento, possa reelaborar conceitos, valores e procedimentos práticos”.

O entusiasmo é descrito por Dewey como a predisposição para enfrentar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e espírito de luta, a rotina estabelecida. Relaciona-se à não-acomodação perante o que está dado como certo e coerente, examinado-se continuamente os próprios conceitos, crenças e finalidades das ações que realiza, permanecendo sempre aberto a novas posições.

Refletir a prática apresenta-se, então, com dois aspectos complementares. Por um lado indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber.

A ação reflexiva, de acordo com Geraldi (2003, p. 248), “é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição,

emoção, e não um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”.

Neste prisma, considero que é a vivência no trabalho docente que desenvolve uma qualidade diferente no professor que, na condição de ser humano concreto, possui a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta. Percebo, portanto, que se aprende fazendo e refletindo constantemente na e sobre a ação. Ao refletir sobre a sua prática, os professores não só desenvolvem suas estratégias, como também compreendem os objetivos e os princípios que devem levar à prática.

Com base no pensamento de Dewey e também de outros estudiosos mencionados neste estudo, bem como após a apresentação das correntes pedagógicas que marcaram o ensino em Enfermagem, percebe-se, de acordo com Garcia (1999, p. 4), que convivemos hoje com duas abordagens dentro da perspectiva da prática docente: “a tradicional e a reflexiva sobre a prática”.

A prática docente reflexiva exige que o professor não se limite às investigações produzidas na academia, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia a dia do exercício profissional (SCHÖN, 1992).

A partir da minha própria atuação docente, percebo claramente que os dilemas e conflitos que emergem da prática profissional do professor refletem a necessidade de uma formação contínua, não aquela configurada em meros treinamentos ou capacitações, mas valorizando-se a pesquisa e a troca de experiências, exigindo principalmente um compromisso deste professor, em buscar um processo permanente de formação.

Assim, o professor construirá progressivamente as suas competências a partir da sua própria prática, construindo uma capacidade de agir nas situações mais variadas. A mudança de atitude do professor, portanto, está relacionada à construção de um novo referencial pedagógico, onde, no processo de construção, o professor pode aprender a fazer uma prática reflexiva, agir conscientemente, analisando sistematicamente a sua ação enquanto construtor de conhecimentos.

Estudos desenvolvidos por Tardif (2002), trouxeram elementos importantes com relação à natureza e às fontes dos saberes profissionais dos professores. Alguns aspectos do

trabalho docente aparecem nas considerações feitas por este pesquisador em relação aos saberes docentes e esclarecem questões relativas às origens destes.

Para Tardif (2002), os saberes da prática docente integram: os **saberes profissionais**: transmitidos pelas instituições de formação de professores, os **saberes disciplinares**: socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária, integrados à prática docente por intermédio da formação contínua dos professores; os **saberes curriculares**: são os saberes sociais da instituição escolar; os **saberes experienciais**: elaborados no exercício da prática docente, emergem e são validados pela própria experiência individual.

Percebe-se, então, que enquanto o entendimento da educação como projeto de transmissão cultural é recente na história humana, a noção dos saberes docentes vem acompanhando a evolução do papel do professor, com os significados e características de sua atividade, assim como o processo de formação da sua identidade profissional.

Para Pimenta (1999), a identidade profissional é constituída levando-se em conta os significados que a sociedade atribui à profissão e sua constante revisão; a revisão das tradições; a reafirmação das práticas que resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades da realidade; ao confrontar teorias e práticas já existentes; pelo significado que cada professor confere à sua atividade docente cotidiana, e ainda, considerando as relações dos professores com seus pares, escolas, sindicatos e outros. A autora destaca três tipos de saberes que contribuem para a construção da identidade dos professores:

- Os **saberes de experiência**, adquiridos pelo professor desde a sua época de aluno, quando tem contato com diversos professores, cuja experiência pode ser significativa ou não para a sua vida, podendo contribuir para a sua formação.

Acredito que o que leva o professor a assumir uma postura reflexiva são os problemas que encontra ao realizar a tarefa educativa. Segundo Saviani (1996, p. 26), “Se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente, suas possibilidades de êxito estarão bastante reduzidas”.

- Os **saberes do conhecimento**. Sem estes, dificilmente o professor ensinará bem; no entanto, ainda são poucos os professores que realizam questionamentos, tais como: qual o significado destes conhecimentos para si próprio ou para a sociedade? Qual a sua relação com o mundo do trabalho? Qual a relação entre os

vários conhecimentos? Estes questionamentos levariam o professor a perceber como as escolas trabalham tais conhecimentos e quais resultados alcançam.

Sendo assim, para que o professor possa escolher, analisar como se processaria na prática uma tendência que viesse ao encontro da construção do conhecimento, é preciso que tenha uma visão de conjunto, que seja profundo conhecedor das pedagogias que fizeram e que fazem parte do contexto educativo, ou seja, é preciso que ele conheça a didática.

- Os **saberes pedagógicos**, que possibilitam uma re-significação dos saberes na formação do professor, tendo em vista que a prática deve ser tomada como referência para a formação, e a reflexão sobre ela pode constituir o seu saber fazer, partindo do seu fazer, pois é na ação que se produzem os saberes pedagógicos. Deve haver a superação da tradicional fragmentação dos saberes docentes, assim os profissionais da educação, sabendo sobre a didática e a pedagogia, podem encontrar meios e instrumentos para interrogar e rever a sua prática, produzindo os saberes pedagógicos na ação.

A noção do saber docente, segundo Tardif (2002), tem sentido amplo, englobando conhecimentos, habilidades e atitudes docentes, ou seja, aquilo que chamamos de saber, de saber fazer e de saber ser. Para o autor, a prática partilhada de saberes docentes ainda ocorre em diversas situações em que os professores trocam informações uns com os outros, sobre diversos aspectos, como por exemplo: o material didático, os modos de organizar uma aula, ou sobre os alunos, partilhando de um saber prático sobre o exercício da profissão.

No entender do autor acima citado, o reconhecimento de uma nova profissionalidade do professor só será alcançado com a manifestação dos docentes sobre os seus saberes, sobre a sua formação e seu desenvolvimento no exercício da profissão, a formação contínua.

Com base no exposto, observa-se que os saberes docentes são plurais, e, no meu entender, exigem a associação entre os saberes experienciais, curriculares e disciplinares que orientam a ação pedagógica. Assim, o exercício da profissão de professor constitui-se em um verdadeiro desafio nos tempos atuais, compondo um campo de amplo debate, questionando-se quais competências são necessárias para o exercício complexo e polêmico da profissão.

Acredito, portanto, que somente refletindo constantemente o agir pedagógico, os fatores preponderantes que norteiam o processo – permeado por uma atualização constante – é que as soluções, a qualidade e a segurança aparecerão, tornando a escola um espaço de

descoberta, investigação e alegria, pois segundo Demo (2004), “precisamos aprender a conviver com os limites, para transformá-los em desafios, e enfrentarmos os desafios para superar os limites”, fazendo do ensinar uma permanente, continua e renovada aprendizagem.

Os professores do ensino superior, e em especial neste estudo os Enfermeiros, precisam tomar consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, atuando ativamente por mudanças, cobrando das instituições de ensino o incentivo para participarem de cursos específicos na área de educação, mantendo relações contínuas com temas pedagógicos e educacionais, pois o ensino na universidade constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica do conhecimento produzido, inclusive de análise crítica do desempenho desse conhecimento na construção da sociedade. Por isso, as falhas na formação de professores para o ensino superior devem ser consideradas como um problema que necessita de profunda reflexão e de iniciativas para a mudança.

3.4 As competências para ensinar na Graduação em Enfermagem: uma visão reflexiva

Diferente do professor do ensino de nível médio, cuja formação pedagógica deve ser desenvolvida no curso de Licenciatura, o professor do nível superior, embora quase sempre sendo Mestre e/ou Doutor, nem sempre tem aproximação com as abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem.

O curso superior é o único que não requer uma formação específica para o magistério. O ensino fundamental e o médio exigem formação superior em Pedagogia/licenciatura; no entanto, para lecionar no curso superior, basta ter graduação em qualquer especialidade. As instituições de ensino têm procurado mudanças, fazendo concursos públicos nos quais exige mestrado e doutorado, mas ainda não oferecem preparação específica para o magistério superior (CUNHA, 2004).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior porque, aparentemente, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que valoriza o professor universitário é a pesquisa e/ou o exercício

profissional no campo. Deste ponto de vista, todo professor automaticamente é aquele que ensina, isto é, dispõe o conhecimento aos alunos.

Deve-se lembrar que, como não há formação específica para professor universitário, a busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros. Entretanto, o incentivo (incluindo oferecimento de condições reais para o docente operacionalizar suas ações voltadas para o processo ensino-aprendizagem, bem como a cobrança e valorização do professor) deve partir também da instituição a qual está vinculado, assim como dos órgãos federais inerentes ao sistema educacional do país.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 2.207/97 (BRASIL, 1997), que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, exigem preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, estabelecendo que, no segundo ano de vigência, a instituição de ensino deve contar com 15% dos docentes com titulação *Stricto-Sensu*, dos quais 15% devem ser doutores; no quinto ano, os valores se modificam para 25%, dos quais 10% seriam doutores; e, no oitavo ano, essa proporção passa para 1/3, dos quais 15% seriam doutores.

Entretanto, estes aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o processo educacional, pois desta forma, a Lei nº 9394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em Pós-Graduação *Stricto-Sensu*. Por outro lado, há um aumento na oferta de *Lato-Sensu* ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente. Porém, “ainda que tais disciplinas pudessem ajudar na resolução do problema, eles não são uma exigência da legislação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 41).

Segundo Gil (2005, p. 15), “a formação do professor deve englobar disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras, que tem por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades docentes”. Desta forma, segundo o autor, o professor deve iniciar sua carreira ciente de que o bom exercício de sua profissão depende de flexibilidade e disposição para o constante aprender, além dos saberes e competências específicos ao seu ofício.

Ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso

ético e humano. Para tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias a um ensino transformador.

Com base no exposto, percebo que a profissão docente apresenta-se hoje como um desafio sem precedentes, talvez até superior aos desafios empreendidos em qualquer outra profissão, pois requer que o professor:

Conheça profundamente o campo do saber que pretende ensinar, detentor, no entanto, de necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o cerca, para fazer uma análise criteriosa do conteúdo a ser transmitido e suficientemente preparado para, com base neste mesmo conhecimento e amparado na complementaridade da perícia de seus pares, ser capaz de produzir um novo conhecimento, inovando e criando. (VASCONCELOS, 2002, p. 10)

Tendo em vista que, neste novo milênio, o avanço tecnológico traz mudanças velozes em todas as áreas de atuação, e a atual sensibilização da sociedade para os valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se mobilizam em rever as características de seus profissionais, no que se refere ao seu perfil e às competências construídas no decorrer de sua formação.

Entre as várias características que o profissional do novo milênio deve possuir, destacam-se, para Vasconcelos (2002): a capacidade de buscar e utilizar novas informações, saber comunicar-se (nacional e internacionalmente), usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida, desempenhar a profissão de forma contextualizada e em equipe.

Desta forma, o ensino superior tenderá a reorganizar os seus currículos para atender a essas novas exigências, vitais ao exercício profissional competente. Tais reformulações devem sinalizar revisões quanto à flexibilização e à dinamização curriculares, à formação profissional concomitante com a formação acadêmica, ênfase na formação permanente ou contínua (MASETTO, 2002).

O mencionado autor discute e identifica as competências específicas para a docência no ensino de nível superior:

1. **Competência em uma determinada área de conhecimento:** domínio dos conhecimentos básicos (obtidos no bacharelado), e experiência de campo em uma determinada área (adquirida em alguns anos de atividade profissional). Este domínio cognitivo deve ser constantemente atualizado, exigindo-se do docente a participação em programas de formação contínua, de desenvolvimento (eventos

científicos, cursos de aperfeiçoamento e especialização); realização de pesquisas (Por meio de seus estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos e experiências, apresentação em eventos científicos, publicações).

2. **Competência na área pedagógica:** no mínimo, o professor deve construir o conceito de processo de ensino-aprendizagem, entender o seu papel como conceptor e gestor do currículo, compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno durante o processo ensino-aprendizagem, e conhecer sobre a tecnologia educacional (teoria e práticas básicas).

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, o professor deve ter clareza quanto aos seus significados, como por exemplo: o que aprender atualmente; como aprender de forma que haja maior fixação e eficácia; que teorias embasam as discussões acerca da aprendizagem, como aprender no ensino superior, que princípios da educação de adultos são válidos nesta etapa, como conseguir a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes, como estabelecer relações entre as disciplinas; como aprender por toda a vida?

3. **Competência para o exercício da dimensão política:** Considerar que o docente é um cidadão e um profissional, que participa da vida em sociedade; que deve ser comprometido com o seu tempo, dirigir suas ações e opções conscientemente, ter, enfim, uma visão crítica do homem, do mundo, da sociedade e da educação, estando aberto para participações e conquistas.

Corroborando com o entendimento sobre as competências do professor universitário, Vasconcelos (2002, p. 92) sintetiza que para ser um profissional completo para a função docente, é necessário possuir:

- a. **Formação técnico-científica**, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado;
- b. **Formação prática**, conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando para exercer;
- c. **Formação política**, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais;

- d. **Formação pedagógica**, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada, ou seja, para ensinar, em qualquer nível, o professor necessita ter conhecimento didático.

No Brasil, segundo Valente (2005), as discussões sobre as mudanças de paradigmas na educação têm tomado espaço a cada dia entre os estudiosos no assunto, o que tem trazido mudanças nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino médio e superior, de um lado por exigência legal e, de outro, legitimados pela preocupação dos próprios docentes, com a formação de profissionais críticos e reflexivos, para um mercado de trabalho cada vez mais seletivo.

Várias idéias estão sendo exteriorizadas e ganhando espaço no campo educativo, colocando-se em evidência o professor, a profissionalidade docente, suas decisões e práticas pedagógicas. De acordo com Zeichner (In Geraldi, 2003), é um movimento de destacar a figura do professor, propondo-se uma série de princípios teóricos ao ensino reflexivo, de se exercitar, na prática pedagógica, uma atuação sistematicamente reflexiva, investigando-se como ensinam, para a partir daí melhorarem paulatinamente seu modo de ensinar, representando uma estratégia de responsabilizá-los pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Assim, as implicações de um novo paradigma na formação dos professores para uma sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel. O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas algo que está num permanente “vir a ser”, se concretizando em processos de ação e reflexão.

Cabe ao professor desenvolver um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. A reflexão-sobre-ação, de acordo com Prado (1996), assume o seu lugar no momento em que o professor se distancia de sua prática e, neste processo de reflexão, a prática é reconstruída pelo mesmo a partir da descrição, da análise, depuração e explicitação dos fatos. São esses procedimentos que propiciam a tomada de consciência para a compreensão de sua própria prática.

A análise do histórico da função docente no ensino superior nos leva a acreditar que possam existir pelo menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa

de ensinar – e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores – seja relegada a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional; e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser realizado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se (como alguns ainda hoje acreditam) que “quem sabe fazer, sabe ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade de preparo pedagógico do professor (MASETTO, 2002).

Em segundo lugar, em decorrência da ênfase na condução de pesquisas, vendo-se a Universidade como centro produtor de conhecimentos, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica desses professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo, como ressalta Pimentel (1993 *apud* PACHANE 2005), a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Sob esta ótica, Goergen, (2000) evidencia que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como nas diversas ciências, inclusive a Educação, levam, elas também, à necessidade de se repensar a formação atualmente oferecida aos professores universitários que já exercem suas funções.

Exercendo a docência na universidade pública, me deparei com o fato de que as tarefas dos professores não se reduzem apenas ao ensino e pesquisa. Muitas outras atividades fazem parte do trabalho do professor universitário, como: orientação (tutoria), avaliação, comunicação de suas investigações, organização de eventos, participação na seleção de outros professores e participação na gestão acadêmica – tomando decisões sobre currículo, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação – são aspectos que fazem parte das tarefas do professor universitário, porém que, de maneira geral, não são contempladas no seu processo de formação.

Estes fatores, entre outros que poderíamos enumerar, alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa Instituição de Ensino Superior e chamam a atenção para a necessidade de que estes professores estejam conscientes dos processos nos quais se acham envolvidos, e principalmente, que estejam em um processo permanente de formação, no que

tange às modificações que vivemos hoje na educação e na implementação de uma docência reflexiva, o que nos leva a concluir, pelo menos em parte, que as características necessárias ao professor universitário extrapolam os limites do conhecimento aprofundado da matéria e da aquisição de competências necessárias à condução de pesquisas, nos levando à argumentar em favor da formação permanente do professor universitário no âmbito didático-pedagógico.

Grandes estudiosos da educação, já mencionados neste estudo, destacam que o ensino reflexivo teve na base o trabalho de John Dewey (1859-1952), pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano, que refutava as práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e a submissão. Seus estudos impulsionaram e divulgaram o movimento da Escola Nova, mencionado anteriormente neste estudo, influenciando de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo (CAMPOS; PESSOA, In GERALDI, 2003).

Zeichner (In Geraldi, 2003) descreve com propriedade as contribuições de Dewey neste contexto, principalmente quanto a necessidade dos professores encontrarem o equilíbrio entre o que merece ser submetido à reflexão e o que não deve passar de ações de rotina. Tal entendimento leva a despender um peso mais preciso entre a “arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado como verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade”.

Sob essa perspectiva é que surge nas últimas décadas a tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando novos paradigmas, tendo como referencial a prática docente. O ensino como prática reflexiva estabeleceu-se como uma tendência significativa nas pesquisas em Educação, protagonizando o saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação docente, principalmente quando nos referimos ao ensino universitário.

Como contribuições no que se refere ao ensino reflexivo, destacamos em Zeichner (Op. Cit.) as seguintes percepções apontadas pelo autor:

- A essência do ensino reflexivo é tornar o que é tácito, espontâneo e inconsciente, passível de ser transmitido a outros professores. A tomada de consciência sobre o seu conhecimento tácito propicia ao professor expressá-lo, e, assim, pode submetê-lo à crítica, à análise e, com isso, melhorá-lo. Pode ainda favorecer aos iniciantes na profissão a apropriação de aspectos sutis e complexos do ensino.

- Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela. Estes processos favorecem ultrapassar os princípios da racionalidade técnica que situam as teorias nas Universidades e a prática nas escolas. Assim, possibilitam o reconhecimento do saber da prática docente, que Schön (2000) nomeou de “conhecimento na ação” ou das práticas existentes nas Universidades.
- Em toda ação do professor está implícita uma ou outra teoria, quer ele tenha consciência ou não. Na medida em que ele pensa acerca do seu ensino cotidiano, estará criando saber.
- Ao expor e examinar as suas teorias e práticas o professor consigo próprio e para os seus pares, pode perceber melhor o que não é satisfatório. Ao discutirem em grupos de professores, a possibilidade de aprender uns com os outros é ampliada, obtendo uma palavra a mais sobre o desenvolvimento de sua profissão.
- Existe uma prática reflexiva, na medida em que os profissionais critiquem e desenvolvam teorias práticas, isto é, ao refletirem “sozinhos e também em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”.
- O conceito de ensino reflexivo na formação de professores pressupõe que oportunidades devem ser favorecidas para que os professores interiorizem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, ancorando-se na disposição e capacidade de estudarem a maneira como ensinam e, assim, buscar melhorá-la.

A reflexão sobre as transformações necessárias nas práticas educativas tem importância estratégica no momento histórico em que vivemos hoje, devido ao redirecionamento do processo formativo determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, materializadas pela Resolução CNE/CES Nº03/ 2001, (BRASIL, 2001), que aponta para a formação de enfermeiros providos de competências e habilidades gerais e específicas.

Está implícito no **Art. 4º** das Diretrizes Curriculares nacionais que a formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais, dentre outros:

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

A educação/formação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, que promove e produz sentidos, e sugere que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais, dos profissionais em ação na rede de serviços. A educação permanente é a realização do encontro entre o mundo de formação e o mundo de trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho (BRASIL/MS, 2004).

Neste aspecto, observa-se que a educação permanente requer ações no âmbito da formação técnica, de graduação e de pós-graduação, da organização do trabalho, da interação com as redes de gestão e de serviços de saúde e do controle social neste setor. Sob este prisma, encontramos no **Art. 5º** das referidas Diretrizes Curriculares que a formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

IV – desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;

VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;

IX – reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde;

X – atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;

XII – reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem;

XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

XXIV – planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;

XXV – planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;

XXVI – desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;

XXXI – assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde;

XXXIII – reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde.

Segundo o MS/Brasil (2004), deve-se realizar a educação aplicada ao trabalho – as chamadas capacitações tradicionais de educação contínua – sem, contudo, prescindir da educação que pensa o trabalho e a produção de mundo. Portanto, para interagir no mundo da vida e no mundo do trabalho, há de se inserir processos de reflexão crítica, que são a base para uma educação que considera o desenvolvimento da autonomia e da criatividade no ato de pensar, de sentir e de querer dos atores sociais.

A produção teórica sobre o campo da formação permanente permite, a nosso juízo, que se faça uma distinção clara e inequívoca entre educação continuada e permanente. Apesar de ambas conferirem uma dimensão temporal de continuidade ao processo de educação, correspondente às necessidades das pessoas durante toda a vida, assentam-se em princípios metodológicos diversos.

Segundo Ricas (1994), a educação continuada “englobaria as atividades de ensino após o curso de graduação com finalidades mais restritas de atualização, aquisição de novas informações e/ou atividades de duração definida e através de metodologias tradicionais”.

De alguma forma, todos nós temos experiências com iniciativas de educação continuada. Inscrevemo-nos em cursos, congressos e eventos por interesses pessoais e profissionais. Outras vezes, a instituição em que trabalhamos promove e organiza eventos de treinamento para diferentes categorias profissionais dos serviços, às vezes autorizando-os e apoiando-os para que realizem cursos fora da sede do município, do estado ou do país. Entendo, portanto, que a constante continuidade de participação e busca por novos conhecimentos, é que compõe o processo de formação/educação permanente, conforme mencionado anteriormente neste estudo.

No sentido de melhor compreendermos como se dá este processo de formação permanente, apresento, a seguir, as suas fases e características, de acordo com Furtner (1975):

Quadro 2 – Fases da Educação/Formação Permanente

Definição	Objetivos globais	Clientelas Prioritárias	Organização	Métodos Pedagógicos	Custos	Promotores
A educação permanente é um processo contínuo do desenvolvimento individual.	Permitir que cada indivíduo continue a progredir, segundo as próprias necessidades e as condições em que vive.	Não importa quem, contanto que esteja motivado.	Sem organização central, nem coordenação.	Atividade individual: muitas vezes autodidaxia; sempre iniciativa voluntária.	Assumidos pelo próprio “beneficiário”.	Teóricos da Educação.
A educação permanente é um princípio de organização de um sistema global de formação.	Exercer uma Ação renovadora sobre todos os organismos que se ocupem de formação: procurar tornar o sistema escolar um conjunto mais flexível e mais amplo.	Todos os grupos que foram marginaliza dos ou que foram atingidos por um processo de desenvolvimento.	Tendência a se reagrupar em parassistema: direito de inspeção do Estado.	Atividade Coletiva organizada, por vezes, animada por educadores especializados.	Cada vez mais assumidos conjuntamente pelo beneficiário a) e/ou pelo Estado; b) e/ou pelo empregador.	Administradores planejadores da educação.
A educação permanente é uma estratégia de formação em função do desenvolvimento cultural.	Orientar uma política de recursos humanos dentro das perspectivas do desenvolvimento Cultural.	O conjunto das populações e do pessoal que participa como agente num programa de desenvolvimento.	Sem sistema propriamente dito, porque utiliza as instituições já envolvidas em um programa de desenvolvimento: ação cooperativa, interdisciplinar interministerial.	Atividade coletiva, essencialmente em grupo, animada por qualquer profissional interessado; supervisão e avaliação por educadores especializados.	Financiado pelo próprio programa de desenvolvimento.	Planejadores de recursos humanos, no âmbito do planejamento Regional.

Fonte: Furtner (1975).

Neste contexto, está inserido o enfermeiro que atua no ensino de Graduação em Enfermagem, pois, desde uma perspectiva pedagógica, a formação permanente se situa no âmbito de uma mudança no pensamento da educação profissional, na qual o processo de trabalho docente é re-valorizado como centro privilegiado da aprendizagem. Ao tomar como objeto de transformação e de investigação a prática docente, não procuramos transformar todos os problemas em problemas educacionais, mas buscamos as lacunas de conhecimento e as atitudes que são parte da estrutura explicativa dos problemas identificados na vida cotidiana deste enfermeiro.

O professor do ensino superior representa papel determinante na formação profissional, e, por este motivo, o Relatório Delors (2003) caracteriza os professores como sendo “os recursos mais importantes; (pois) deles dependem, em grande parte, a pertinência e a qualidade do ensino superior [...]”. Sendo assim, espera-se que este busque atualização tanto

no que diz respeito à evolução da sua profissão, quanto no que tange as questões educacionais da contemporaneidade, de forma a construir em si próprio, os recursos necessários à sua atuação no ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, (BRASIL, 1996), em seu Artigo 52, preconiza que “As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, sendo estas, portanto, responsáveis pela formação de quadros profissionais de nível superior que atendam aos anseios da sociedade atual.

Contudo, a mudança para um caminho de construção de conhecimento enfrenta desafios que podem ir desde a falta de preparo ou de disposição do docente para assumir o papel na mediação do conhecimento a ser construído, até a resistência dos próprios acadêmicos em envolverem-se ativamente na construção das aulas, pois uma vez acostumados com a assimilação de conhecimentos prontos, tendem muitas vezes a insistir em permanecer na cômoda posição de meros ouvintes passivos.

Dentro deste contexto, Giroux (1997) destaca que na formação de professores como reflexivos, a prática adquire papel central de todo o currículo. É um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica, questionando e participando na (re)construção permanente da realidade escolar.

Para Gómez (In NÓVOA, 1992, p. 112): “Ao criar uma nova realidade a prática abre um novo espaço ao conhecimento, à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença”. Percebe-se, portanto, que se aprende fazendo e refletindo constantemente *na e sobre a ação*. Ao refletir sobre a sua prática, os professores não só desenvolvem suas estratégias, como também compreendem os objetivos e os princípios que devem levar à prática.

É preciso, portanto, valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A valorização da reflexão do professor universitário sobre a sua própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto prático reflexivo constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos

conhecimentos. Schön (2000) defende este ensino como uma forma de investigação e experimentação para a aquisição de legitimidade, valorizando a experiência e a reflexão na experiência.

Nesta ótica, Pimenta e Anastasiou (2002) entendem que a transformação da prática docente deve se dar numa perspectiva crítica, vinculada ao contexto institucional em que há importância da adoção de uma postura reflexiva articulada a contextos mais amplos, compreendendo o ensino como prática social concreta.

Pimenta (1999) enfatiza que o trabalho docente contém múltiplos aspectos, que seu dia-a-dia é permeado de situações de intencionalidade e problematizações, de enfrentamento de atividades de ensino complexas, que produzem um cenário de tentativas sugestivas para renovar as estratégias usadas e que podem levar a uma didática inovadora.

Assim, acredito que o conceito do professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade, o que me levará, conseqüentemente, a sentir a necessidade de uma formação permanente para encontrar subsídios de atuação nesta realidade.

CAPÍTULO IV

REFERENCIAL TEÓRICO E O CAMINHO METODOLÓGICO

Como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(PAULO FREIRE 1997)

4.1 O referencial teórico

Neste tópico, apresento o referencial teórico escolhido para subsidiar a análise das informações que emergiram neste estudo, quando atribuo ênfase às idéias de Phillippe Perrenoud, na condição de professor na Universidade de Genève, com seus importantes conceitos sobre competências e formação docente, contribuindo significativamente para o debate sobre a formação continuada de professores, abrangendo especialmente as competências profissionais, principalmente no que se refere as suas obras: “A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica” (2002); “Dez novas competências para ensinar” (2000a) e “Formando professores profissionais” (2001b).

No que se relaciona com a prática reflexiva, atribuo ênfase às idéias de Donald Schön. Trata-se de um professor norte-americano, respeitado por sua ação precursora na defesa da prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, baseado no processo de *reflexão-na-ação*; vislumbrando perspectivas de aprendizagem por meio do *aprender através do fazer* privilegiado na formação dos profissionais. Utilizamos principalmente a obra: “Educando o profissional reflexivo” (2000).

Para Schön (2000, p. 65) e Perrenoud (2001b, p. 18), “através da experiência, o profissional constrói seu conhecimento, definido como o conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que dispõe um ator”. Esse processo determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados através de esquemas de ação, decorrentes da percepção, avaliação e decisão, desenvolvidas na prática.

Perrenoud (2000b, p. 15-16) faz menção ao ofício de professor, “propondo um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente” e afirma que o referencial em que se inspira “tenta apreender o movimento da profissão”.

O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias, por serem coerentes com o novo papel do docente e com a política educativa, insistindo em 10 grandes famílias de competências:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Considerando a lista das 10 competências, retomo a definição apresentada por Perrenoud, para poder compreendê-la de modo mais claro, trazendo como referência as obras do autor, me amparando em Libâneo (In PIMENTA et. all, 2002), adaptando-as ao cotidiano do ensino universitário, e reformatando suas propostas, no sentido de clarear a compreensão do que procuraremos evidenciar neste estudo.

1 – Organizar e dirigir situações de aprendizagem

O bom professor não é apenas o que informa conteúdos, mas um especialista em aprendizagens, que reconhece os meios para propiciá-la, adaptando-os à sua disciplina, ao nível etário dos alunos e às condições ambientais que dispõe. Esse especialista em aprendizagens deve estar atento a alguns procedimentos gerenciais:

- a. Selecionar os conteúdos a serem ensinados, elegendo-os de acordo com os objetivos da aprendizagem;
- b. Trabalhar a partir das representações dos alunos;
- c. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem;
- d. Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas;
- e. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento;

2 – Administrar a progressão das aprendizagens

Muitas vezes, a mudança que o professor implanta no decorrer do ano letivo se dá apenas com relação ao conteúdo que ministra, esquecendo-se que o aluno muda a toda hora, a cada dia. Para que ele tenha a sensibilidade de perceber essas transformações vividas pelo aluno, é necessário que desenvolva em sua ação as seguintes competências:

- a) Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
- b) Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino;
- c) Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- d) Observar e avaliar os alunos, tendo em mente sua “formação”;
- e) Fazer permanente balanço de competências e tomar decisões de progressão.

3 – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

A escola impõe, de forma ditatorial, para alunos diferentes, com dificuldades diferentes, com níveis de aprendizagem diferentes, aulas rigorosamente iguais, provas idênticas e critérios de aprovação e retenção uniformizados.

É possível pensarmos em um ensino onde as aulas se organizem de forma diferente do usual, criando novos espaços de formação e de avaliação de modo que cada aluno vivencie, tanto quanto possível, situações “ótimas” de aprendizagem.

Para isto, é preciso pensar em três competências:

- a) Ampliar a gestão da classe visando trabalhar-se a heterogeneidade;
- b) Fornecer apoio integrado;
- c) Desenvolver a cooperação entre os alunos.

4 – Envolver os alunos na aprendizagem, e, portanto, na sua compreensão de mundo:

Um aluno não vai à escola apenas porque quer aprender. Na maior parte das vezes, não quer aprender, odeia assistir aulas ou fazer lições, acha “chato” estudar, detesta ter que suportar professores, mas a obrigatoriedade da escola não admite objeções e o professor tem que administrar aulas para os que querem e para os que não querem aprender. Nasce aí uma das mais difíceis e complexas competências do ofício de professor: estimular os alunos e fazê-los gostar de aprender.

Apresento algumas sugestões, não infalíveis, de como implantar essa competência, com base no referencial teórico deste estudo:

- a) Entusiasmá-los pelo que ensina, suscitar no aluno o desejo de aprender;
- b) Explicitar a relação entre a aprendizagem e o saber, organizar as etapas que se busca desenvolver, convidar o aluno ao desafiante jogo da transformação e antecipar a alegria em suas conquistas;
- c) Organizar um conselho de alunos e fazê-los sentirem-se agentes de um processo e não meros receptores de conteúdos e habilidades;
- d) Oferecer estratégias diferentes, atividades opcionais.

5 – Aprender e ensinar a trabalhar junto e a trabalhar com equipes

Trabalhar verdadeiramente em conjunto com os colegas e ensinar os alunos a trabalhar e aprender em equipes torna-se uma necessidade imperiosa pela evolução do ofício do educador de maneira geral.

Uma competência a se trabalhar no ensino é ensinar nossos alunos como trabalhar juntos e aprender, com nossos colegas, como efetivamente formar uma equipe docente. Para que esta competência se estruture, algumas providências simples precisam crescer:

- a) Elaborar projetos pedagógicos verdadeiramente em equipes.

- b) Buscar referências para entender como funciona a “dinâmica dos grupos”, como se aprende a conduzir reuniões, exercitar essas tarefas em encontros com a equipe docente e ensinar nossos alunos a empreendê-las.
- c) Analisar em conjunto situações complexas e confiar na equipe para administrar crises de relacionamentos interpessoais.

6 – Participar da Administração da Escola

Para descrever uma competência, é preciso explicitar práticas de referência. Nesse caso, como no trabalho em equipe, deve-se sair da sala de aula, interessando-se pela comunidade educativa em seu conjunto. Seria equivocado, porém, acreditar que ocorre um distanciamento das questões didáticas, pedagógicas e educativas, que se está no campo da “administração pura” e, por essa razão, autorizado a esquecer as aprendizagens e o progresso dos alunos. Administrar a escola, segundo Perrenoud (2000, p 96), é sempre, indiretamente, ordenar espaços e experiências de formação. Inerente ao desenvolvimento desta competência, torna-se imprescindível que o professor desenvolva a capacidade de:

- a) Elaborar, negociar um projeto da instituição.
- b) Administrar os recursos da escola.
- c) Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros.
- d) Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7 – Informar e envolver os pais

O diálogo com os pais, antes de ser um problema de competências, é uma questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família. O referencial aqui adotado retém três componentes dessa competência global:

- a) Dirigir reuniões de informação e de debate
- b) Fazer entrevistas
- c) Envolver os pais na construção dos saberes.

8 - Dominar e fazer uso de novas tecnologias

A tecnologia está bem presente na nossa vida cotidiana e assim, torna-se necessário saber operar um computador e suas linguagens, tanto quanto saber cozinhar ou saber se conduzir no trânsito.

A escola, segundo Perrenoud (2000a, p. 128): “não pode ignorar o que se passa no mundo” e as tecnologias de informação e de comunicação nos impuseram novas formas de nos relacionarmos com os outros e de pensar nosso dia-a-dia. É essencial assumirmos que os momentos são outros e que entre as competências essenciais a um professor se incluem com destaque as que estão vinculadas às novas tecnologias.

Entre as competências essenciais nessa área, destacam-se:

- a) Usar e ensinar os alunos a usarem editores de texto;
- b) Explorar as potencialidades didáticas dos CD’ROMS e de outros programas.

9 – Vivenciar e superar os conflitos éticos da profissão

São competências difíceis; no entanto é preciso buscá-las, desenvolvendo na ação em sala de aula, pelo menos quatro competências:

- a) Prevenir dentro da sala de aula qualquer tipo de violência;
- b) Lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação
- c) Participar da criação de regras de conduta quanto à disciplina e à comunicação em aula;

- d) Desenvolver a consciência de sua profissão e o sentimento de responsabilidade, solidariedade e justiça.

10 – Administrar sua própria formação e enriquecimento contínuo

Houve um tempo em que ao professor bastava apenas conhecer os conteúdos da disciplina que ensinava e nada mais. Mesmo assim, nesses tempos, os conteúdos duravam muito e não se vivia o frenesi de mudanças que novas descobertas trazem e que a Internet populariza.

Penso que ao professor de hoje, a formação permanente constitui verdade que não se desafia. Como lembra com fluência Perrenoud (2000a, p. 155), ao afirmar que “uma vez constituída nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”. Para o autor, as competências não são “pedras preciosas que se guarda em um cofre, onde permaneceriam intactas, à espera do dia em que se precisasse delas”.

Percebo claramente que o uso de competências, com base no que teoriza Perrenoud, torna-se mais vivo e mais completo, quando são enriquecidas com estudos, pesquisas, leituras, debates, nos cursos de que se participa, nos programas que se vê, nas experiências que se troca, sendo necessário que o professor participe efetivamente de tais movimentos como forma de enriquecer o seu conhecimento e permanecer atualizado, continuamente, sob pena de não conseguir acompanhar as mudanças que surgem em todo momento na educação não só brasileira, mas mundial.

Os estudos de Donald Schön, na década de 80, servem como forma de problematizar as questões concernentes à relação teoria-prática na aprendizagem profissional ou cotidiana. Estão na base da formulação sobre o professor reflexivo, partindo da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais. Schön, em suas pesquisas sobre a formação profissional – primeiramente de arquitetos -, busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular os que ele denomina de bons profissionais, formulando sua perspectiva em torno de três aspectos: “conhecimento na prática, reflexão da prática e reflexão sobre a prática”.

Para Schön, o profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito, ou conhecimento na prática,

o qual “manifesta-se na espontaneidade” e, portanto, não traz o dado de sistematização. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.

Na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Quando o profissional faz esta reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, para Schön, ele faz uma reflexão na ação.

Esta etapa permite uma reorientação da ação no momento mesmo em que está vivendo. Se essa reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Há um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação. A reflexividade, portanto, consiste em tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que faz.

Por fim, um outro momento desse processo é a reflexão na ação. Aí se processa algo mais elaborado, no qual o próprio profissional busca a compreensão da ação, constrói sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Quanto ao enfoque deste estudo, o professor Donald Schön desenvolveu atividades relacionadas às reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais junto ao MIT (Instituto de Tecnologia de Massachussets, nos Estados Unidos da América), até 1998, propondo uma formação de maneira diferente da ditada pelos currículos normativos, onde a ciência é apresentada em primeiro lugar, seguindo-se à sua aplicação e, posteriormente a realização do estágio, para que o aluno aplique o conhecimento técnico profissional.

De acordo com o entendimento de Schön, a formação nestes moldes torna o profissional incapaz de responder às situações emergentes no dia-a-dia de trabalho, pois ele não dispõe de respostas técnicas previamente elaboradas para todas as situações, que muitas vezes ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência.

Schön (2000) preconiza que é necessária uma formação profissional que integre teoria x prática x reflexão, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino em que aprender através do fazer seja prioridade, um processo de construção cuja capacidade de refletir seja estimulada pela interação. O autor enfatiza que somente uma nova epistemologia da prática, guiada na reflexão do profissional sobre a sua prática, é que orientará uma possível

mudança de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas encontrados na prática cotidiana.

É possível olhar respectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83).

Assim, para Schön (2000), o desenvolvimento da aprendizagem deve ser realizado no aprender-fazendo, mediado pelo diálogo do professor com o aluno. Nesta relação o professor, ao observar o desenvolvimento do estudante, vai dosando suas orientações verbais e as demonstrações, de acordo com as atitudes do estudante, que ora escuta, ora o imita. Neste processo interativo, o aluno aprende a prática de um prático, praticando, havendo uma reflexão na ação de ambos.

A prática docente reflexiva, conforme Schön (1992), exige que o professor não se limite às investigações produzidas na academia, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia-a-dia do exercício profissional.

Segundo Perrenoud (2002, p. 4): “O professor reflexivo reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes; busca compreender seus fracassos, define novos procedimentos para situações semelhantes, diversificando a própria prática”. O autor acrescenta ainda que:

A prática reflexiva precisa estar vinculada à participação crítica, ou seja, exige que este professor considere-se parte do problema e reflita sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as suas próprias limitações. (PERRENOUD, 1999, p. 5)

Assim, Perrenoud (2000a, p. 27), nos traz a percepção de que a competência requerida hoje em dia para o docente, é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância, para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse dos alunos, e explorando os acontecimentos do cotidiano.

Percebe-se, nesse contexto, que se aprende fazendo e refletindo constantemente na e sobre a ação e, assim, ao refletir sobre a sua prática, os professores não só desenvolvem suas

estratégias, como também compreendem os objetivos e os princípios que devem levar à prática, o que acreditamos que levará o professor a desenvolver sua autonomia profissional.

Para Perrenoud (2002, p. 13): “A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais”.

Perrenoud (Op. Cit.) com base em grandes pedagogos da história, cujas bases podem ser encontradas em Dewey (1933-1993), enfatiza ainda que: “O professor é um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência”.

Refletir sobre a prática apresenta-se, então, com dois aspectos complementares. Por um lado, indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, refletir a prática conduz o profissional a praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber.

Assim, segundo os conceitos dos autores que subsidiam este estudo, a reflexão é a mola mestra para as mudanças educacionais, imersão consciente do ser humano no mundo de sua experiência, sendo essencial ao processo de aprendizagem. Pressupõe um processo de busca interior que presume um distanciamento do senso comum, criando oportunidade para que os educadores adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual estão inseridos. Para tanto, a reflexão crítica exige que se coloquem dentro da ação, na situação, participando do caso, pois o educador – como mediador entre o educando e o conhecimento – deve ser um profissional reflexivo, comprometido com o processo educativo, integrado ao mundo e, principalmente, um eterno aprendiz, aquele que busca inovar e inovar-se.

Desta forma, para que seja concretizada uma prática, um ensino reflexivo, é necessário, ainda, escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às alternativas disponíveis, indagar as possibilidades de erro, procurar várias respostas para a mesma pergunta e refletir sobre a forma de melhorar o que já existe. Sendo assim, na concepção sobre reflexão profissional, o educador não é reduzido a uma mera estação de aquisição de competências, mas é tido como pessoa ativa, que atua e reflete sobre a sua atuação, com base nas competências desenvolvidas.

4.2 O caminho metodológico

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso. A modalidade exploratória-descritiva visa à caracterização inicial do problema, classificação e conceito, descreve o objeto por meio da observação e do levantamento de dados (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 61).

Assim, as pesquisas descritivas pretendem descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Sobre este aspecto, Andrade (2001, p. 124) relata que:

[...] na pesquisa descritiva, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.

Leopardi (2001) complementa esclarecendo que as pesquisas descritivas caracterizam-se pela necessidade de explorar uma situação desconhecida, da qual se tem necessidade de melhores informações.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um tipo de investigação em educação que aponta e discute os fundamentos e contextos de origem, suas peculiaridades e limites, sendo, portanto, a abordagem adequada para a compreensão da problemática em foco neste estudo.

Os problemas que surgem no cotidiano do ensino em Enfermagem podem ser investigados, de acordo com Lopes e Cols. (1988, p. 48), pelo uso da abordagem qualitativa, porque a posição do enfermeiro é privilegiada em relação a quem utiliza os métodos tradicionais de pesquisa, devido ao fato de que: “O pesquisador não é um indivíduo separado da vida e das atividades sob estudo, é também um participante daquele círculo de atividades, [...], tornando-se pessoa familiar e conhecida terá acesso a informações mais reais e verdadeiras do que aquelas obtidas pelos métodos tradicionais de coleta de dados”.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui algumas características básicas: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não com os resultados e produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem deste tipo de pesquisa.

Podemos destacar que, na pesquisa qualitativa aplicada à Enfermagem, contamos com uma variedade de métodos e técnicas que possibilitam o desvendar dos problemas emergenciais do cotidiano da atuação, e dentre estes, escolhemos o Estudo de Caso, por acreditarmos que atende aos objetivos deste estudo.

Acredito, portanto, que este estudo se aproxima da definição técnica de Estudo de Caso de Yin (2005, p. 32-33), na medida que pretende investigar um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto da vida real. Para o autor, o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, pode ser utilizado em diversas situações, contribuindo com o conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos, de grupo, dentre outros e permite uma investigação que preserve as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.

Segundo Ludke e André (2005, p. 17), o estudo de caso “é um método de abordagem qualitativa, porque encerra alguns aspectos essenciais: a) O caso escolhido para investigação trata-se de uma unidade; b) os contornos e os limites deste são mais claramente definidos ao longo do estudo; c) o caso é uma unidade dentro de um sistema amplo, mas o seu foco de interesse dirige-se para aquilo que ele tem de particular, de único; e d) o caso é útil para investigar questões singulares que têm um valor em si mesmas”.

A unidade de caso estudada é a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, da Universidade Federal Fluminense – UFF. A autorização para utilização do nome da referida instituição se deu por meio de uma carta enviada à direção, tendo sido aprovada a solicitação (Anexo 1). Os dados foram coletados junto ao curso de Graduação em Enfermagem, seguindo os preceitos da resolução 196/96, que trata da ética na pesquisa com seres humanos.

No sentido de atender legalmente às exigências para dar encaminhamento à pesquisa, foi encaminhada uma cópia do projeto à Instituição, após a defesa e aprovação pela banca examinadora, juntamente com o pedido de autorização ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Antonio Pedro - CEP/CMM/HUAP - para a realização da coleta de dados, recebendo o parecer favorável em dezembro de 2008, sob o nº 221/08 (Anexo 2).

Para seleção da unidade de caso e justificativa de sua singularidade, a Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa é a única escola pertencente ao âmbito público de Instituições de Ensino Superior do Brasil, no território fluminense, que oferece o Curso de Licenciatura acoplado à Graduação em Enfermagem, sendo intitulado Curso de Graduação e

Licenciatura em Enfermagem, tornando-se, portanto, significativo estudarmos o processo de formação permanente dos enfermeiros-professores para atuar nesse currículo integrado.

Minayo (2008) refere que o pesquisador, preocupado com a abordagem da pesquisa social qualitativa, ao imergir na realidade que pretende investigar, deve preocupar-se em ter domínio do instrumental teórico e ser insistente, considerando, ao mesmo tempo, os conhecimentos teóricos e as informações de campo. Neste sentido, acredito que a minha experiência de quase vinte anos no ensino de Enfermagem favoreceu a realização de um estudo desta natureza.

Desse modo, a opção pela abordagem qualitativa e pelo método do Estudo de Caso, me permite mergulhar o mais aprofundadamente possível na realidade de um grupo social, os atores sociais que fazem parte deste estudo, que estão envolvidos numa problemática advinda das exigências sociais da atualidade.

Participaram deste estudo dezoito enfermeiros-professores que atuam no ensino de Graduação e Licenciatura em Enfermagem, que fazem parte do quadro permanente de Docentes da Universidade Federal Fluminense, após o aceite ao termo de consentimento livre e esclarecido, obedecendo às questões éticas da pesquisa.

Visando a preservar o anonimato prometido aos sujeitos durante a investigação, os mesmos foram identificados através de nomes de pedras preciosas. A distribuição dos sujeitos, de acordo com as características profissionais e pessoais, está disposta a seguir:

Quadro 3 – Perfil dos sujeitos pesquisados

CARACTERÍSTICAS	RESPOSTAS	QUANTIDADE
SEXO	FEMININO	16
	MASCULINO	02
TITULAÇÃO	GRADUAÇÃO	18
	LICENCIATURA	04
	HABILITAÇÃO	03
	MESTRADO	18
	DOCTORADO	07 – concluído 06 – cursando
TEMPO DE GRADUAÇÃO	1-5 ANOS	00
	6-10 ANOS	04
	11-15 ANOS	01
	16-20 ANOS	02
	Acima de 20 anos	11
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ASSISTÊNCIA	1-5 ANOS	05
	6-10 ANOS	03
	11-15 ANOS	05
	16-20 ANOS	03
	Acima de 20 anos	02
TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO	1-5 ANOS	02
	6-10 ANOS	02
	11-15 ANOS	01
	16-20 ANOS	02
	Acima de 20 anos	11

Fonte: Elaboração própria

No que tange ao perfil de formação dos sujeitos, os dados estão dispostos, a seguir, na seqüência em que os depoentes foram inseridos na pesquisa, a cada entrevista realizada:

Quadro 4 – Distribuição dos depoentes por cursos de formação e ano de conclusão

	Graduação	Licenciat	Habilit	Esp.	Mest.	Dout.
Esmeralda	2002	-	-	-	2005	2009
Topázio	1988	-	-	2000	2004	-
Cristal	1983	-	-	2006	2000	-
Água Marinha	1980	-	-	1999	1995	2003
Safira	1983		1985	-	1995	1999
Diamante	1991	1991	-	2008	2005	-
Ametista	1980	-	1981	1985	1999	-
Quartzo	1989	-	-	1987	1997	-
Ágata	1994	-	-	2005	2004	2007
Opala	2000	-	-	2003	2004	2010
Pérola	1987	-	-	1988	1996	-
Turmalina	2003	-	-	2005	2005	2008
Ônix	1998	1998	-	2000	2006	2011
Turquesa	1982	-	-	-	2000	2010
Jade	1988	1989	1992	2003	2005	2009
Alexandrita	1975	-	-	-	1997	-
Granada	1978	1983	-	1988	1995	1998
Citrino	1969	-	-	1985	1996	2002

Fonte: Elaboração própria

Na condução de um estudo de caso como modalidade de investigação, procurei utilizar diferentes fontes de dados, posto que Yin (2005, p. 125-126) determina como um dos princípios da coleta de dados nos estudos de caso a triangulação, entendida como fenômeno lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências.

Para o autor, o uso de várias fontes de evidências favorecerá o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação e permitirá ao pesquisador dedicar-se ao problema em potencial da validade do constructo, uma vez que fornecem essencialmente possíveis avaliações do mesmo fenômeno.

Sendo assim, para a coleta de dados, optei por utilizar um questionário de caracterização dos sujeitos (Apêndice 2), a entrevista semi-estruturada (Apêndice 3), seguida da observação não-participante (Apêndice 4), bem como realizei a leitura do Projeto Político Pedagógico e documentos do referido curso, no sentido de atender ao objeto e objetivos propostos neste estudo.

Quanto às limitações, me deparei com a dificuldade de acesso ao Projeto Político-Pedagógico do curso, que está disponível apenas em meio impresso na Coordenação de Curso; bem como na localização de documentos sobre a história da EEAAC, visto que o referido material estava disperso em vários locais: arquivos do Centro de Memória da EEAAC/UFF, arquivo da Universidade Federal Fluminense localizada no bairro de Jurujuba, e outros foram cedidos por professoras que participaram ativamente da história desta instituição; e assim, necessitei agrupar fragmentos de documentos como atas de reuniões, dentre outros (apresentados a seguir, no banco de dados documentais), até compor o arsenal necessário para o capítulo sobre a história da Escola, e para auxiliar na análise de dados.

Para a realização do estudo, foi criado um banco de dados, contendo o perfil dos sujeitos, já apresentado anteriormente, e resultados da coleta de dados, bem como os documentos pesquisados, de forma que, em princípio, outros pesquisadores possam revisar as evidências diretamente, não ficando limitados aos relatórios escritos e, concomitantemente, procurei manter um encadeamento das evidências.

Apresento, a seguir, o banco de dados documentais:

Quadro 5 - Banco de dados documentais



▶ Relatório do 1º SENADEN realizado pela Associação Brasileira de Enfermagem de 02 a 06 de Maio de 1994 – Reprodução xerográfica
▶ Relatório do 2º SENADEN realizado pela Associação Brasileira de Enfermagem de 08 a 11 de setembro de 1997 – Reprodução xerográfica
▶ Relatório do 3º SENADEN realizado pela Associação Brasileira de Enfermagem de 23 a 26 de Março de 1998 – Reprodução xerográfica
▶ Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa elaborado no ano de 2004 – Reprodução xerográfica.
▶ Proposta do Novo Currículo Mínimo para o Curso Superior de Enfermagem: A formação do Enfermeiro – elaborado pela Associação Brasileira de Enfermagem – 1991 – Reprodução xerográfica.
▶ Proposta de Avaliação e Reorientação Curricular do Curso de Enfermagem e Obstetrícia da Escola de Enfermagem da UFF – 1993 – Reprodução xerográfica.
▶ Ata da reunião ordinária do Colegiado do curso da EEAAC/UFF ocorrida em 26 de maio de 2004 – Reprodução Xerográfica
▶ Ata da reunião ordinária do Colegiado do curso da EEAAC/UFF ocorrida em 06 de julho de 2004 – Reprodução Xerográfica
▶ Ata da reunião ordinária do Colegiado do curso da EEAAC/UFF ocorrida em 12 de julho de 2004 – Reprodução Xerográfica
▶ Ata da reunião ordinária do Colegiado do curso da EEAAC/UFF ocorrida em 28 de julho de 2004 – Reprodução Xerográfica
▶ Ata da reunião ordinária do Colegiado do curso da EEAAC/UFF ocorrida em 15 de setembro de 2004 – Reprodução Xerográfica
▶ Ata da reunião ordinária do Colegiado do curso da EEAAC/UFF ocorrida em 29 de setembro de 2004 – Reprodução Xerográfica
▶ Parecer 314/94 – Currículo Mínimo para o Curso de Enfermagem – MEC/CFE – Reprodução xerográfica.
▶ Ata do I Seminário preparatório para ao estudo do currículo da EEAAC/UFF – 02 a 04 de Outubro de 1985 – Reprodução xerográfica.
▶ Ata do II Seminário para o estudo do currículo do curso, no período de 23 a 25 de julho de 1987 – Reprodução xerográfica.

Fonte: Elaboração própria

Sobre este aspecto, Yin (2005, p. 133) conclui que “O princípio disto tudo consiste em permitir que um observador externo – nessa situação o leitor do estudo de caso – siga a origem de qualquer evidência, indo das questões iniciais da pesquisa até as conclusões finais”.

Na realização da coleta de dados em campo, deparei com a dificuldade em concatenar os meus horários disponíveis com os horários de aula dos depoentes, devido ao nosso envolvimento com o ensino, pesquisa e extensão, além da realização do curso de doutorado. Assim, a coleta de dados foi iniciada em dezembro de 2008, quando decidimos realizar as entrevistas também durante o período de férias letivas, de janeiro a março de 2009 aproveitando o tempo disponível, de pleno acordo pelos depoentes.

Em decorrência de tal fato, pela necessidade de criar uma estratégia de efetiva interação com os sujeitos participantes, embora não estivéssemos em contato presencial em um mesmo ambiente físico, fomos buscar uma forma de lançar mão de recursos tecnológicos na realização das entrevistas, através da interação em ambiente virtual, a partir do que diz Severino (2008, p. 136), quando afirma que “a Internet, rede mundial de computadores, tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro”.

O autor evidencia que “o uso apropriado da rede de computadores permite ao pesquisador consultar e colher dados informativos, bem como trocar mensagens e informações com rapidez, eliminando, assim, barreiras de tempo e espaço” (Op. Cit., p. 137). Nessa perspectiva, surgiu a resposta para os nossos anseios de efetivação das interações necessárias para a realização das entrevistas através da rede de Internet, contando com o sistema Messenger e comunicações por e-mail, o que nos possibilitou o recolhimento dos dados necessários para a análise dos fatos que interessavam a pesquisa, no que tange às falas dos sujeitos.

Assim, quatro entrevistas foram realizadas presencialmente, estando a pesquisadora e o depoente no mesmo ambiente físico, em salas de aula da própria Escola de Enfermagem durante o mês de dezembro de 2008 e as demais foram realizadas on-line, durante os meses de janeiro a março de 2009. Para manter a fidedignidade das informações, utilizei a gravação em meio digital e arquivo eletrônico.

Na realização da entrevista, uma das técnicas de coleta de dados utilizadas, de acordo com Minayo (2008, p. 57), o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais, “uma vez que se insere como uma forma de coleta de fatos relatados pelos mesmos enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo estudada”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134): “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

De acordo com Ludke e André (2005), na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente na entrevista não totalmente estruturada, onde não há imposição de questões, e o entrevistado discorre sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém e que, no fundo, esta é a verdadeira razão da entrevista.

A entrevista semi-estruturada, segundo Minayo (2008, p. 109), “visa a colocar as respostas dos sujeitos no seu próprio contexto, evitando-se a prevalência comum nos questionários totalmente estruturados, do quadro conceitual pré-estabelecido pelo pesquisador sendo complementada por uma prática de observação”.

Consoante Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “no caso da entrevista semi-estruturada, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse, a partir de uma ou mais perguntas e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou”. Para os autores, neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo.

Posteriormente à realização das entrevistas, e após início do semestre letivo, procedemos à realização da observação das situações de aulas, quando tivemos a oportunidade de acompanhar quatorze docentes realizando suas atividades, não sendo possível observar quatro sujeitos, devido ao afastamento da sala de aula pelo fato de estarem exercendo no momento cargos administrativos na instituição, ou encontrarem-se afastados para a realização do doutorado em outro estado do país. No entanto, foram utilizados os depoimentos destes, que foram de suma importância para complementar a análise.

A respeito da observação, um dos procedimentos metodológicos do estudo, Ludke e André (2005, p. 26) afirmam que ela “ocupa um lugar privilegiado nas abordagens qualitativas”, usada como recurso principal ou associada a outras técnicas de coleta, a

observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Apresentando uma série de vantagens, entre elas a de que a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

De acordo com Minayo (2008, p. 134), “a observação pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa”, à medida que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Para a autora supracitada, “ trata-se de uma técnica importante por permitir captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são conseguidos através da entrevista, já que são observados diretamente na própria realidade, e transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.” (MINAYO, 2008, p. 59-60).

Foram observadas aproximadamente vinte e oito horas de aula, durante os meses de março a julho de 2009, após agendamento prévio de datas e horários com os professores, ou aproveitando a oportunidade de compartilhar o momento da aula com alguns destes, em disciplinas afins. As anotações referentes às observações foram feitas em diário de campo, sendo registrados os fatos ocorridos durante a prática docente, utilizando o roteiro de observação (Apêndice 4), que foi elaborado a partir de Alarcão (2004, p. 95), procurando identificar as situações em sua forma natural, para posterior busca dos fatos que interessam a este estudo, através da análise dos dados.

Busquei através dos depoimentos dos enfermeiros que participaram do estudo, apreender os conhecimentos elaborados pelo próprio docente em relação ao tema proposto, no intuito de captar a ocorrência de situações singulares vivenciadas na prática docente, que tenham implicações na formação permanente, através das falas dos próprios sujeitos, complementadas pela observação. Como critério de confiabilidade, todos os participantes do estudo tiveram total acesso ao conteúdo de seus depoimentos, enviados por e-mail após leitura e devolução com as correções e ou ajustes que consideraram necessários.

Procurei transmitir confiança e promover um diálogo descontraído e sem constrangimentos aos entrevistados, de forma a permitir a liberdade de expressão de suas opiniões, atos e atitudes, e neste sentido, acredito que a interação via internet tenha ajudado a proporcionar uma maior descontração por parte dos sujeitos, à medida que nos comunicávamos diretamente, mas através da tecnologia de informática em ambiente virtual. O que, a meu ver, parece ter facilitado a emissão de alguns depoimentos.

A sistemática adotada por mim enquanto pesquisadora foi aguardar a decisão do depoente em relação à concordância para a entrevista; explicar os objetivos e propósitos do estudo; solicitar a leitura atenciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1); expor a cópia de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HUAP (Anexo 2); solicitar permissão para a gravação do discurso e, finalmente, proceder à entrevista.

De acordo com Yin (2005, p. 33): “O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos”.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados recolhidos, tomando como base a afirmativa do autor supracitado, optei por uma análise através de categorias temáticas, pois considero que o procedimento de trabalho com categorias, em geral, pode ser utilizado em qualquer análise qualitativa, visto que estas são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isto.

A análise dos dados recolhidos em campo, segundo Minayo (2008, p. 197-198), busca atingir três objetivos: ultrapassar a incerteza, enriquecer a leitura e integrar as descobertas, tendo também finalidades complementares, ou seja, propõe uma atitude de busca a partir do próprio material coletado e amplia a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens.

Segundo Minayo (2008, p. 68-69) “a análise é entendida num sentido mais amplo, abrangendo a interpretação, visto que ambas estão contidas no mesmo movimento: o olhar atentamente para os dados da pesquisa”. Sendo assim, a autora apresenta três finalidades para esta etapa: estabelecer a compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

No intuito de imprimir validade ao constructo e confiabilidade ao estudo de caso, procurei seguir os três princípios de apoio sugeridos por Yin (2005, p. 111):

- a) A utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma;
- b) A criação de um banco de dados para o estudo de caso e;
- c) A manutenção de um encadeamento de evidências.

Segundo Yin (2005, p. 127), o uso de várias fontes nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla variedade de questões históricas, comportamentos e atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas e evidências, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, que resulta do processo de triangulação dos dados.

Na estratégia de análise escolhida, selecionamos categorias a priori, a partir do marco teórico, e como unidade de análise, escolhemos os parágrafos e frases, a fim de garantir que não se perca a coerência das idéias e se obtenha uma visão mais clara da informação analisada.

Nesta etapa, realizei a leitura flutuante, cuja finalidade é a de ter um contato exaustivo com o material, possibilitando uma leitura progressivamente mais sugestiva, capaz de ir além da sensação inicial desordenada. A partir daí, foram estabelecidas as unidades de registro, ou seja, as palavras-chave ou frases; a unidade de contexto; os recortes; a forma de categorização; a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientaram a análise.

Então, as frases significativas identificadas na pré-análise foram recortadas, em seguida foi realizada a classificação e agregação dos dados, assim como a escolha das categorias indicadas para comandar a delimitação dos temas (MINAYO, 2008).

Tentei, então, organizar todo material coletado nas entrevistas com os participantes da pesquisa, e dos documentos lidos, procurando realizar a análise através da elaboração das categorias descritivas, permitindo separar o material coletado, sem perder a correlação do mesmo.

Sobre este aspecto, Ludke e André (2005, p. 48), fazem as seguintes considerações: “O primeiro passo nessa análise é a construção de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir das quais é feita a primeira classificação dos dados”. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados.

No intuito de contribuir com a análise, e com base nos autores que subsidiam este estudo, formulamos um esquema que denominamos “ciclo da reflexividade”, que parte da seguinte concepção: Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados através de esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática.

O movimento AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO que proponho neste ciclo requer que o professor oriente sistematicamente a sua própria reflexão e análise, a partir das próprias ações iniciais - o conhecimento na prática - proveniente de habilidades culturais, profissionais, sociais e políticas; seguido da percepção - que compõe a reflexão na prática - pressupondo um processo de formação contínua; estimulando a reflexão sobre a reflexão sobre a prática, culminando no movimento de avaliação e decisão, com caráter retrospectivo, compondo um processo permanente.

Assim, as situações analisadas foram retiradas da realidade do professor (sua própria prática docente), através dos relatos que emergiram da entrevista, associadas à observação partindo da realidade e a ela retornando, não num sentido imobilista, mas de transformação:

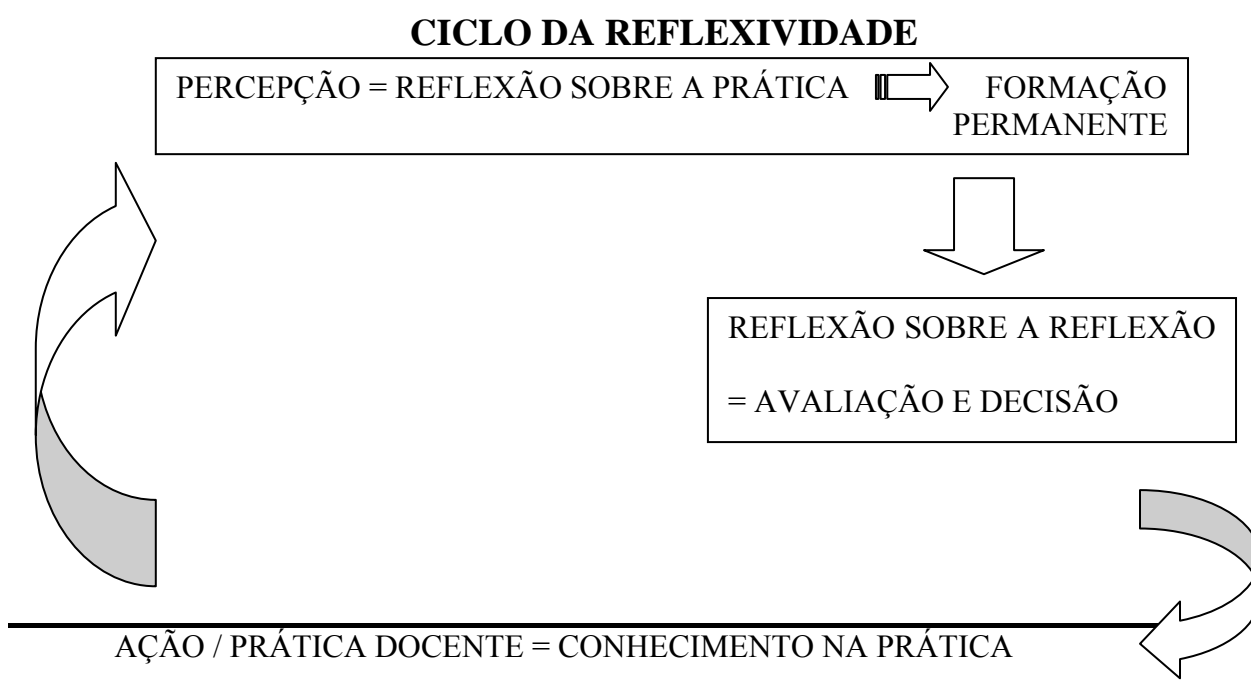


Figura 2 – Ciclo da Reflexividade – Elaboração própria.

Interpretando a figura representativa do “ciclo da reflexividade”, verifica-se que o processo da reflexão, parte da realidade, a ação docente em sua prática, retornando para ela, no sentido de transformá-la e transformar o docente através de um processo contínuo de formação, que, assim, torna-se permanente.

No primeiro momento, o docente observa a sua própria realidade, e, a seguir, vai expressando suas percepções pessoais, efetuando uma primeira leitura “sincrética” sobre o seu conhecimento na prática docente.

No segundo momento, ele realiza uma reflexão sobre a reflexão realizada anteriormente, e separa os elementos articuladores que dificultam e os que facilitam a sua prática docente, refletindo e avaliando cada um deles e decidindo o que trará melhores possibilidades de agir, estabelecendo uma síntese sobre os elementos que envolvem a sua prática.

No terceiro momento, ele retorna para a realidade, trazendo consigo a bagagem da reflexão na ação e sobre a ação, através de sua capacidade de refletir criticamente sobre a sua prática, de modificá-la e de modificar-se, num processo contínuo/permanente de formação.

Sobre a análise e a sensibilidade que necessitei ter para realizar esta tarefa, concordo com Perrenoud (2001b p. 14) quando diz que em uma situação complexa “o conjunto dos esquemas do pensamento e de ação de que dispõe um ator, é que determinará as percepções, as interpretações, as análises e as decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados”.

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, segundo Minayo (2008), concretiza-se ao colocar informações coletadas em evidência para a partir daí, serem propostas as inferências e fazer posteriores interpretações previstas no quadro teórico, ou abrir novos caminhos, servindo de base a uma outra análise em torno de novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

Após todo este processo, obtive como resultados as seguintes unidades temáticas:

- 1- Aspectos da ação docente do enfermeiro que contribuem em sua formação permanente.
- 2- Saberes e competências docentes do enfermeiro-professor no ensino de Graduação.
- 3- A reflexividade crítica sobre a prática docente do enfermeiro-professor em um processo de formação permanente.

Após a apresentação das características do cenário pesquisado e a integração com os fatos históricos que marcaram a sua implementação no panorama do ensino em Enfermagem no Brasil, trazendo uma contextualização sobre o antigo e o novo paradigma que permeiam a educação brasileira, o referencial teórico utilizado, bem como o caminho metodológico escolhido para a realização deste estudo, partiremos agora para a apresentação dos dados que emergiram da pesquisa e a análise que foi realizada.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.

(PIERRE FURTIÑER 1975)

Neste capítulo, são apresentados e analisados os resultados da coleta, procurando responder às questões que orientam o estudo, no intuito de atender aos objetivos propostos. Na análise e discussão, busquei amparo no referencial teórico de Phillippe Perrenoud e de Donald Schön, bem como em trabalhos de outros autores que se encontram nos estudos dos teóricos citados e que muito contribuem para o esclarecimento dos conceitos destes, fazendo uma integração com os estudos localizados no estado da arte, procurando realizar um movimento reflexivo através do Ciclo da Reflexividade, apontando para a construção do conhecimento com base na ação-reflexão-ação sobre a realidade vivida, como um suporte necessário, cujos resultados são apresentados a seguir:

1 – A Racionalidade Técnica como Paradigma: Aspectos da ação docente do enfermeiro que contribuem em sua formação permanente

Para atender ao primeiro objetivo do estudo que é descrever os aspectos que compõem a prática docente do enfermeiro-professor no ensino de Graduação em Enfermagem, que contribuem em sua formação permanente, partiremos de uma análise, tendo a racionalidade técnica como paradigma, do que contribui ou pode contribuir para a formação permanente deste profissional.

A revisão de literatura que norteou este estudo mostrou de forma evidente que o ensino é um fenômeno complexo, permeado por diferentes situações, muitas vezes dilemáticas. Este ensino demanda, portanto, uma prática docente efetiva, uma maior integração entre teoria e prática e uma relação interpessoal mais aberta, humanizada e de coresponsabilidade no alcance da aprendizagem, que venha a contribuir para um processo de formação contínua do docente.

No entanto, a prática docente em muitas áreas profissionais, inclusive na Enfermagem, tem revelado, de acordo com Germano (2007), a predominância de um modelo de comportamento do professor nos moldes tecnicistas, isto é, como transmissor de conhecimentos técnicos, organizados, que determina e toma decisões na resolução dos problemas identificados, com ação instrumental, embasados em princípios e técnicas científicas.

O professor como técnico especialista, tem suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional prática, a qual tem metas definidas a serem atingidas com critérios de eficiência, eficácia e otimização em suas ações. Nesse modelo, a visão da atividade do

professor é instrumental, voltada para a resolução de problemas mediante aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (COSTA, 2003).

A partir de tais considerações, pode-se suspeitar que, para a escola, o aluno, o professor, sua formação e seu saber, o modelo da racionalidade técnica estabeleceu novas relações, e estas foram impostas, quase que exclusivamente, por questões de ordem econômica.

De acordo com Schön (2000, p. 15), “a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa”. Na racionalidade técnica, segundo o autor, os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

Antes de apresentar os discursos dos professores inerentes às ações individuais e reprodução acrítica do “sistema instalado”, inicio por uma demonstração do que compõe a percepção dos depoentes sobre a sua inserção/ação na universidade.

Num primeiro momento, seguindo o ciclo da reflexividade, quando o docente observa a sua própria realidade, e, a seguir, vai expressando suas percepções pessoais, efetuando uma primeira leitura sobre o seu conhecimento na prática docente, encontrei o depoimento seguinte:

Minha inserção na escola (EEAAC), se deu após 18 anos de prática assistencial hospitalar, mais precisamente na área intensivista. Tal experiência reflete em uma prática muito dinâmica, com necessidade de atualização constante; com observação redobrada à troca de conhecimento professor-aluno-professor; com avaliação das estratégias para o ensino-aprendizagem; para entendimento da proposta pedagógica da disciplina bem como do curso; e para um constante olhar para o relacionamento interpessoal com demais professores, profissionais dos campos de prática, pacientes e familiares. (TOPÁZIO).

Neste depoimento, enquanto a docente está observando a sua própria inserção na prática docente, observa-se a demonstração de preocupação com os diversos fatores, que englobam desde a atualização no que se refere às estratégias de ensino-aprendizagem, até o relacionamento interpessoal, sendo considerados imprescindíveis à ação docente, deixando transparecer o processo próprio de reflexividade vivido, que a distância da racionalidade técnica puramente e conduz para um novo paradigma.

Sobre este aspecto, remeto-me a afirmativa de Gauthier (1998, p. 78), quando afirma que: “O exercício de uma profissão, implica uma atividade intelectual – voltada tanto para a concepção como para a execução – que compromete a responsabilidade individual do agente”.

Percebi explicitamente, no depoimento apresentado, a preocupação em manter-se atualizada para “dar conta” de todos os aspectos que compõem a prática docente, visto que a mesma iniciou a docência após 18 anos de atuação na assistência, o que denota um movimento necessário de partir da própria realidade e procurar atender às demandas advindas da prática, que, a nosso olhar, leva a docente a uma busca de hipóteses de solução para os problemas que surgirem a partir da experiência vivida, resultando na reflexão sobre a prática.

Observando uma situação de aula da depoente citada anteriormente, percebi que a formação tradicional recebida, dado o tempo de vinte anos que a mesma tem de graduada, deixou marcas significativas como exerce o ensino, conforme veremos a seguir:

A professora discorreu sobre um determinado conteúdo da prática de Enfermagem e fez a apresentação sistemática, ampla, pontual dos conteúdos, com bastante cuidado quanto a exposição minuciosa dos diversos passos daquela temática, com grande riqueza de informações. Foi uma aula expositiva, mantendo-se muito séria e compenetrada, enfatizando as questões de postura, vestimenta e o comportamento que o enfermeiro deve manter na sua atuação. Os alunos ficavam atentos à aula e fizeram poucas perguntas, demonstrando um certo receio ao perguntar. Uma aluna mencionou com a colega ao seu lado, que a postura rígida desta professora intimida os alunos a perguntarem. (Situação de aula – TOPÁZIO).

Percebemos que esta docente exerce de forma rígida a sua prática docente, e nos chama a atenção para este fato, pois, mesmo existindo a concepção de que a mudança é necessária, e havendo, ela mesma já implementado mudanças significativas em seu discurso e em sua prática, permanece sendo guiada pela “autoridade magistral do professor”, conforme preconiza a escola tradicional / tecnicista, da qual fez parte enquanto aluna.

Discutindo sobre este aspecto, Schön (2000) nos leva a refletir sobre uma realidade presente na prática docente nos dias de hoje, quando percebemos que os docentes têm se deparado com um dilema entre o que significa o rigor técnico e a seriedade no ensino. Segundo ao autor, aqueles professores que receberam na sua formação inicial uma educação tradicional/tecnicista encontram dificuldades em se desvincular da forma como se comportavam seus professores, e, muitas vezes, reproduzem esse comportamento, mesmo que de forma inconsciente.

No entanto, acredito que a sensibilidade da depoente para a percepção de fatores inerentes à prática docente, e que apareceram claramente no seu depoimento, contribuirá para um processo de formação permanente, à medida que a consciência de tudo isto, “provoca” um estado reflexivo sobre que mudanças são necessárias para a efetivação da prática.

Outra depoente relatou o seguinte:

Procuro trabalhar de forma bastante dinâmica, ouvindo o aluno, fazendo ele participar e mostrando para ele que é ele quem é responsável por sua prática. Eles planejam a sua prática, se apresentam no hospital e vão desenvolvendo sua autonomia. (CITRINO).

Relacionando os dados da entrevista com a prática docente da depoente anterior, encontrei a seguinte contradição que me despertou para um debate da existência de situações conflituosas e dilemáticas na ação/prática desta docente, ao observar uma situação de aula:

Recebendo uma nova turma de alunos para uma disciplina teórico-prática de um dos últimos períodos do curso, e após apresentar os objetivos da disciplina, procedeu às informações sobre o processo avaliativo, que inclui a apresentação de seminários. Enquanto a mesma falava, os alunos estavam dispersos, conversando entre si, sendo chamados a atenção várias vezes durante a explicação. Ao final da explicação sobre como deveria ser a divisão dos grupos, alguns alunos falaram que não entenderam como iriam fazer aquele trabalho, que estava muito confuso, pois não ouviram o que a professora havia falado, o que causou uma enorme irritação na docente, que respondeu que eles “se virassem” para entender, pois ela já havia explicado diversas vezes e ninguém prestou atenção... A docente se retirou da sala muito aborrecida com os alunos. (Situação de aula – CITRINO).

Percebi uma grande frustração por parte da docente por não haver conseguido atrair a atenção daqueles alunos, visto que, posteriormente, a mesma comentou comigo, com grande tristeza, o fato ocorrido. Refletindo sobre a situação observada, penso que, na verdade, a docente estava perante uma situação dilemática. E, nestas situações, de acordo com Schön (2000), cada professor deve ir encontrando, através da experiência, um sentido próprio para as suas ações, para que as mesmas conduzam ao fim desejado de preparar crítica e reflexivamente o profissional para o mercado de trabalho em saúde.

Essa problemática, certamente, vem como consequência de anos e anos em que convivemos com o ensino tradicional que tinha o professor como foco central do ensino e o aluno era apenas um receptáculo de conhecimentos prontos, não necessitando pensar nem discutir, mas apenas decorar os conteúdos. Hoje, necessitamos nos atualizar para uma relação de horizontalidade, em que ambos, professor e aluno, trazem seus conhecimentos próprios e

realizam uma troca desses conhecimentos, no sentido de desenvolver as competências de cada um, fazendo-se necessário que o aluno perceba que a sua participação no processo ensino-aprendizagem requer um amadurecimento ético e científico.

À medida que ambos tomarem consciência da importância desse processo de troca de experiências, e o professor se colocar não como um transmissor de conhecimentos, mas como um orientador, valorizando a participação de todos os envolvidos nesse processo, chegaremos à efetivação de uma aprendizagem que contribua para a transformação da realidade em que vivemos.

Neste contexto, para Perrenoud (2001b, p. 75), “o bom professor, não é apenas o que informa conteúdos, mas um especialista em aprendizagens, que reconhece os meios para propiciá-la, adaptando-os à sua disciplina, ao nível etário dos alunos e às condições ambientais que dispõe”.

Portanto, faz-se necessário que o professor elabore estratégias para ensinar, pois elas além de serem importantes para a efetivação do ensino representam um fator decisivo para demonstrar que a pedagogia ideal é aquela que emerge devido à forma de abordarmos os conteúdos, pois, para elaborarmos estratégias que venham a colaborar com o desenvolvimento do conhecimento do aluno, se faz necessário que o docente desenvolva competências para trabalhar com esses conteúdos de forma prazerosa, estimulando o pensamento crítico e reflexivo.

Por outro lado, corroborando com a análise, Perrenoud (2001b, p. 27) diz que “o professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de “aventura”, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos”. Para o autor, isto requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula.

É certo que não podemos esquecer que alguns fatores podem ser impeditivos para que se efetive um ensino que desperte o pensamento crítico tanto no aluno quanto no professor, pois sei, enquanto docente e por experiência própria, que muitas vezes precisamos lidar com uma turma numerosa, e com muitos alunos em uma sala de aula, tornando-se difícil desenvolver um processo de aprendizagem crítico e reflexivo.

Em decorrência disto, aparecem situações ainda conflituosas com relação à proposta pedagógica da instituição, visto que o Projeto Político-Pedagógico da EEAAC/UFF evidencia

que a atual proposta, pretende ir além do modelo de formação até então vigente, no qual o estudante recebe conhecimentos de forma fragmentada, não ocupa o seu espaço como participe do processo de formação e vivencia sérias dicotomias entre teoria e prática profissional.

Percebemos, através deste estudo, que a efetivação da referida proposta pedagógica ainda não se concretizou na prática. De qualquer forma, é preciso ter a clareza de que estamos em um processo de transição paradigmática entre o ensino tradicional e o prático-reflexivo, e, com um número grande de alunos, torna-se difícil para o professor a concretização do que se pretende. Por isto, torna-se importante que a instituição reveja as questões concernentes à composição das turmas, no sentido de propiciar um ambiente favorável à prática docente que queremos efetivar nos dias de hoje.

Por outro lado, em uma situação de aula prática da docente, e confrontando com o seu depoimento e o seu tempo de atuação profissional, confirmei a influência da escola tradicional/tecnicista, quando da ocorrência da seguinte situação:

Era o dia de apresentação no hospital para iniciar o estágio, a docente falou para os alunos que eles fizessem o planejamento de suas atividades em grupo e iniciou-se um debate entre os alunos para a composição de grupos e estabelecimento das atividades. A professora não conseguiu ficar de fora e não aceitou a forma como os alunos estavam fazendo o planejamento, mantendo o controle da distribuição de atividades da forma como ela considerou mais adequada [...]. (Situação de aula – CITRINO).

Percebi, no confronto dos três momentos citados, que tal ocorrência dilemática denota a necessidade premente de re-pensar a forma como cada um dirige suas atividades docentes, visto que percebemos a influência da escola tradicional/tecnicista em que muitos de nós docentes brasileiros fizemos parte enquanto alunos, fazendo-se necessário revermos nossas ações para a construção de uma experiência pedagógica crítica e reflexiva para atender ao preconizado pela LDB, porém tendo em mente que o mundo do trabalho continua a requerer um profissional tecnicista.

Para isto, se faz necessário que o enfermeiro-professor conheça o Projeto Político-pedagógico do curso, bem como tenha conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, no intuito de esclarecer para ele próprio os aspectos da ação/prática docente que se apresenta hoje no cotidiano do ensino, que nos leva a um processo de formação permanente no intuito de desenvolver as competências necessárias para atuar.

Sobre este aspecto, concordo com Schön (2000, p. 16) quando fala que; “Não é através de soluções técnicas que convertamos situações em problemas bem definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível”.

O que é preciso dizer, é que não existem formulas prontas; necessitamos enquanto docentes, descobrir nossos próprios caminhos, através do desenvolvimento de alternativas pedagógicas diversas em sala de aula, e ir aprendendo também com a prática. Observo que essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Conclui-se, portanto, que a compreensão do novo não basta, se o professor não for capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade verossímeis, na busca do conhecimento, que implica, também, em ter a sensibilidade de adequar os recursos didáticos disponíveis com as características do grupo.

Para Perrenoud, (2000a, p. 48): “Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas”.

De qualquer forma, acredito que a ocorrência de situações conflituosas leva o docente a um processo reflexivo sobre a sua própria prática e sobre o que falta para que esta se efetive prazerosamente, levando-o a buscar textos e leituras que esclareçam suas dúvidas e dilemas éticos e que o levem a manter-se atualizado para o ensino.

A inserção do enfermeiro na docência, assim como a de outros profissionais, em que se dorme técnico e se acorda professor, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), “é um processo sem questionamentos do significado do exercício dessa profissão. Muitas vezes esse processo não acontece sem traumas, o que pode resultar em experiências negativas sofridas, tanto para o professor quanto para o aluno”.

Refletindo sobre este prisma, relembro o que diz Perrenoud (2002, p. 13) quando afirma que considera o professor como “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência”.

No intuito de melhor compreender este contexto da análise, apresento a seguir os fatores que demonstram a percepção da identidade profissional do docente, quando procurei reunir trechos dos relatos dos depoentes, destacando aspectos fundamentais, como: Influência

das vivências e dos modelos adquiridos pela própria experiência e inserção dos enfermeiros na docência sem formação pedagógica.

Dentre os docentes pesquisados, através dos dados obtidos no sistema LATTES/CNPq e do questionário de identificação, observei que nem todos possuíam formação específica para ensinar. Dos 74 docentes que compõem o quadro permanente da EEAAC/UFF, nove (12%) fizeram curso de Licenciatura em Enfermagem e quatorze (19%) fizeram cursos de Especialização voltados para a docência, como Docência do Ensino Superior, Metodologia do Ensino Superior, Ativador de Processos de Mudança na Educação, e Formação Pedagógica em Educação na área de Saúde: Enfermagem.

Segundo Perrenoud (2002), embora a evolução da atividade do ensino, de ofício à profissão, tenha acontecido no século XIX, a formação para exercê-la foi um processo gradual. Em um primeiro momento, acreditava-se que somente o domínio de saberes a serem ensinados era suficiente. Atualmente, passou-se a valorizar os caminhos trilhados para exercer a ação docente, ou seja, a formação realizada para este fim.

Quanto aos caminhos que levaram os enfermeiros a ingressar na carreira docente, apresento o seguinte depoimento:

Sou enfermeira do Hospital Universitário, e ex-aluna da Escola de Enfermagem da UFF. Depois de 24 anos de assistência, realizei o mestrado, e resolvi ingressar na carreira docente. (CRISTAL).

Percebi neste depoimento a explicitação da construção de uma carreira docente que veio da prática assistencial, que partiu da experiência técnica, e posteriormente a depoente buscou a realização do mestrado, como um processo de formação contínua, o que ocasionou a decisão de ingressar na docência.

Acredito que o conhecimento técnico muito contribui para a efetivação do ensino, pois não se pode negar que a prática acumulada durante os vinte e quatro anos de atuação na assistência, irá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da prática docente, através dos exemplos práticos que esta professora poderá ofertar aos seus alunos durante as aulas, no intuito de proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias para a inserção destes no mundo do trabalho. Tal aspecto da análise aparece no seguinte depoimento, quando sinaliza para a importância do conhecimento técnico:

Eu era enfermeira do Hospital Universitário e sempre recebia os alunos estagiários; percebi que eu tinha mais facilidade com os alunos do que o professor que os levava para lá [...] Talvez seja porque eu trabalhei em CTI e Centro Cirúrgico durante muitos anos. (CITRINO).

Percebi explicitada neste depoimento a competência técnica em uma determinada área do conhecimento mencionada por Mazetto (2002), que certamente tem o seu papel relevante. No entanto, apesar de apresentar facilidades na interação professor-aluno em campo de prática, nem sempre o docente consegue ter um desempenho tão condizente quando se encontra frente a uma turma em sala de aula para trabalhar conteúdos teóricos, conforme discutido anteriormente na análise, visto que a docência em sala de aula requer outras nuances que exigem um aprofundamento do conhecimento didático-pedagógico, ou seja, é necessário adquirir e desenvolver os saberes pedagógicos, na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais para o mundo do trabalho em saúde.

Nesta ótica da análise, percebi, dentre os depoimentos, um movimento por parte do enfermeiro assistencial, de busca da formação para o ensino, conforme aparece também no seguinte depoimento:

Atuei durante anos como enfermeira assistencial no Hospital Universitário Antonio Pedro, até que surgiu a oportunidade de fazer o mestrado para atender ao fato de que eu atuava em um hospital universitário, que recebe vários estudantes o tempo todo, e eu precisava dessa formação. (SAFIRA).

Percebi que as depoentes foram se inserindo no ensino, à medida que atendiam aos alunos no seu campo de trabalho como enfermeiras assistenciais, e, a partir daí, realizaram o mestrado como forma de se aproximar da academia, o que as levou a quererem concorrer a concurso público para atuar na Escola de Enfermagem.

. O caminho trilhado para exercer a prática que foi apontado pelo seguinte depoente me parece significativo para esta discussão:

Comecei a recepcionar os acadêmicos que estagiavam no meu local de trabalho; isto me despertou a vontade de ser professor. Depois entrei para a instituição como professor substituto e depois fiz o concurso para o quadro permanente, sendo admitido. Ainda estou em fase de adaptação, sei que preciso pesquisar mais, publicar e melhorar o meu currículo para fazer o Doutorado. (DIAMANTE).

Neste depoimento, percebi que o mesmo foi despertando aos poucos para exercer a docência, a partir do momento em que começou a receber alunos no seu local de atuação na

prática assistencial, levando-o a um processo de aproximação com a academia, iniciando como professor substituto e posteriormente realizando o concurso público, com a certeza de sua decisão, e consciente de que precisa permanecer em processo de formação para melhor atuar neste ensino.

Sobre este aspecto, Perrenoud (2002, p. 21) torna evidente que: “A maior parte da formação continua dos professores, foi inicialmente organizada em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas, dos *savoir-faire* tecnológicos”.

Além dos depoimentos anteriores, a situação a seguir me chamou a atenção, pela clara demonstração de decisão pessoal de escolha pela carreira no ensino superior, após anos de atuação na prática assistencial:

Eu sempre gostei da área da docência: desde a Residência em Enfermagem aprendemos e tínhamos que fazer palestras tanto para clientes quanto para os profissionais, passando inclusive pelo Setor de Treinamento em Serviço do hospital. Isso me fez buscar a Licenciatura Plena, depois o mestrado e após anos de atuação na assistência, fiz concurso para docente e passei. (GRANADA).

Este processo de o enfermeiro tornar-se docente se assemelha ao que Schön (2000, p. 23) menciona, quando diz que “profissionalização” significa a substituição do talento artístico, pelo conhecimento sistemático, de preferência científico”, à medida que os enfermeiros assistenciais foram buscar a ampliação dos conhecimentos, no intuito de atingir o objetivo de ensinar em Enfermagem.

Quanto à atividade no ensino, quando questionados sobre a forma como percebem a prática docente no cotidiano do ensino na Graduação em Enfermagem, obtivemos a seguinte resposta, que *a priori* veio trazer um panorama do que é a identidade do docente nas instituições públicas de ensino superior:

A prática inclui as aulas para a graduação, atividades em grupos de pesquisa, organização de eventos científicos na instituição; participação em atividades de pesquisa com outras profissões; coordenação de disciplina e monitoria; supervisão de alunos em campo de estágio; participação em congressos nacionais e internacionais; qualificação (doutorado); elaboração de artigos para publicação. (ESMERALDA).

Acredito que o envolvimento nas diversas atividades inerentes à docência na instituição pública de ensino é um fator que vem a exigir o engajamento no processo de formação permanente do enfermeiro-professor, para que possa atuar de forma competente, e

me refiro inclusive a minha própria percepção enquanto docente recém-chegada à instituição pública, ainda em fase de estágio probatório e me deparando freqüentemente com diversas atribuições que nos são apresentadas no decorrer da atuação, o que me impulsiona a buscar sempre mais conhecimentos e me instiga a produzir; e, assim, tenho certeza de estar em formação permanente.

No entanto, também enquanto docente, percebo que o processo de inserção na instituição pública ainda é permeado por apreensões e algumas dificuldades que são impostas pelo próprio sistema, que me parecem muito semelhantes à dificuldade que temos em aceitar a mudança no ensino, que gera uma certa resistência entre os docentes mais antigos ao se depararem com o novo docente que chega, o que denota a racionalidade técnica como paradigma, conforme aparece no seguinte depoimento:

Quando iniciei os trabalhos aqui, encontrei muita resistência por parte de quem já estava. Ninguém orienta, ninguém explica, parece que você é uma ameaça e ninguém quer que você conheça como funcionam as coisas[...] Você tem que ir descobrindo sozinha, pedindo ajuda aos colegas que ainda são novos também e por isto são mais abertos para ajudar[...] mas não precisa ser assim, ninguém vai tirar o lugar de ninguém, todos estamos aqui para somar, para fortalecer o departamento. Mas fico até com receio de perguntar algo, porque não tem abertura, principalmente estando ainda no estágio probatório [...]. (JADE).

Sobre este aspecto, em primeiro lugar, considero importante ressaltar que, de acordo com Perrenoud (2002, p. 83), “o habitus formado em campo da maneira *pule na água e nade* é bastante regressivo e defensivo”. Então considero necessário nos abirmos para o novo, mostrando para quem chega como funciona o sistema, pois para quem vivencia algo pela primeira vez, tudo parece muito difícil; à medida em que houver este espaço de aproximação entre os pares, nos fortaleceremos enquanto equipe de trabalho, aproveitando as novas idéias, para darmos impulso à produção científica tão necessária nos dias de hoje.

Em segundo lugar, no que tange à nossa discussão sobre a efetivação de mudanças no contexto da educação no nosso país, e fazendo uma aproximação com a situação anteriormente apresentada, percebemos a existência de semelhanças significativas. Para Rosa (2002, p. 21) “o novo representa, quase sempre, uma ameaça. Ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado. Por isso mesmo, é recebido com reservas”. A autora complementa ainda que qualquer que seja esse “novo” é tido como um intruso num mundo organizado e harmônico. E porque já conhecido, um mundo “tranquilo”.

Com a chegada de um novo paradigma na educação brasileira, com o qual nos deparamos nos dias de hoje e colocando como foco o conhecimento novo, conforme o estudo de Valadares (2006), a tranquilidade abalada pela presença do novo, não se deve apenas ao desconforto e ao trabalho que dá rearranjar toda uma estrutura a fim de acolhê-lo, mas muito mais à exigência de reestruturar a nossa organização interna para absorvê-lo. Sendo assim, o novo ameaça porque, em alguma medida, impõe aos que já estavam a difícil tarefa de reverter-se.

Nesta ótica, seguindo o raciocínio reflexivo sobre o aceitar o novo, torna-se, importante compreender que a questão das mudanças na educação brasileira causa um certo impacto para toda a sociedade, visto que todos nós brasileiros viemos de uma educação tradicional, que tinha sempre o professor como o detentor do saber, e o aluno como um mero receptor de conhecimentos. Por tudo isto, mudar é, sem dúvida, uma tarefa difícil, porque exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporções que, muitas vezes, parecem exceder nossas possibilidades.

Por isto mesmo, associada à mudança, surge, quase que inevitavelmente, um movimento de resistência, uma força contrária, cuja função é tentar aplacar a dose inexorável de sofrimento que toda mudança acarreta. Portanto, acredito que para efetivarmos mudanças, temos que persistir, pois toda mudança requer tempo e se faz necessária uma adaptação gradativa e permanente de todos nós.

Apresento agora a base do ciclo da reflexividade, que chamaremos de primeira reflexão sobre a ação, resultante do primeiro passo da análise, partindo da ação/prática docente:

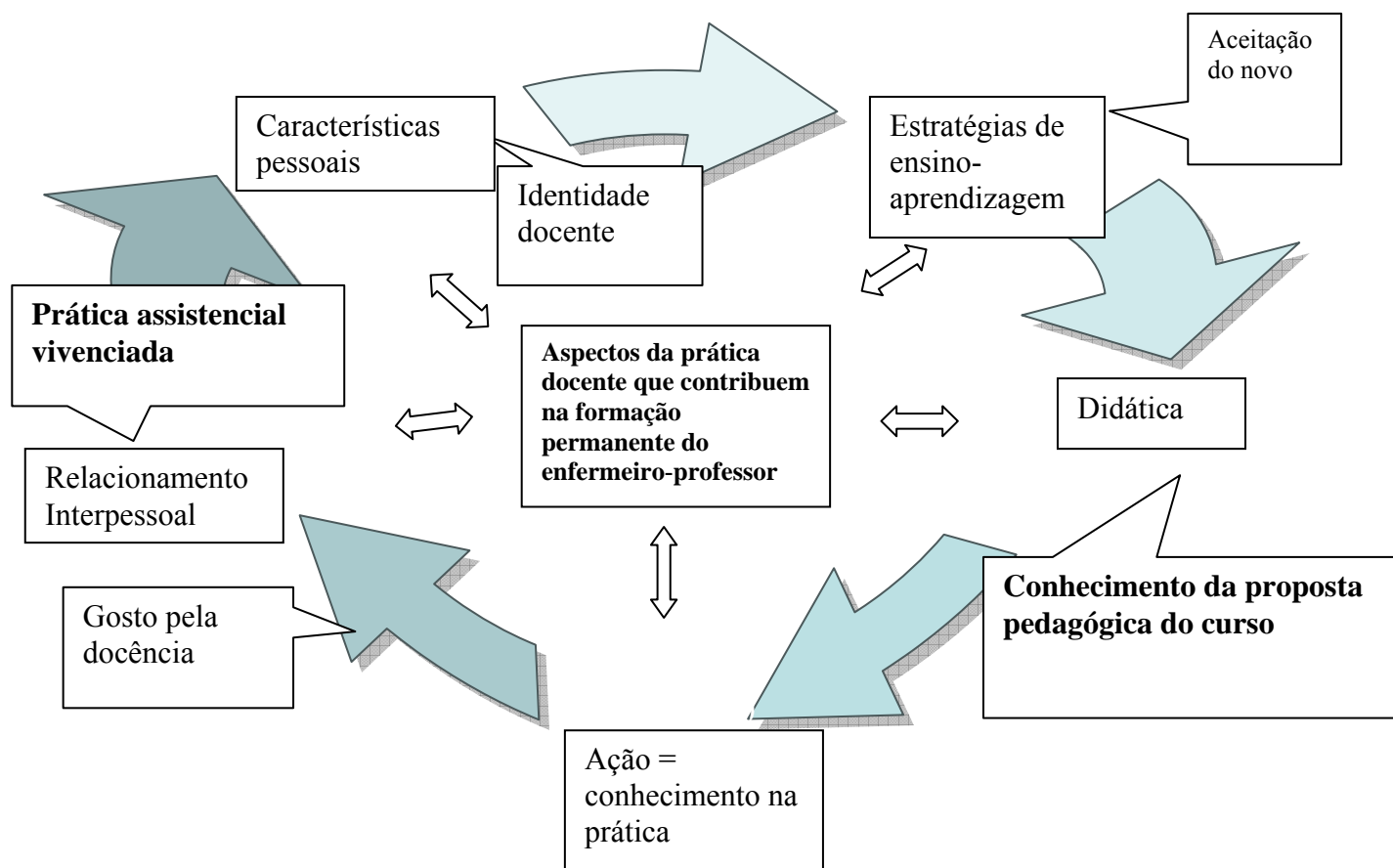


Figura 3: Elaboração própria, adaptado de Quelluci, 2009.

Os aspectos apresentados foram pontuados pelos docentes pesquisados, ou percebidos através das situações de ensino e/ou no subjetivo das ações, nos proporcionando delinear a base do ciclo da reflexividade, no intuito de compreendermos de uma forma sintética, o que de mais significativo na prática do docente vem a contribuir com a sua formação permanente.

Partiremos agora para a apresentação da segunda unidade temática.

2 – A Racionalidade Prática como paradigma: Saberes e competências docentes do enfermeiro-professor no ensino de Graduação

Neste segundo momento, seguiremos o movimento do ciclo da reflexividade, realizando uma reflexão sobre a reflexão realizada anteriormente, procurando perceber os elementos articuladores que dificultam e os que facilitam a prática docente na Graduação em Enfermagem, refletindo e avaliando cada um deles e decidindo o que trará melhores

possibilidades de agir, estabelecendo uma síntese sobre os elementos que envolvem esta prática, no intuito de atender ao segundo objetivo deste estudo que é: Analisar a prática docente do enfermeiro-professor, frente à ação-reflexão-ação no ensino de Graduação.

Phillipe Perrenoud (2002) chama a atenção quanto ao fato de que os professores têm de enfrentar um número crescente de dilemas, produto da defasagem entre os programas e o nível, os interesses e os projetos dos alunos; esses dilemas também estão relacionados à sobrecarga de conteúdos dos programas e à ilusão que sugere que seria possível dispor das horas previstas nos textos para ensinar, enquanto uma parcela do tempo de aula é utilizada para gerenciar transições, para prevenir ou combater a desordem; em suma, para (re) criar as condições do trabalho pedagógico.

Para Schön (2000, p. 24), “os professores, que muitas vezes são alvos de críticas por causa dos fracassos na educação pública, tendem, por sua vez, a defender suas próprias versões sobre a necessidade de desenvolvimento e renovação profissionais”.

Neste prisma da análise, encontrei um depoimento que vem a definir de forma mais ampla o contexto da atuação docente na Graduação em Enfermagem, e os reflexos desta, quando a depoente enfatiza que:

A prática docente no cotidiano de ensino envolve diversas áreas dentro da instituição e não somente a sala de aula, propriamente dita. Entretanto, tudo o que o docente realiza fora de sala de sala, traz reflexos para dentro da mesma, que inevitavelmente repercute diretamente no processo de ensino aprendizagem. (TURMALINA).

Quanto à responsabilidade docente que aparece expressa na fala da depoente, cabe citar o parecer de Pimenta e Anastasiou(2002, p. 37) quando dizem que a docência na Universidade “ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de Graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países”.

Sob este prisma, apresento a seguir outro depoimento que me parece complementar o anterior:

Na Graduação, procuro sempre atualizar os conteúdos teóricos das aulas, relacionando-os com a realidade da prática assistencial; estimular o aluno na área da pesquisa e orientá-lo quanto às várias especialidades que podem trabalhar no campo da Enfermagem. (ESMERALDA).

As depoentes apontam relevantes questões sobre a prática docente que elas mesmas realizam e evidenciam pontos determinantes para a efetivação de um ensino transformador,

que são inerentes à sua formação. Através dos dados, observei que ambas realizam um processo de formação permanente, que inclui a realização do mestrado, o doutorado e apresentam consistente produção de artigos científicos, o que certamente requer estudo e disciplina, o que me leva a crer que este perfil traz a sensibilidade de um docente para a reflexividade na e sobre a sua prática, resultando em contribuições para o ensino em Enfermagem, conforme demonstrado na situação a seguir:

A aula era sobre relacionamento interpessoal e para introduzir o conteúdo, disponibilizando as cadeiras em círculo, a docente utilizou uma dinâmica chamada “salada de frutas”. Entregou a cada aluno um pequeno cartaz contendo o desenho de uma fruta e após explicar o que teriam que fazer, a docente falava o nome de uma determinada fruta e os alunos que estivessem com aquela fruta, trocariam de lugar. Em um determinado momento ela falou “salada de frutas” e neste momento todos teriam que trocar de lugar. Um aluno sobrou e ficou de pé, porque foi retirada uma cadeira do círculo, e este ficou confuso e perguntou o que teria que fazer agora... Então a professora comunicou que agora a aula iria começar. Todos sentaram e ela perguntou como eles se sentiram. Cada aluno expressou suas incomodações, angústias, apreensões e vários outros sentimentos foram citados, como insegurança, apreensão, medo. Então a professora foi aproveitando cada sentimento citado e correlacionando com as situações do cotidiano da prática de Enfermagem. (Situação de aula – ESMERALDA).

Na observação da aula anteriormente citada, percebi as competências de organizar e dirigir situações de aprendizagem e de envolver os alunos em seu trabalho a partir de saberes e da competência na área pedagógica, que fica evidenciada pela ação docente exercida.

Pela análise do depoimento, somado aos aspectos inerentes à prática docente, percebi nesta professora a competência que ela tem de refletir de modo intenso sobre o que faz, buscando alternativas de crescimento e de melhorar a ação; por esta constatação, Perrenoud (2002, p. 24) afirma que “não há formação inicial, há apenas formações contínuas, na medida em que sempre partimos de aquisições anteriores”. Ou seja, partindo de uma realidade, vamos descobrindo as novidades do presente e sentindo a necessidade de acompanhar as mudanças, visto que a evolução exige de nós essa atualização constante, que resulta em um processo de formação permanente.

A busca de novos conhecimentos, a mudança de atitude, aparece como uma necessidade para que possamos acompanhar a evolução de um tempo cujas feições são totalmente novas. Por isso, percebo que não estamos diante de uma opção, mas da necessidade de mudança, visto que mudar é uma questão de sobrevivência nos dias de hoje.

No ensino superior, em especial na instituição pública, percebo o quanto se faz necessário o processo de formação permanente, visto que atuamos em três frentes: ensino, pesquisa e extensão, sendo imprescindível o envolvimento do docente com a pesquisa e a realização de projetos inclusive como forma de buscar melhores estratégias para efetivar o ensino, à medida que lê e estuda sobre os aspectos que envolvem a sua prática docente.

No caso específico do Curso de Graduação e Licenciatura em Enfermagem da EEAAC/UFF, vivemos um momento propício para reivindicações e formação de parcerias, visto que estamos em fase de implementação do currículo novo, bem como de outras frentes de trabalho na pós-graduação, tornando-se necessário que os professores ofereçam sugestões, no intuito de contribuir para o amadurecimento não só do próprio professor, quanto da Escola como um todo. É necessário, portanto, envolver-se como sujeito ativo em um processo de mudança.

Quanto às estratégias utilizadas pelos depoentes para a efetivação do ensino, sob a racionalidade prática como paradigma, selecionei o seguinte depoimento:

Procuró diversificar o processo ensino-aprendizagem com aulas expositivas, filmes, seminários, discussão de textos, oficinas, visitas a instituições, etc. Realizamos, também, semestralmente, uma mostra com apresentação em sessão pôster de trabalhos que associem a teoria com a prática realizada. (ÁGUA MARINHA).

Sobre este aspecto, Perrenoud (2002, p. 44) afirma que “a formação deve desenvolver as capacidades de auto-sócio-construção das representações e dos saberes profissionais”. Nessa perspectiva da análise, pude perceber o papel do docente como uma pessoa que se dedica profissionalmente à formação em seus diferentes níveis e modalidades, necessitando possuir conhecimento teórico e prático sobre as inovações surgidas no contexto em que atua, e ter capacidade e iniciativa para aprender e inovar, em seu âmbito de ação, o que ficou confirmado na observação de uma situação prática de aula.

A docente trabalhou a aula de forma dinâmica e solicitou o tempo todo a participação dos alunos, fazendo perguntas, interagindo a partir das perguntas deles, apoiando as opiniões, exemplificando situações com as quais estes poderão se deparar na sua prática de Enfermagem, mostrando-se solidária, carinhosa e ao mesmo tempo firme, sem ser autoritária, evidenciando sobre as responsabilidades com as quais eles terão que arcar na vida profissional. (Situação de aula – ÁGUA MARINHA).

Refletindo sobre as características da prática docente da depoente apresentada acima, penso que nos deparamos aqui com o que Schön (2000, p. 25) chama de “ensino prático reflexivo” – um ensino prático voltado para ajudar os alunos a adquirirem os tipos de talentos artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. O autor evidencia que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais os seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento chave da educação profissional.

Neste prisma da análise, apresento um outro depoimento que demonstra a forma de unir a teoria com a prática reflexiva na ação da docente. Quando da entrevista, a depoente enfatizou o seguinte:

Minha característica é prático assistencial, por isto sempre trabalho os conteúdos relacionados com a prática. (PÉROLA).

Observando uma situação de aula desta docente, encontrei a capacidade de inovar apresentada a seguir:

A aula era sobre a consulta de Enfermagem ao idoso e tal não foi a surpresa dos alunos quando a docente chegou a sala trazendo uma pessoa idosa para participar. Com muita criatividade e com o seu jeito expressivo e alegre de se comunicar, a docente realizou a sua aula trazendo vários exemplos da prática, bem como realizou o exame físico da idosa durante a aula. À medida que realizava os passos do exame, interagia com os alunos, no intuito de tornar aquele conhecimento o mais claro e natural possível. Os alunos faziam várias perguntas, por exemplo, sobre os sons respiratórios e cardíacos. A dúvida era de que forma saberiam se o som estiver anormal, e a docente explicou que ensinaria os sons considerados normais, pois se um dia eles se depararem com um som fora daquele tom, perceberão que é anormal. Percebi que os alunos ficaram muito empolgados pela possibilidade de estarem atuando como enfermeiros. (Situação de aula – PÉROLA).

Neste momento da análise, percebi a existência dos saberes de experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos apresentados pela docente, englobando o saber, saber fazer e saber ser evidenciados por Tardif (2002).

Assim, localizei pontos importantes no que tange ao fato de que alguns docentes desenvolvem a competência de nortear-se pelo Projeto Político Pedagógico da instituição e de acreditarem que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem, à medida que a filosofia do currículo atual está pautada nos seguintes aspectos:

- Currículo dinâmico e retroalimentado, o que denota a flexibilidade;
- Repensar a prática docente, o nosso papel social na formação do profissional crítico reflexivo;
- Modificar posturas, comportamentos e atitudes, de modo a atender as novas propostas político pedagógicas.

Felizmente, a partir de estudos desta natureza, percebo que os enfermeiros professores estão se tornando conscientes do seu papel perante a formação de profissionais mais críticos e reflexivos para o mundo do trabalho, e que alguns já deixaram para trás a racionalidade puramente técnica, e colocam em prática a ação-reflexão-ação, resultado certamente de um processo evidente de formação permanente, conforme localizei nos depoimentos citados. Para ilustrar este raciocínio, apresento outro depoimento:

Utilizo estratégias de ensino aprendizagem como: sensibilização dos discentes através de dinâmicas de grupo ao final do bloco teórico, utilização de técnicas didáticas diferenciadas que abordem os cuidados fundamentais de forma dinâmica, como dramatizações, apresentação de filmes, discussão de estudos de caso, elaboração de relatório de ambiência, elaboração de relatório de atividades, auto-avaliação do corpo discente e atividades artísticas e culturais. (TOPÁZIO).

Podemos considerar, com base em Perrenoud (2002, p. 49), que os professores universitários aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática, porque seu nível de formação torna-os capazes de aprender com a experiência, analisando o que fazem e ajustando entre sua ação profissional. O autor acrescenta ainda que a formação prepara as pessoas, de certa maneira, para se tornarem o “seu próprio supervisor”, seu próprio interlocutor, ao mesmo tempo, benevolente e exigente.

Quanto àqueles que não acompanharem a mudança na educação, certamente ficarão em descompasso, e terão cada vez maiores dificuldades para atuar, pois mudar, conforme evidenciado neste estudo, é imprescindível nos dias de hoje. Neste contexto, para Perrenoud (2001, p. 75), “o bom professor, não é apenas o que informa conteúdos, mas um especialista em aprendizagens, que reconhece os meios para propiciá-la, adaptando-os à sua disciplina, ao nível etário dos alunos e às condições ambientais que dispõe”.

Esta afirmativa fica evidenciada no seguinte depoimento:

Após anos de atuação na Enfermagem, percebo que a minha prática docente sempre foi muito voltada para oferecer aos graduandos assuntos atuais e relevantes para a sua formação acadêmica. Assim como proporcionar situações de um ensino crítico e reflexivo voltado para nossas práticas como enfermeiros, pois sou enfermeira do Ministério da Saúde há vários anos e isto me ajuda a desenvolver uma prática docente que visa o futuro profissional. Utilizo estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem. (ALEXANDRITA).

Tal reflexão, vem ao encontro do que diz Schön (2000, p.94) quando propõe que o ensino aconteça a partir da prática, a fim de evitar o vazio entre o conhecimento profissional e os requisitos do cotidiano do trabalho.

Em uma situação de aula desta docente, observei o seguinte:

A docente trabalhou a aula através da distribuição de vários textos diferentes sobre a mesma temática e solicitou que os alunos lessem em dupla, para depois discutir. Após trinta minutos, formou-se um círculo e cada dupla apresentou o conteúdo do seu texto, que foi se complementando a medida que as outras duplas apresentavam os seus conteúdos, e a professora foi estimulando o debate entre os alunos sobre a temática em foco, sempre inserindo na discussão exemplos do cotidiano da prática de Enfermagem. (Situação de aula – ALEXANDRITA).

(Situação semelhante ocorreu na observação de aula de JADE).

As estratégias utilizadas pelos docentes para ensinar são importantes para a efetivação de um ensino que venha a colaborar com o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Para isto, se faz necessário que o docente adquira conhecimentos e desenvolva competências na sua prática, pois para estimular o pensamento crítico e reflexivo, de acordo com Perrenoud (2002, p.181) “é preciso tornar o aluno independente do professor, acelerando seu processo de autotransformação, por meio de uma prática reflexiva contextualizada, com fundamentos teóricos e conceituais”, que certamente será construída através de estímulo a leitura e debate.

No entanto, para que se efetive na prática aquilo que o professor deseja, torna-se necessário que ele disponha de apoio e recursos. Quando questionados sobre os elementos que dificultam a prática docente no ensino de Graduação em Enfermagem, obtivemos a seguinte resposta:

O atual modelo de atenção à saúde de Niterói – Programa Médico de Família - que não possui em sua equipe básica o profissional enfermeiro. Deste modo fica complicado estar com alunos em Unidades deste Programa, onde o aluno não encontra o enfermeiro. (ÁGUA MARINHA).

Nesta perspectiva da análise, dentre os vários fatores que dificultam a prática docente neste cenário, sou solidária, enquanto docente do ensino superior, que convivemos hoje com inúmeras dificuldades para efetivar o ensino que queremos para a Enfermagem, e na minha própria experiência, tenho convivido com a grave dificuldade que é colocar o aluno em campo de prática, pelas dificuldades da própria rede de saúde do município de Niterói, que se configura pelo Programa Médico de Família, onde não há uma efetiva atuação do profissional enfermeiro, o que muitas vezes impossibilita o trabalho docente no campo prático, fazendo com que o aluno acredite que o culpado pela defasagem da prática é o professor.

Constatamos, também, que a resistência em mudar aparece como um dos fatores que dificultam a prática docente, visto que, conforme mencionado neste estudo, as disciplinas são distribuídas em grupos de docentes, e para que se efetive uma prática é preciso que todos os envolvidos estejam de acordo com a forma como o trabalho acontecerá. O que na prática se torna algo difícil, pois depende de um bom relacionamento interpessoal, que também aparece como um dos fatores que dificultam esta prática:

Resistência de alguns docentes para mudanças relacionadas com a disciplina ou Ensino Teórico Prático, com objetivo de contribuir para um melhor ensino de Enfermagem. (ESMERALDA).

Relacionamento interpessoal prejudicado pela falta de interdisciplinaridade. (TOPÁZIO).

Refletindo sobre os depoimentos e fazendo um retorno aos dados contidos no Projeto Político Pedagógico do curso estudado, percebo que apesar de todas as mudanças já efetivadas na grade curricular, ainda estamos em descompasso com o preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, visto que continuamos exercendo o ensino de maneira fragmentada, por disciplinas separadas, sendo extremamente necessário implementarmos a interdisciplinaridade, que certamente virá a contribuir para um ensino transformador.

Sobre este aspecto, Carvalho (2006), em seu estudo sobre a inserção do princípio da interdisciplinaridade na formação do enfermeiro, ressalta a importância desta no sentido de possibilitar o aprendizado de um mesmo objeto sob diversos olhares e diferentes perspectivas.

Tendo a racionalidade prática como paradigma, segundo Bagnato *et al* (1999, p. 26), a inovação curricular exige uma releitura de toda a organização pedagógica que rege o processo de ensino para devolver aos envolvidos a autoridade para proceder às mudanças necessárias tanto na seleção dos conteúdos como na forma de comunicá-los. A autora enfatiza que “uma

mudança que se pretenda inovadora exige liberdade e autonomia para criar e recriar objetivos, definir acerca dos tempos pedagógicos, flexibilizar as práticas avaliativas, ensaiar práticas interdisciplinares que precisam ser favorecidas pela destruição, ainda que simbólica, das trincheiras departamentais”.

Sendo assim, possuir um Projeto Pedagógico implica compreender as vantagens do envolvimento coletivo da escola e respeitar os processos de negociação que deverão ser postos em causa para garantir a efetividade da mudança a executar.

Outro aspecto que aparece claro nas respostas dos sujeitos pesquisados, em unanimidade, refere-se à questão de precariedade na infra-estrutura da instituição pública de ensino, exemplificada pelos seguintes depoimentos:

Espaço físico inadequado (salas pequenas em relação ao número de alunos, falta salas para orientação, uma única sala de professores), acesso a tecnologia insuficiente (poucos computadores e recurso áudio visual; pouco pontos de acesso a internet), ventilação inadequada (nas salas de aula, em geral, só temos ventiladores de teto que não dão vazão a quantidade de alunos e tamanho das salas). (AMETISTA).

Falta recursos, tanto de consumo como permanentes, falta organização efetiva quanto ao uso dos mesmos. (GRANADA).

Enquanto educadora, sou solidária às preocupações do enfermeiro-professor quanto à expectativa de encontrar meios viáveis para melhorar a qualidade do seu trabalho, dado o esforço de todos para efetivar atividades, convivendo com as carências estruturais, conforme aparece na próxima situação:

A professora trouxe um filme como recurso para trabalhar o conteúdo, e encontrou dificuldades para efetivar esta dinâmica, devido ao fato de que o filme era antigo e a imagem ruim, e os alunos reclamaram bastante, no entanto, ela com muita diplomacia, falou para os alunos que aquele era o único material sobre o assunto que existia na instituição, tornando-se difícil também para ela e embora o filme estivesse velho e difícil de enxergar, o melhor a fazer seria prestar atenção no contexto e solicitou que fizessem uma discussão sobre a temática, introduzindo ela mesma o assunto, surgindo então um rico debate e ao final da aula, a professora combinou com os alunos que no próximo encontro iriam juntos a uma visita técnica para conhecerem de perto a situação retratada naquele velho filme. A docente comentou no final da aula sobre a dificuldade de trabalhar sem a infra-estrutura necessária. (Situação de aula – ÁGATA).

Embora vivendo uma situação dilemática ocasionada pela precária infra-estrutura que convivemos na instituição pública, percebi que a docente apresenta saberes experienciais que

certamente foram elaborados no exercício da prática, emergem e são validados na própria experiência individual, atrelado à competência de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.

Tal perspectiva da análise confirma-se no depoimento da docente quando afirma:

Questiono sempre o meu modo de ensino e se a estratégia utilizada foi adequada ao conteúdo ministrado aos alunos, readequando-os sempre que necessário. (ÀGATA).

Para Perrenoud (2000b, p. 48): “Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas”.

Neste prisma da análise, procurando respostas que exemplificassem os outros fatores dificultadores mencionados anteriormente, encontrei a fala de uma depoente que sinalizou para as dificuldades encontradas por ela quando da sua inserção na Universidade, explicitados no depoimento a seguir:

Minha prática docente foi sendo modificada ao longo destes 15 anos, quando entrei aqui percebi que meu nome era inserido em muitas atividades ao mesmo tempo, sem que eu propriamente tivesse um preparo para isso; os temas mais complexos de serem discutidos ficaram para mim; o campo de ensino teórico-prático já superlotado dificultava minha adaptação docente e ainda por cima fiquei com o pior grupo de Estágio Teórico Prático, com aluna reprovada, dois outros já profissionais de Enfermagem.... enfim..... uma situação totalmente distinta do que havia imaginado. Como buscava executar as atividades a mim delegadas com responsabilidade, aos poucos fui sendo percebida pelos demais colegas de outra forma.... e fui construindo um caminho de uma docência responsável, democrática, tendo sempre em mente a possibilidade de formar pessoas para a vida profissional mas também para seu próprio mundo cotidiano. (GRANADA).

Realizando uma análise sobre o depoimento anterior, constatei que ao refletir sobre a sua prática de forma crítica, analisando e avaliando as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional, à luz de teorias e valores, o docente tem possibilidades de ir estruturando o pensamento prático. Este, segundo Pérez Gómez (1992), é responsável pela aptidão do professor para mediar, com competência, as diferentes situações que se apresentam no dia-a-dia profissional.

No caso de se considerar a urgência de uma decisão ou o seu adiamento, os profissionais devem desenvolver uma capacidade reflexiva que possa ser mobilizada, segundo

Perrenoud (2002, p. 34), “na urgência e na incerteza”. Percebemos que a depoente, apesar de deparar-se com uma situação dilemática e conflituosa ao inserir-se no ensino superior, conseguiu refletir sobre a ação que poderia desenvolver, mesmo vivendo uma época em que o “sistema instalado” era predominante. Ela conseguiu através de sua prática, fazer sobressair os seus próprios valores, através da competência de refletir para saber como continuar, retomar, e enfrentar o problema.

A depoente demonstra claramente um movimento reflexivo à medida que parte da realidade vivida, os momentos de reflexão sobre a prática, quando realizou por si própria o seu processo contínuo de formação, participando, produzindo, construindo o seu caminho dedicado à formação de profissionais competentes, encontrando assim o sentido para trilhar a própria formação permanente, que lhe proporcionou a possibilidade real de “ser vista de outra forma pelos demais colegas”. Considero, portanto, que este é um movimento próprio da ação-reflexão-ação realizada pela docente que certamente levou-a a fazer a diferença na conquista do seu espaço na universidade.

Nesse caso, o desafio não se resume, segundo Perrenoud (2002, p. 40), “à agir de forma diferente na próxima vez em que uma situação semelhante ocorrer, mas a se transformar – em alguns aspectos – em alguém diferente”. Trata-se, portanto, de uma reflexão da depoente sobre si mesma, sobre a sua história de vida, sua formação, sua identidade pessoal ou profissional e seus projetos.

Assim, de acordo com Perrenoud (2002, p. 66) a formação em uma prática reflexiva, neste estudo por parte do enfermeiro-professor, é aprender a operar e até a “fazer malabarismos” com idéias, levantar hipóteses, seguir instruções, superar contradições, pois “a relação com o saber, quando é séria e dependente, sem distanciamento crítico e sem espírito lúdico, não é favorável à uma prática reflexiva, a qual exige que se pense por si mesmo e que se utilizem os saberes de forma pragmática e ousada”.

Corroborando com a análise, o autor supracitado (2002, p. 11), afirma que “para que o ensino evolua ao status de profissão, faz-se necessário que os professores assumam riscos”. Para o autor, “um profissional deve reunir competências de alguém que elabora conceitos e executa-os”, assim, além de identificar o problema, deve ser capaz de elaborar e aplicar soluções, monitorando-as.

Penso que seja difícil para o professor colocar-se no centro do processo reflexivo sobre a sua prática, principalmente no que tange às suas dificuldades em implementar esta

prática, pois implica a necessidade de repensar criticamente a própria atuação. Mas acredito que a inexistência de um conjunto de regras, capaz de dar conta de todas as situações que ocorrem na sala de aula, estimule o professor à reflexão sobre sua prática.

Quanto aos aspectos facilitadores da prática docente, na instituição pesquisada, os docentes apontaram as seguintes:

O aspecto mais positivo é a relação com os alunos que nos vivifica e estimula e a relação com os colegas docentes e enfermeiros assistenciais. (AMETISTA).

Integração e bom relacionamento dos professores na disciplina; Hospital universitário com localização que facilita o deslocamento de professores e alunos; (ESMERALDA).

Qualificação docente, relação docente-discente, treinamento em laboratório anterior à prática hospitalar, autonomia docente na atividade prática na prestação de cuidados integrais, aulas teóricas anteriores as atividades práticas, proximidade do campo prático com as salas de aula, apoio à capacitação docente, satisfação pessoal do docente quanto ao ato de ensinar, boa receptividade dos discentes. (TOPÁZIO).

O prazer e a realização em ser docente em uma instituição séria e sempre comprometida com a qualidade do ensino, ou seja, com a formação de um enfermeiro competente técnica e cientificamente. Sempre me sinto apoiada pelas colegas chefes de departamento e diretoras e isto nos faz querer dar o melhor enquanto docente. Ter o nosso hospital universitário é um facilitador. (ÀGUA MARINHA).

De um modo geral, os depoentes sinalizaram que o bom relacionamento interpessoal entre os docentes é um fator que em muito facilita o trabalho no ensino em Enfermagem, e a falta dele dificulta este trabalho, conforme visto nos depoimentos apresentados, bem como a questão da infra-estrutura que aparece como o principal fator dificultador desta prática.

A existência de um Hospital Universitário próprio e próximo da Escola de Enfermagem aparece tanto como um fator facilitador, no depoimento acima, quanto como um dificultador, no próximo depoimento, visto que também sinalizaram para a precariedade da infraestrutura, que inclui o referido campo de prática hospitalar:

As dificuldades são de falta de condições no ensino teórico-prático em relação a materiais e equipamentos, medicamentos, roupa de cama, etc. (CRISTAL).

Por outro lado, outro depoimento da mesma docente mostra como um fator facilitador, o valor de ser conhecido no local de prática, ou seja, quando estar inserido no contexto profissional traz contribuições, à medida que o docente se sentirá mais à vontade para atuar, facilitando a inserção no ambiente de trabalho, tanto para ele quanto para o aluno, que ora apresento:

Considero-me integrada na assistência, já que conheço os profissionais desta instituição, e procuro sempre associar a teoria com a prática, tanto no ensino teórico quanto prático. Apesar das dificuldades relacionadas à infraestrutura, isto certamente facilita a prática docente. (CRISTAL).

Refletindo sobre este depoimento, enquanto docente que sou, e após atuar 20 anos no ensino de Enfermagem, percebo que, na nossa área de atuação, é muito comum a valorização da aproximação pessoal do enfermeiro-professor com o seu campo de prática, principalmente quando ele atua ou já atuou naquele local, facilitando e/ou “abrindo portas” para os seus alunos, visto que nem todos os enfermeiros que estão na assistência gostam de receber alunos no seu local de trabalho.

Neste contexto, encontrei outro depoimento que apresento a seguir:

No local onde exerço o Estágio Teórico-Prático, somos muito bem recebidos e nos disponibilizam acesso em todas as dependências da unidade. (DIAMANTE).

Durante a entrevista, questionando o docente sobre a sua aproximação com o campo de prática onde exerce a sua função docente, o mesmo referiu que já atuou enquanto enfermeiro assistencial naquele local durante alguns anos de sua carreira, o que explica a facilidade de acesso às dependências do mesmo, e, conseqüentemente, facilitando também a sua prática docente.

Numa situação de aula em campo teórico-prático, observei aspectos relevantes para confirmar o que foi exposto anteriormente:

O docente e os alunos chegaram ao estágio e foram recebidos pelos funcionários da unidade como se estes também pertencessem ao quadro. Os alunos são apresentados como alunos do “DIAMANTE”, e todos os inserem nas diversas atividades existentes naquele local. O docente atua em tudo que se refere ao trabalho daquele local. Ao final do horário do estágio, ele realiza com os alunos um círculo de reflexão sobre a prática realizada, e cada um vai contando para os outros a sua experiência, compondo um importante momento de interação e troca de experiências. (Situação de aula – DIAMANTE).

No que tange aos saberes e competências docentes do enfermeiro-professor na prática docente, Perrenoud (2002) enfatiza que: “A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação”. Essa capacidade, segundo o autor, está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Certamente que, para haver conseguido manter esse vínculo com a instituição na qual trabalhou antes de tornar-se professor, o depoente exerceu uma prática responsável e competente, principalmente no que tange à capacidade de liderar e mobilizar pessoas, o que faz com que permaneça o vínculo, que hoje vem a facilitar a prática também dos alunos. Percebi que o docente exerce uma prática reflexiva, à medida que proporciona aos alunos a constituição do hábito de refletir sobre as suas ações ao final de cada dia de estágio, no intuito de fazê-los perceber no que é preciso mudar.

Perrenoud (2002, p. 67) vem a corroborar com a análise, quando afirma que “os formadores de campo devem estar envolvidos no processo de ensino. Em uma formação como esta, pede-se que sejam profissionais reflexivos mais que professores exemplares e que aceitem compartilhar suas interrogações e suas dúvidas, bem como suas convicções e suas certezas”. Penso que foi a partir da interação com os alunos em campo de prática, o que fez despertar no depoente à vontade de atuar efetivamente no ensino.

Quanto à aprendizagem que os depoentes de um modo geral vêm construindo na sua experiência do ensino na educação superior, encontrei a seguinte resposta que me parece significativa:

Venho construindo aprendizagens que envolvem a participação direta e efetiva de todos os alunos. Ou seja, uma aprendizagem dialógica onde o aluno também é responsável pelo processo de ensinar e de aprender. Há momentos em que eu sou a responsável em trazer um conhecimento novo e debatemos após a minha fala. Em outros é o aluno quem deve ir buscar um conhecimento novo e tem a responsabilidade de repassá-lo aos demais. Nesse momento, entro como coadjuvante, complementando o que é exposto. Exemplo: leitura e apresentação de um texto novo, de interesse para determinada disciplina. Em determinado momento sou eu que apresento este texto e fazemos debate, em outro momento é um dos alunos o responsável em apresentar outro texto e debatemos em conjunto. Tem dado bons resultados. Após a visita técnica, há um debate sobre o que foi visto e o aluno deve apresentar modos/maneiras outras de fazer, de cuidar e de gerenciar que dariam melhores resultados do que o que foi visitado. Ou seja, o aluno se coloca no lugar do enfermeiro responsável pelo serviço. (ÁGUA MARINHA).

Perrenoud (2000b, p. 15), através dos estudos de Le Boterf (1997), evidencia que: “As competências profissionais constroem-se em formação, e mais ainda ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”.

No relato da docente citada anteriormente, encontrei uma riqueza de saberes e competências para o ensino de Graduação em Enfermagem, partindo de um movimento de ação-reflexão-ação que aparece impregnado no modo como age e se expressa esta docente.

Encontrei representados claramente os saberes de experiência, ocasionados pelos mais de 25 anos de atuação no ensino, atrelados à competência de administrar a sua própria formação contínua, visto que, observando os dados do seu questionário de identificação, a docente já realizou vários cursos, dentre estes, o curso de Metodologia do Ensino Superior, mestrado, doutorado e agora está se preparando para o pós-doutorado.

Também aparece clara neste contexto, a competência de envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho, visto que a docente traz o aluno para atuar como co-participe no seu próprio processo de aprendizado, o que denota também a competência de administrar a progressão das aprendizagens.

Remetendo à descrição detalhada desta experiência, retenho aqui o essencial, que segundo Perrenoud, (2000b, p. 35): “a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia, que propõe a solução do problema”. Sob este aspecto, apresento, a seguir, um trecho da fala da docente citada, que expressa a sua reflexão sobre o seu papel de orientadora, quando enfatiza:

Penso e acredito que no processo de novas aprendizagens todos (professores e alunos) devem sempre agir de forma propositiva. Nunca ser mero espectador do processo. (ÁGUA MARINHA).

Neste contexto, a docente demonstra em sua reflexão sobre a ação que coloca a si mesma, como um sujeito em formação, que tem consciência de como se constitui professora e quais são as suas fontes de saberes, o que nos leva a uma interpretação da interpretação dada pelos colaboradores de nossa investigação, de que “o professor universitário também está se formando e precisa de uma formação permanente para atuar no espaço acadêmico”.

Assim, considero relevante mencionar o meu próprio posicionamento enquanto docente do ensino superior, pois a atuação neste âmbito do ensino, tanto na Graduação como na Pós-Graduação, é um processo de aprendizagem constante também para o docente, e que

se faz necessário compartilhar com os outros docentes as experiências vividas, como forma de aprender a aprender a ensinar e a solucionar possíveis conflitos que apareçam no cotidiano do ensino, pois estamos todos em formação. Outra depoente assinalou claramente esta percepção quando afirma que:

Acredito que haja aprendizagens correlacionadas entre o professor e o aluno, uma vez que para apoiar o desenvolvimento do aluno, esteja o professor observando ao redor para extração do foco, principalmente da prática, que possa proporcionar ao aluno tal aprendizado. Com isso, a trajetória talvez seja permeada por oportunidades. Quanto à sala de aula, esta trajetória amadurece com a constante inquietação do professor em propor/proporcionar ao aluno seu próprio interesse, amadurecimento e entendimento. E isto, com certeza, pode ser fortalecido através de trocas de experiências entre os professores. (TOPÁZIO).

Sobre a atividade docente, Tardif (2002, p. 49) mostra que ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais, de acordo com o autor: discurso, comportamento, maneiras de ser, etc. Exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas.

Uma das depoentes sinaliza para a importância da percepção de que o trabalho em rede na prática docente da instituição pública precisa ser de fato implementado:

Acho que o currículo embora seja bom precisa de efetivo envolvimento dos docentes porque não podemos mais pensar ensino como cada um por si, dono disto ou daquilo. As pessoas precisam entender que a construção do conhecimento não se divide em partes, ele deve ser construído a partir de suas várias dimensões. A acomodação docente não tem mais espaço na nova universidade. Não pode ser a minha casa no sentido de que faço quando quero. É preciso cobrança efetiva embora saibamos que administrativamente no serviço público não nos são dados parâmetros. Também percebo a academia como um espaço onde quando você apresenta uma proposta, um diz que é boa e refere querer se inserir; outros 10 começam a colocar muitos impecilhos, ajustes, enfim... quase sempre os mesmos fazem... (poucos) ... e os outros... (muitos)... criticam e vão contra. A parceria no trabalho é necessária, pois é pelas associações que as coisas funcionam... (GRANADA).

A depoente também sinaliza para a importância da ação em conjunto na universidade, visto que formamos equipes de trabalho, responsáveis pela mudança que queremos na educação brasileira. Portanto, nesta ótica, é imprescindível nos convenceremos da importância do papel que desempenhamos enquanto sujeitos formadores e que é preciso apoiarmo-nos uns aos outros na implementação de propostas para a efetivação de projetos que venham a contribuir para a melhoria do ensino de Enfermagem.

Sobre o que diz Tardif (2002), e partindo das nossas próprias concepções sobre o ensino que temos e o que queremos para a Enfermagem, devemos ter a consciência de que mudar é preciso, pois os tempos mudaram, trazendo para o cenário da formação exigências específicas que não aquelas que a geração de professores formadores, capacitados para a atuação profissional num outro momento histórico, materializaram nas suas posturas pedagógicas e pessoais. Os paradigmas educacionais nos dias de hoje, certamente apresentam uma nova face, e é preciso que o professor perceba a sua responsabilidade em efetivar a mudança necessária para atuar.

Tendo a racionalidade prática como paradigma, para Perrenoud (2000b, p.37), antes de ser uma competência didática precisa, ligada a conteúdos específicos, envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento, passa por uma capacidade fundamental do professor: tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa, encarnar um modelo plausível de aprendiz, e, nesse contexto, tomar a consciência de que nessa troca, também se aprende.

No entanto, depreende-se que a relação sujeito-objeto não se processa de forma linear, mas de forma dinâmica, num processo de idas e vindas, sabendo-se que, nesta relação, nenhum dos dois é “caixa vazia”. Se, de um lado, está o sujeito com seus esquemas de assimilação e padrões culturais, do outro, está o objeto com a sua estrutura própria.

Piaget (2003, p. 5) afirma que “essas categorias (sujeito e objeto) se entrelaçam e medeiam no esforço humano de aprendizagem, num verdadeiro movimento de transformação”. Para o autor, é na invenção e reinvenção que se apóiam as funções essenciais da inteligência, no seu esforço de compreensão e de construção das estruturas mentais, no exercício indissociável de compreender e inventar, ou seja, construir estratégias, com base na realidade.

Nesta ótica, trago a seguinte reflexão realizada por uma depoente deste estudo:

Refliço o tempo todo. A todo o momento quando de minhas atividades em sala de aula, seja na graduação, extensão e pós-graduação, seja em algum evento, busco sempre ver os pontos fortes e fracos de meu desempenho. Faço isso através da análise do comportamento do aluno mediante a participação dos mesmos com perguntas, com o olhar (se atentos ou não), entrada e saídas de dentro de sala de aula, conversas paralelas e, inclusive, por comentários que as vezes alguns alunos trazem elogiando a aula. É importante também, quando se assume uma turma, possuir o hábito de dialogar com o aluno e fazer do mesmo co-responsável pelo ensino, discutindo os métodos utilizados e ouvindo sugestões. Temos que ter o feeling de perceber também que cada turma é de fato uma turma e que em cada turma, se temos, por exemplo, 50 alunos o docente estará ministrando 50 aulas diferentes, tendo em vista a compreensão de que cada aluno aprende de uma forma, cada um tem uma vivência/experiência, cada um tem seu tempo. Uns assimilam com mais facilidade e outros mais devagar. Dessa forma o docente pode ter realizado a melhor aula no período passado e querer aplicar a mesma metodologia para a próxima. Ele pode incorrer no erro da próxima turma não responder da mesma forma e atribuir o insucesso ao perfil da turma, intitulando-a de “turma ruim” ou “turma fraca” ou “turma difícil”. No meu ver, essa postura em sua maioria, é uma forma de mascarar a não reflexão do docente ao seu método de ensino, onde o problema “nunca é o professor”. (TURMALINA).

Assim, de acordo com Zabalza (2004b, p. 189), uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e estratégias por meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino. No entanto, os métodos de ensino e os processos que os estudantes aplicam para realizar a aprendizagem pertencem, na maioria das vezes, à esfera das instituições e/ou das aprendizagens práticas (o que a pessoa acaba aprendendo depois de anos como professor).

Exemplificamos, a seguir, uma situação de aula:

A professora iniciou a aula apresentando o tema que seria discutido, sem mostrar nenhuma projeção de imagem e perguntou aos alunos o que eles entendiam pelo assunto que seria exposto, cada aluno foi respondendo o que pensava e a docente foi escrevendo no quadro as palavras ditadas por eles. Depois ela solicitou que um aluno lesse uma das palavras que estavam escritas e posteriormente que este mesmo aluno escolhesse um colega da turma para explicar o que entende sobre aquela palavra, e este falava qual era a sua compreensão. E assim por diante, foi se criando um debate sobre a temática, de forma reflexiva e crítica, estimulado pela docente. Após a exploração de todas as palavras, a projeção de slides foi iniciada, e a aula foi apresentada pela professora, sempre pedindo a participação dos alunos, que interagiram entre si. (Situação de aula – TURMALINA).

Observando a situação apresentada acima, percebemos que as aprendizagens as quais o autor se refere são de toda ordem: de conhecimentos, de metodologias, de gestão de sala de aula, de relações interpessoais, gerando uma ressignificação, inclusive, nos processos formativos dos alunos.

Portanto, acredito que a profissionalidade docente passa, também, por uma identificação com o espaço da docência, que aparece neste trecho reflexivo de uma das depoentes deste estudo:

Gosto de aprender, talvez seja por isto que escolhi ser professora. Penso que mais do que ensinar algo a alguém, o que venho fazendo é estar sempre aprendendo. Gosto de ler, de estudar, de pesquisar, de escrever, de desafios. Tudo isto me é proporcionado na docência, porque posso fazer daquilo que mais gosto a minha profissão. (SAFIRA).

A depoente explicita que, para além da competência de administrar a sua própria progressão das aprendizagens e a sua formação permanente, é importante gostar de ensinar e ter a consciência de que o professor aprende enquanto ensina.

Analisando o depoimento anterior, percebo o docente como alguém que tem identificação com a docência por vários motivos já explicitados através da análise. Porém, acredito que existe também um fator imprescindível que vem a fazer diferença na prática de um docente, que é a identificação com a disciplina em que atua, pois, segundo Perrenoud (2002, p. 23): “A única oportunidade de transformar as práticas dos professores consiste em criar vínculos entre o que eles fazem e o que lhes é proposto”.

Esta perspectiva aparece no seguinte depoimento:

Olha, uma coisa que dificulta e para mim é muito complicado na instituição pública é porque você faz um concurso para determinada área, então você entra num departamento e ali direcionam o que você vai fazer [...] Você vai trabalhar numa disciplina que às vezes não tem nada a ver com você, que você não sente prazer em trabalhar com aquilo, mas tem que permanecer ali, mesmo sem gostar [...] Conheço pessoas que vivem esta situação... (JADE).

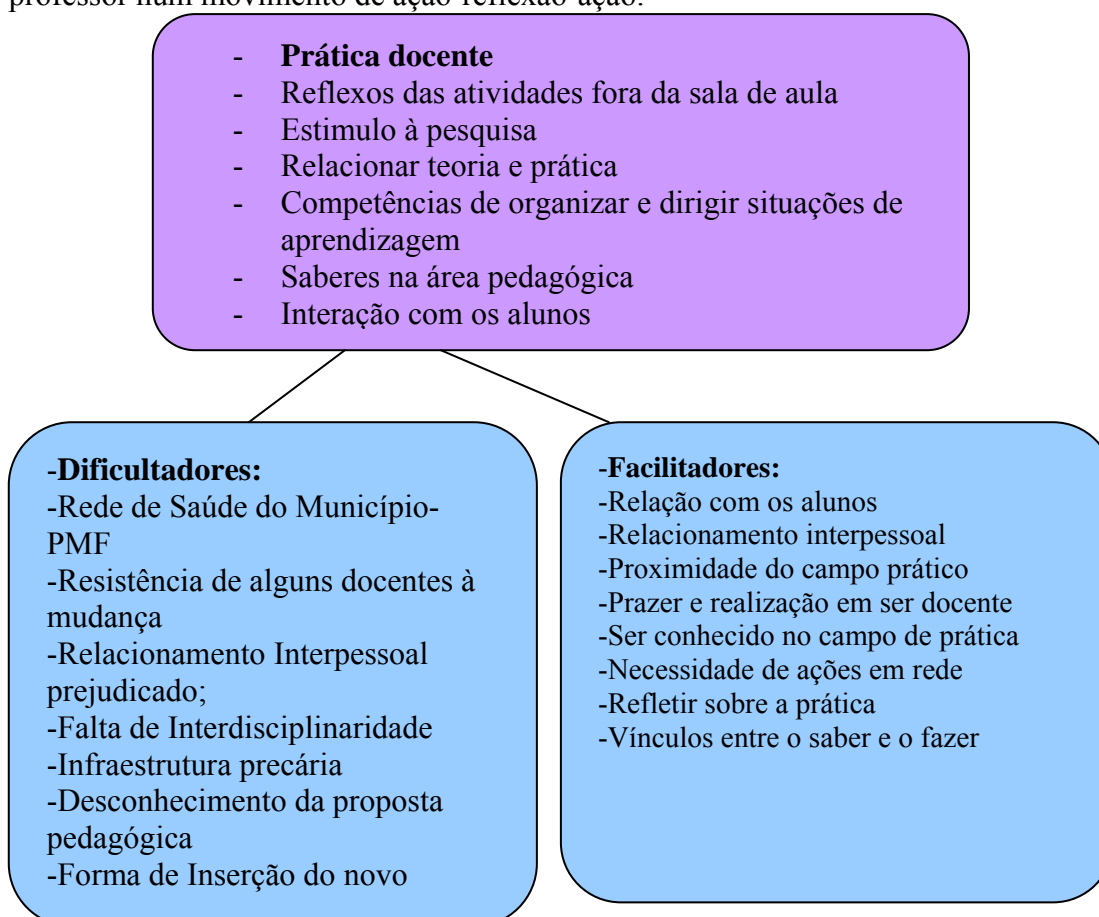
De certo que estar atuando nas disciplinas de que gosta, não impede que ocorram situações conflituosas, porém, acredito que estas se tornam mais plausíveis de solução por parte do docente, principalmente pelo fato de já haver desenvolvido certos saberes imprescindíveis à sua atuação, proporcionados pelo interesse naquela determinada área.

Outro aspecto relevante que aparece implícito em um dos depoimentos anteriores está vinculado com o relacionamento interpessoal entre os docentes que compõem a disciplina, como um fator primordial para o bom andamento do trabalho docente, que foi mencionado pela maior parte dos depoentes, e encontro aí um outro fator que constitui um diferencial entre a atuação docente na instituição pública de ensino superior, pois conforme já mencionado anteriormente, as disciplinas são organizadas em grupos de docentes, tendo um destes como coordenador e os demais como co-participes, dividindo os conteúdos das aulas e a programação das atividades, havendo a necessidade premente de um bom relacionamento interpessoal, que nem sempre acontece, conforme o depoimento:

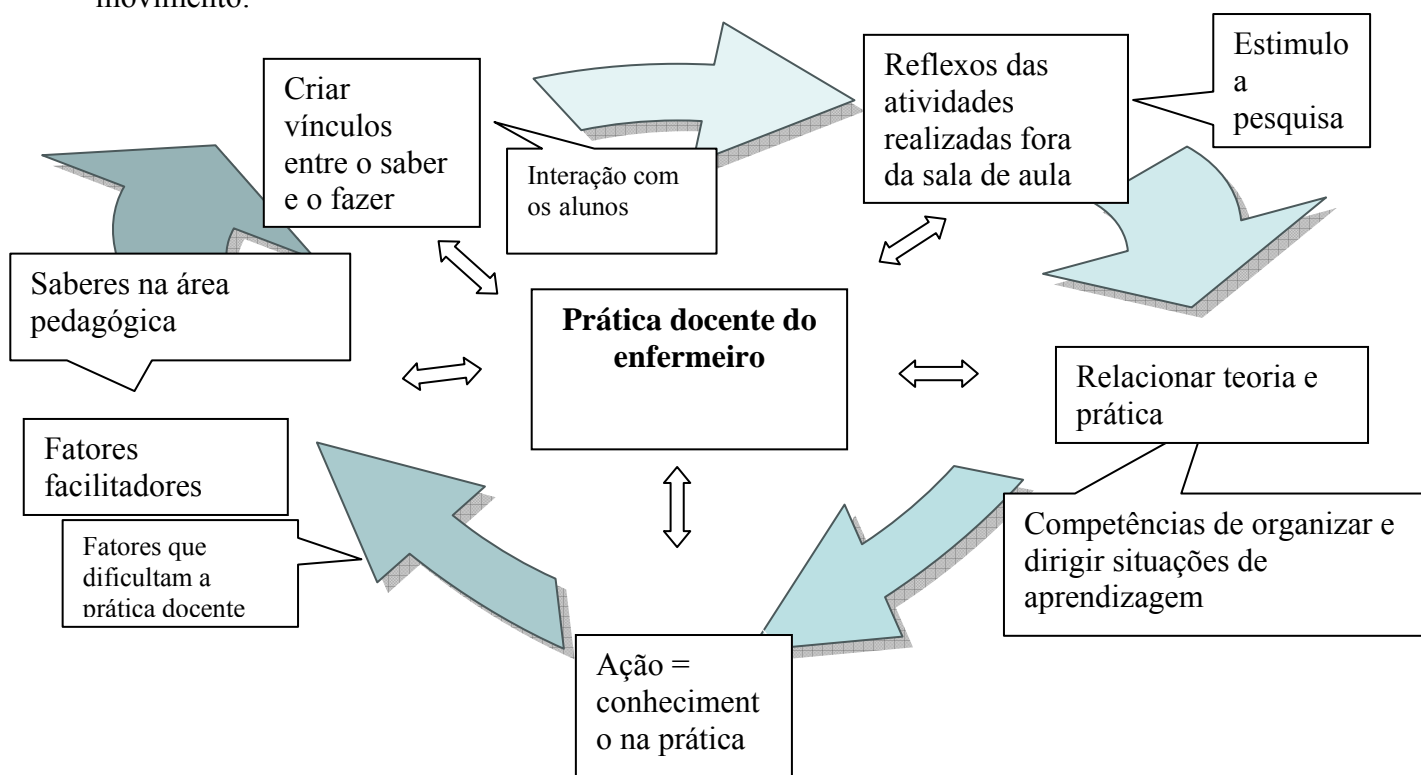
[...] não há uma integração entre os professores da escola, para troca de experiências e mesmo dentro da disciplina em que atuo. (CRISTAL).

Em suma, a prática docente da Graduação em Enfermagem nos leva à necessidade gritante de olharmos o cenário do qual participamos como um dos atores principais sob uma nova ótica, com coragem para superarmos paradigmas que já não dão conta da complexidade que caracteriza o momento atual.

Apresento agora, na **figura 3**, o segundo passo do ciclo da reflexividade que foi utilizado neste momento da análise, no intuito de perceber a prática docente do enfermeiro-professor num movimento de ação-reflexão-ação:



A partir dos elementos que dificultam e dos que facilitam a prática docente no cenário pesquisado, e retornando ao ciclo da reflexividade, vejamos agora como se dá este movimento:



Fonte: Elaboração própria, adaptada da figura de Quelluci, 2009.

Segundo Libâneo (2002, p. 9), fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Conclui-se, nesta etapa, que a abordagem pedagógica utilizada pelos enfermeiros é, na prática docente a condicionante da arte de ensinar, que se reflete na postura dos professores, na seleção e organização dos conteúdos, na técnica de ensino e na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, tendo sido marcada pelas tendências pedagógicas na forma tradicional, com algumas ações renovadas.

Passemos então para a terceira unidade temática:

3 – A reflexividade crítica sobre a prática docente do enfermeiro-professor em um processo de formação permanente:

Neste terceiro momento, retornamos para a realidade, trazendo a bagagem da reflexão na ação e sobre a ação, através da capacidade de refletir criticamente sobre a prática docente, no sentido de modificá-la e de localização de mudanças, num processo contínuo/permanente de formação do enfermeiro professor, para atender ao objetivo de: Discutir as implicações da reflexividade na prática docente do enfermeiro professor em um processo de formação permanente.

É certo e claro que estamos vivenciando no momento atual uma realidade bastante complexa, com muitas incertezas em relação ao futuro. Uma era de globalização onde as fronteiras entre os países ficam cada vez mais tênues, marcando outras formas de relações econômicas, sociais e culturais no cenário mundial. Por sua vez, a produção de conhecimento e de tecnologia se dá numa grande velocidade, e, nesse contexto, a importância da educação vem sendo reiterada pela nossa sociedade, trazendo outras perspectivas e exigências para a formação de profissionais nas diferentes áreas.

Do meu ponto de vista, acredito que somos sujeitos ativos, inseridos neste processo de efetivação das mudanças preconizadas pela legislação educacional, compreendendo e situando os dilemas, os conflitos e as contradições vivenciados numa perspectiva contextualizada historicamente, sem deixarmos de questionar, analisar e rever também nossas concepções práticas, compromissos e escolhas teórico-metodológicas assumidas nesta formação, num movimento complementar do individual com o coletivo.

Entendemos que os processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula visando a construção do conhecimento emancipatório, não só do aluno, como também e principalmente do próprio enfermeiro-professor, podem e devem propiciar condições para estimular a reflexão, a capacidade de análise e de crítica, de resolução de problemas, exercitando a autonomia de idéias e formulação de pressupostos, ampliando os horizontes, as concepções, possibilitando ao sujeito educador assumir-se como um agente ativo, inquieto, indagador, que dialoga com diferentes culturas com espírito aberto, respeitando as diferenças.

Sobre este aspecto, Perrenoud (2002, p. 27) enfatiza que a análise coletiva das práticas pedagógicas como iniciação à prática reflexiva, apresenta um procedimento de formação que parte das práticas, propõe um retorno reflexivo, um esforço de descentralização e de

explicitação e tomadas de consciência que possam originar efeitos de formação e mesmo de transformação da identidade ou de mobilização de uma dinâmica de mudança.

Quando questionados sobre o fato de refletir sobre a sua própria prática, os docentes responderam que:

Penso que a reflexão deve ser contínua. Seja do conteúdo ministrado, material fornecido, atenção ao aluno. (ESMERALDA).

Reflijo sempre. Procuro rever minhas aulas, minha conduta na prática e o que me ajuda nesse processo são leituras que sempre faço, assisto debates, faço oficinas e realizo cursos. Também observo muito a fala do aluno, que sabe avaliar e dar ótimas sugestões, para que minha prática melhore sempre. (ÁGUA MARINHA).

Quanto à reflexividade, Schön (1992, p. 87) nos diz que: [...] “o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional”. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Analisando os depoimentos, concordo com Perrenoud (2002, p. 160) quando esclarece que todo ser humano é um prático reflexivo, que se move por suas inquietações habituais, como a angústia; porém, essa é diferente da prática reflexiva aqui tratada, pois a reflexão realizada pelas depoentes é sistemática, alavancada por uma “vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática a cada dia”. Segundo o autor, a prática reflexiva pode ser tanto uma fonte de aprendizagem como de regulamentação e que geralmente é utilizada para propiciar a acomodação em prol do conforto e da adaptação, embora possa ser fator predisponente para a construção de novas competências e de novas práticas.

No que tange aos saberes e competências que o docente adquire e precisa desenvolver para atuar neste ensino, a depoente explicita que se faz necessário a vivência de um processo reflexivo do docente para que tenha subsídios para a sua atuação:

Caso o docente não reflita sobre sua prática a partir do primeiro dia de aula e não buscar adequar às características da turma, terá dificuldade em termos de fazer com que o processo de ensino se dê com a qualidade desejada. (TURMALINA).

Corroborando com a análise, concordo também com Feldman (2001, p. 98), quando afirma que “O professor, enquanto pesquisador de sua própria prática, abrangendo a idéia de ação-reflexão-ação, é importante para a promoção de uma prática consciente e autônoma”.

Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação crítico-reflexiva possibilita ao profissional adquirir os meios de um pensamento autônomo, que possibilita uma formação autoparticipada”. Neste sentido, o autor afirma que a formação se constrói por acumulação de conhecimentos, técnicas e por intermédio de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Uma das depoentes deste estudo, ao refletir sobre a própria prática, menciona sobre a problemática vivida por ela na sua inserção profissional, quando o ensino era puramente tradicional:

Refliro constantemente, uma vez que vivenciei no inicio da minha carreira, uma desconexão entre ensino teórico acadêmico com as necessidades para atuação na área hospitalar. A prática docente necessitaria de disciplinas mais claramente interligadas. (TOPÁZIO).

Ao fazer referência à sua dificuldade ao inserir-se na prática profissional ocasionada por um descompasso entre a academia e a prática assistencial, a docente traz à tona a sua percepção sobre a necessidade de um processo interdisciplinar no ensino, que, na sua opinião, permanece ainda até hoje. Esta docente demonstra a sua preocupação em acoplar os diversos conhecimentos ao expor os temas aos alunos, para que não venham a sofrer o mesmo impacto que ela vivenciou no inicio da carreira.

Sob este prisma da análise, uma depoente vem a admitir que realmente existe um distanciamento entre a teoria e a prática, à medida que os pesquisadores em Enfermagem não retornam com os resultados necessários para a efetivação destas na prática assistencial:

Acho que falta mais compromisso dos professores com o serviço. Quando pesquisamos não damos o retorno para os serviços, sinto que nossas pesquisas pouco contribuem no cotidiano destes. (TURQUESA).

Em decorrência do exposto, acredito que a valorização da reflexão no processo educativo na Graduação em Enfermagem vem atender principalmente aos anseios dos próprios educadores de se contraporem a um tecnicismo instalado na área, que lhes dava poucas chances para interferir nas regras pré-estabelecidas, pois este movimento valoriza a

prática que o enfermeiro desenvolve, tomando-a para investigação e reflexão, deslocando a investigação e a produção do saber para outros espaços.

No entanto, ainda precisamos adquirir o hábito de dar o retorno dos resultados das nossas investigações para que se concretizem as mudanças na prática da Enfermagem, visto que ela é o contexto para o qual estamos preparando nossos alunos, considerando as condições sociais onde esta se situa, retornando com ela e para ela os resultados de nossas descobertas.

Acreditamos que a melhor saída para uma exploração mais rica sobre as potencialidades desta prática reside na interdisciplinaridade, que possibilitará o compromisso de aprender, produzir e socializar o conhecimento através de diferentes olhares, numa perspectiva dialética. A atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda (1994), significa não só eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem conhecimentos e experiências entre si, tenham humildade diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, modifiquem seus hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, duvidando, dialogando consigo mesmos.

Trata-se, portanto, de um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento, conforme demonstrado no próximo depoimento:

Refletir simplesmente, não produz mudanças, é preciso estudar, discutir, buscar apoio, fazer parcerias e estar determinado a abraçar o ensino como forma de transformar pessoas e a sociedade, e para isso precisa fazê-lo bem. E também respeitar e valorizar o humano dos alunos como potencialmente grandes enfermeiros. (OPALA).

A depoente vai mais além sobre a reflexão e evidencia a necessidade de manter outros laços e estratégias, o que, a meu ver, confirma a importância crucial de um processo de formação permanente, estudando, discutindo, trocando experiências, valorizando o humano, formando assim uma rede que inclui os alunos que serão os futuros profissionais da área e que também devem estar inseridos nesta formação.

Se analisarmos estas afirmativas na perspectiva de Schön (2000), podemos encontrar componentes da reflexão na ação e sobre a ação, à medida que as docentes antevêm o que é

de fato necessário para que se efetive uma prática docente reflexiva, quando apontam os caminhos que acreditam que devem ser seguidos ou exercitados nesta prática.

Schön (2000) destaca uma característica importante do ensino: uma profissão em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído em contato com a prática. Segundo ele, a cada momento, a cada situação vivenciada, novos problemas vão se apresentando, fazendo com que o professor mantenha um "diálogo reflexivo" com a realidade. Este diálogo é alimentado por um referencial pedagógico, o qual, mesmo não respondendo de forma absoluta à singularidade de cada situação, serve de ponto de partida para novas compreensões e criações.

Assim, origina-se um tipo particular de conhecimento - o prático - que transcende o saber antigo, rotinas ou teorias implícitas e rejeita reproduções acríticas. Consolida-se um corpo específico de conhecimentos que possibilita uma melhor compreensão da ação docente, a partir da interpretação pessoal sobre a situação do momento, conforme aparece no seguinte depoimento:

Atualmente a saúde tem mudado muito, e junto com ela, a Enfermagem, então torna-se necessário discutir e repensar o foco da formação, principalmente quando a política de saúde caminha para a integralidade e a prática está fincada no modelo biomédico. (OPALA).

Segundo Perrenoud (2002, p. 44), um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa num ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe.

Percebi no depoimento anterior a observação feita pela depoente quanto a sua preocupação em buscar formas de acompanhar as mudanças, visto que a própria política de saúde pede um profissional dotado de competências que venha a atender às necessidades atuais.

Outra depoente sinaliza o distanciamento entre a teoria e a prática e vice-versa:

Sempre me questiono sobre o quê ensinamos na academia e o que encontramos na prática... Acho que o ensino ainda está muito distante da prática. (TURQUESA).

Observando uma situação de aula teórica e outra prática da depoente anteriormente citada, encontrei o reflexo de suas preocupações evidenciado na sua ação/prática docente:

No primeiro momento da aula, a professora trabalhou por grupos de mais ou menos seis alunos, através de corte e colagem de revistas que representassem o que é saúde e doença. Colavam em papel pardo as suas produções, e depois cada grupo apresentava oralmente gerando então uma discussão sobre o processo saúde - doença e seus determinantes. No segundo momento da aula mostrou um vídeo sobre a "história da saúde pública do Brasil" que inicia na revolta da vacina e termina com a implantação do SUS. Depois apresentou em transparências o SUS - seus princípios com suas diretrizes e se reportou às colagens que os alunos fizeram no primeiro momento da aula, para conclusão do tema. No final fez-se uma leitura de textos pré-selecionados com o conteúdo discutido. Todo esse conteúdo foi novamente discutido quando fizeram visita a unidade de saúde, e segundo a professora, principalmente para levá-los a reflexão de como o SUS se organiza para atender as necessidades de saúde da população e o determinante social do processo saúde-doença. (Situação de aula – TURQUESA).

Neste prisma da análise, sobre a competência de relacionar teoria e prática profissional na prática docente da Graduação em Enfermagem, torna-se mais explícita a importância da formação permanente do enfermeiro-professor para atuar de forma condizente com os paradigmas educacionais vigentes em nosso país. Encontrei nas respostas dos docentes pesquisados uma que traduz perfeitamente o que teoriza Perrenoud (2002), quando uma depoente demonstra sua constante preocupação na atualização dos seus procedimentos e saberes docentes, apontando sempre para um processo de formação permanente vivido por ela:

Tenho 25 anos de atuação no ensino de Enfermagem e releio e atualizo minhas aulas e demais encontros com alunos todas as vezes que vou ministrá-las. Como se fosse a primeira vez. Tenho muito respeito pelos alunos e zelo pela minha prática docente. Fiz 3 especializações, o mestrado, o doutorado e pretendo realizar o pós-doutorado em 2010. Venho aperfeiçoando meu inglês e ampliando minhas publicações. Enfim, procuro sempre me atualizar, pois isto me realiza. (ÁGUA MARINHA).

Para Perrenoud (2002), um professor reflexivo não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver em sala de aula, no momento em que entende melhor a sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação

profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseadas em diversos saberes e, se possível, conquista-os, mediante interação com outros profissionais.

Outra depoente demonstra a sua preocupação com a efetivação de um processo de formação permanente para exercer o ensino:

Fiz um curso de pós-graduação em docência do ensino superior. Me ajudou bastante para a elaboração das aulas e como discutir vários conteúdos em diversas formas. No momento estou terminando doutorado, e acredito que em termos de conteúdo irá ampliar ainda mais meu conhecimento acerca da arte da Enfermagem. Acredito que seja fundamental a atualização dos docentes para podermos sempre avaliar o que temos que melhorar para fornecer aos acadêmicos um ensino de qualidade (ESMERALDA)

Ao observar o tempo de formação desta depoente, percebi que passaram-se poucos anos entre a conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem e a sua inserção no ensino superior, visto que a mesma ingressou no mestrado e posteriormente no doutorado logo após a conclusão do referido curso, fato este que já veio de sua experiência enquanto acadêmica bolsista de Iniciação Científica, que talvez tenha contribuído pelo despertar para o ensino, e felizmente percebo claramente que os novos docentes estão iniciando a carreira com a disposição de realizar um ensino transformador. Tal aspecto aparece também no seguinte depoimento:

A criação da oficina de sensibilização, conforme minha sugestão, busca ouvir do aluno sua passagem pela primeira experiência hospitalar, o que enriquece os professores da disciplina para o aperfeiçoamento. A outra forma é a busca por artigos e livros que contenham informações. Também estou me preparando para fazer o doutorado. (TOPÁZIO).

Quanto à vivência de um processo pessoal de formação permanente, percebo que dentro da universidade existe por parte de alguns docentes o compromisso em manter-se atualizados. Recentemente os enfermeiros-professores realizaram o Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Educação Superior, proporcionado pela Escola Nacional de Saúde Pública/ Fundação Oswaldo Cruz em parceria com o Ministério da Educação, conforme menciona uma das depoentes:

Faço cursos de atualização, capacitação, e também dou aulas, o que me "obriga" a estudar com assiduidade. Fiz o curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior, este curso me ajudou muito a entender a mudança e o que é necessário para a efetivação do ensino. (CRISTAL).

Em relação à importância de iniciativas desta natureza, Perrenoud (2002, p. 52) nos lembra que um profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que ela permitiu ser construída ao longo dos anos. O autor complementa ainda que, em geral, a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, sejam pesquisadores, sejam profissionais.

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar, requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Libâneo (In: PIMENTA E GHEDIN, 2002, p. 36), com base nos estudos de Perrenoud, afirma que “Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe aprender a aprender, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas”.

Sobre este aspecto, observando os docentes em sala de aula, encontrei a situação a seguir:

Era o primeiro dia de aula da disciplina. O docente disponibilizou as carteiras em círculo e se apresentou para a turma e iniciou a apresentação dos objetivos da disciplina e forma de avaliação, através do data-show. À medida que falava, ia explicando os pontos à serem discutidos no decorrer das aulas. Uma aluna interrompeu a apresentação do professor e perguntou-lhe o motivo pelo qual resolveu atuar naquela área, ele atendeu a solicitação da aluna, explicando-lhe que desde quando fazia o curso de Graduação, sempre gostou daquela especialidade, e sonhava em ser professor, por isto, após atuar como monitor da disciplina durante a faculdade, fez o curso de licenciatura, Especialização, mestrado e hoje voltou para a EEAAC como docente e que agora está iniciando o curso de doutorado. (Situação de aula – ÔNIX).

Percebi durante a ocorrência da situação acima citada, que, à medida que o docente ia falando sobre a experiência por ele vivida, explicava para os alunos os caminhos que cada um deles poderá vir à trilhar no decorrer da sua vida profissional, enfatizando, em outras palavras, a importância da formação permanente. Os alunos ficaram bastante atentos e fizeram alguns comentários entre si sobre a questão que estava sendo discutida, demonstrando empolgação. Após encerrar os esclarecimentos, o professor chamou os alunos de volta ao conteúdo da aula.

Ficou claro na descrição da situação observada, um movimento do docente no sentido de “olhar” para o aluno como parte integrante da relação pedagógica, partindo da realidade, problematizando-a, e retornando a ela, num sentido de transformação, onde ambos, professor

e aluno, descobrem o “aprender a aprender” que aparece como um dos pilares da educação, trazido pelo relatório Delors (1998).

Localizei claramente a competência do docente voltada para o fazer pedagógico construído no seu cotidiano em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado, visto que o mesmo aproveitou o momento de responder a uma pergunta, para levar outros conhecimentos derivados daquele para a discussão, de maneira a provocar uma reflexão por parte do aluno e também dele próprio.

Neste sentido, encontrei em uma docente a competência de administrar a sua própria formação contínua através de um processo reflexivo, a partir da seguinte observação:

Para dar aula naquele dia, a docente resolveu trabalhar com um texto que apresentava alguns dilemas morais, que foi distribuído entre os alunos, e pediu para que lessem e respondessem que decisão tomariam em cada situação explicitada. À medida que os alunos respondiam, ela ia associando aquela decisão às situações vivenciadas na prática assistencial de Enfermagem, trazendo exemplos e discutindo com os alunos sobre as possibilidades e conseqüências de cada decisão, englobando diversos aspectos éticos, o que gerou um intenso debate entre a turma, levando a própria docente à refletir sobre a sua prática, visto que em diversos momentos, a resposta dela era solicitada pelos alunos. (Observação de aula – SAFIRA).

Associando essa perspectiva sobre a competência de administrar a própria formação contínua, observo que a docente tem a capacidade de nortear-se pelo projeto Político pedagógico do Curso, quando percebo que a filosofia do mesmo é contribuir para a formação de enfermeiros crítico reflexivos, em permanente investigação de sua prática, e que seja um agente transformador nos princípios da ética e da cidadania. Apresento, a seguir, outro momento de observação de aula:

O professor iniciou a aula comunicando a temática que seria discutida. Estavam presentes na sala de aula 42 alunos. Foram convidados 20 para formar um círculo. Após algumas resistências, os alunos foram se disponibilizando a participar da dinâmica. O professor pediu para se juntarem em duplas e uma das pessoas da dupla receberia uma identificação colada na testa, com alguma coisa escrita, que este não poderia, a princípio, saber o que estava escrito, e o outro aluno procuraria fazer movimentos que indicassem do que se tratava. Houve muito riso e brincadeiras entre os alunos, durante alguns minutos, na tentativa daqueles que estavam “rotulados” de descobrir o quê estava escrito em sua testa. Num determinado momento, o professor falou para todos formarem o círculo novamente e foi perguntando para o aluno que estava com rótulo, o que ele pensava sobre o que estava escrito na sua testa, e como foi que se sentiu. Os alunos expressavam as suas percepções sobre, por exemplo, onde estava escrito: “sou muito engraçada, ria de mim”, a aluna que estava rotulada

falou que ficou muito sem graça porque todos riam dela, sem que ela soubesse o porquê. Então o professor foi aproveitando cada comentário dos alunos para fazer uma ligação com situações vivenciadas na prática assistencial, visto que, muitas vezes, os profissionais realizam procedimentos invasivos nos clientes, sem pedir permissão e sem preocupação com o pudor, a vergonha, o sentimento dessa pessoa que está sendo atendida. (Situação de aula – ONIX).

Na observação realizada, percebi que o docente realizou naquela aula um círculo de reflexão com os alunos, à medida que discutiu com eles os aspectos inerentes à prática de Enfermagem que aparecem no cotidiano, de uma forma crítica, estimulando a reflexividade desse aluno para a profissão em que está se inserindo, e com isto, o professor denota vários parâmetros de competências como: capacidade de liderar e mobilizar pessoas, à medida que também pedia a participação dos alunos que ficaram fora do círculo, estimulando-os a fazerem comentários sobre o que acharam deste ou daquele fato, pedindo que dessem opinião sobre o contexto que estava sendo detalhado naquela aula, assegurando a participação democrática de todos.

Constatei, inserida nesta situação de aula, a resistência em mudar também por parte dos alunos, quando no início da aula, alguns resistiram em colocar-se no círculo para participar da dinâmica. Tal ocorrência me leva a pensar que da mesma forma que o professor estava acostumado a ser a autoridade máxima, o aluno também acostumou-se a ser um recebedor de conhecimentos prontos, e, portanto, a mudança também é assustadora para ele.

Outro aspecto relevante que preciso apresentar é que, no final, o professor solicitou aos alunos que fizessem uma avaliação sobre a aula, e pediu para que dessem sugestões sobre os temas que gostariam de estudar, demonstrando a competência de saber avaliar e deixar-se avaliar, e, principalmente, a competência de estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.

Para Perrenoud (2000b) é preciso, portanto, inserir a postura reflexiva na identidade profissional dos professores, em primeiro lugar, para livrar os profissionais do *trabalho prescrito*, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

Acredito que o fato de o enfermeiro professor permanecer participando de processos de formação, certamente irá proporcionar-lhe uma maior tranquilidade ao enfrentar os dilemas éticos da profissão. Vale salientar que o docente informou que está realizando o doutorado

como forma de manter-se atualizado para o ensino, demonstrando a sua própria formação permanente.

Percebi que os dados resultantes deste estudo apontam para um movimento de formação contínua/permanente através das idas e vindas, dos sucessos e insucessos, dos dilemas e acertos ocorridos durante toda a vida profissional dos enfermeiros professores.

Um dos aspectos que foram evidenciados dentre as atividades inerentes ao ensino de Graduação e que levam o professor a manter-se atualizado, além dos cursos que participa, é a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso, conforme sinaliza uma das depoentes:

Primeiro fiz um curso de especialização, depois fiz o mestrado e desenvolvi minha dissertação sobre a relação entre enfermeiros docentes e assistenciais de um hospital de ensino. Penso em realizar o doutorado e procuro sempre estar lendo. As orientações da graduação e da pós me auxiliam bastante quanto a estar me atualizando, pois para orientar pesquisa, eu tenho que pesquisar. (AMETISTA).

Complementando a afirmativa anterior, outra depoente acrescenta que o fato de manter o hábito da leitura por si só já é parte de um processo de formação permanente.

Penso que não é meramente o fato de “estar entre quatro paredes ouvindo alguém falar” que estarei em processo de atualização/capacitação/aperfeiçoamento. Para isso, em termos de nossa formação que é uma constante, o simples fato de termos o hábito da leitura de artigos, participação em congressos seja como ouvinte ou palestrante, por si já constitui uma das etapas do processo de formação. (TURMALINA).

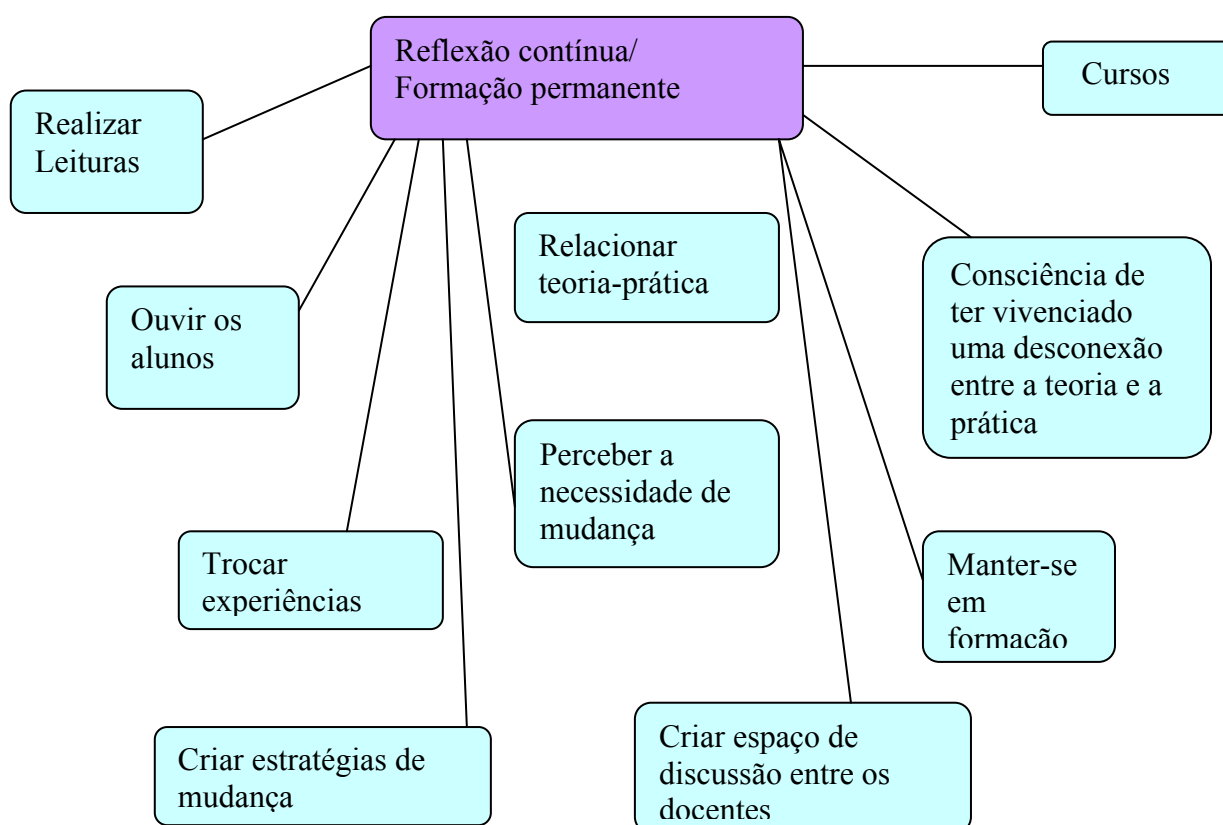
Realizando a análise dos dados resultantes deste estudo, e tendo a convicção da importância de um processo de formação permanente pelo enfermeiro professor, alerto que um fator determinante para o crescimento também necessita de um espaço propício para discussões em equipe, segundo a depoente a seguir menciona:

Sinto falta de um momento de debate, entre as disciplinas eu diria uma espécie de conselho de classe para debatermos sobre nossos alunos e nossas propostas. (TURQUESA).

A depoente chama atenção para uma necessidade imprescindível que é trocar experiências em conjunto para a efetivação de um ensino transformador, pois à medida que houvesse um momento de debate, de discussão sobre as diversas situações do cotidiano do ensino, certamente haveria mais reflexividade e, assim, a possibilidade de adquirir novos conhecimentos a partir das experiências vividas.

Corroborando com a análise, Bagnato *et al* (1999, p. 23) enfatizam que: “muitos são os desafios, mas, como educadores e cidadãos, temos que ter coragem de enfrentá-los, individual e coletivamente, sentindo-nos sujeitos numa realidade condicionada, mas não determinada, portanto passível de mudanças”.

Apresento agora, a síntese do terceiro momento de reflexão, na **Figura 5**, quando procuramos discutir as implicações da reflexão na formação permanente do enfermeiro-professor:



Retornando ao ciclo da reflexividade, seguimos o 3º movimento, demonstrando os saberes e competências do enfermeiro-professor, no ensino de Graduação em Enfermagem a partir da **Figura 6**:

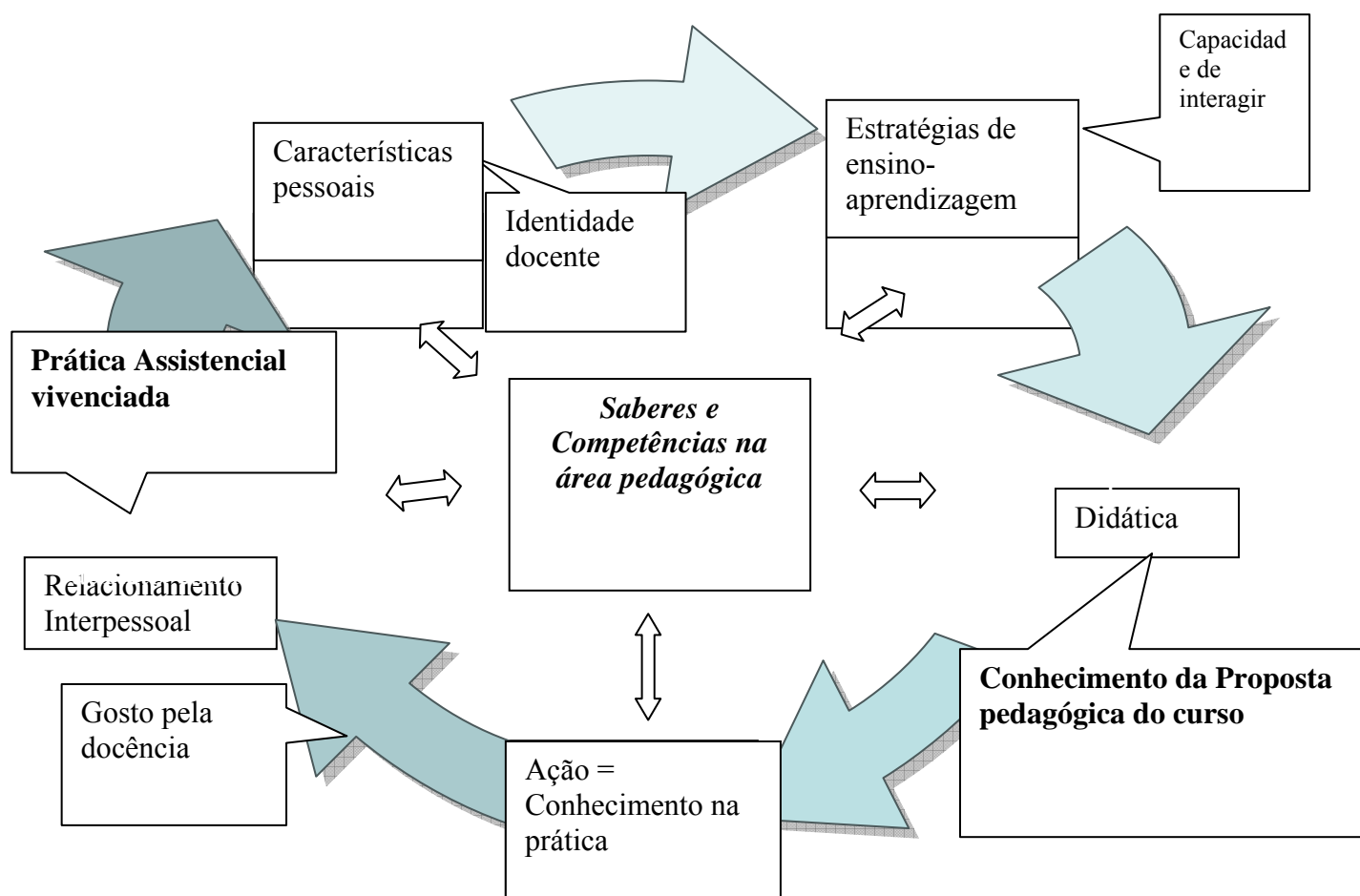


Figura 6: Elaboração da autora, adaptado de Quelluci, 2009.

Assim, após percorrer o ciclo da reflexividade, procurando destacar os pontos relevantes inerentes à prática docente do enfermeiro-professor num processo de formação permanente, que parte e retorna para a própria prática, em um movimento de ação-reflexão-ação, acredito que conseguimos alcançar os objetivos deste estudo.

Com base nos dados pesquisados e apresentados, defendo a **Tese** de que “A formação permanente do enfermeiro-professor na EEAAC/UFF tem sido construída a partir de movimentos reflexivos, à medida que parte da ação, constrói novos conhecimentos, desenvolve competências, e busca efetivar modificações na sua prática”.

Concluimos que esta formação é mantida individual e coletivamente, e está historicamente contextualizada e inter-relacionada com as tendências educacionais de que cada um fez parte, bem como das características pessoais, e apresenta aspectos relevantes de transformação paradigmática, em consonância com a legislação educacional.

Apresento agora, na **Figura 7**, o ciclo da reflexividade em seu movimento completo, resultante dos dados descritos e analisados neste estudo, que confirmam os passos da tese defendida:

CICLO DA REFLEXIVIDADE (MOVIMENTO COMPLETO)

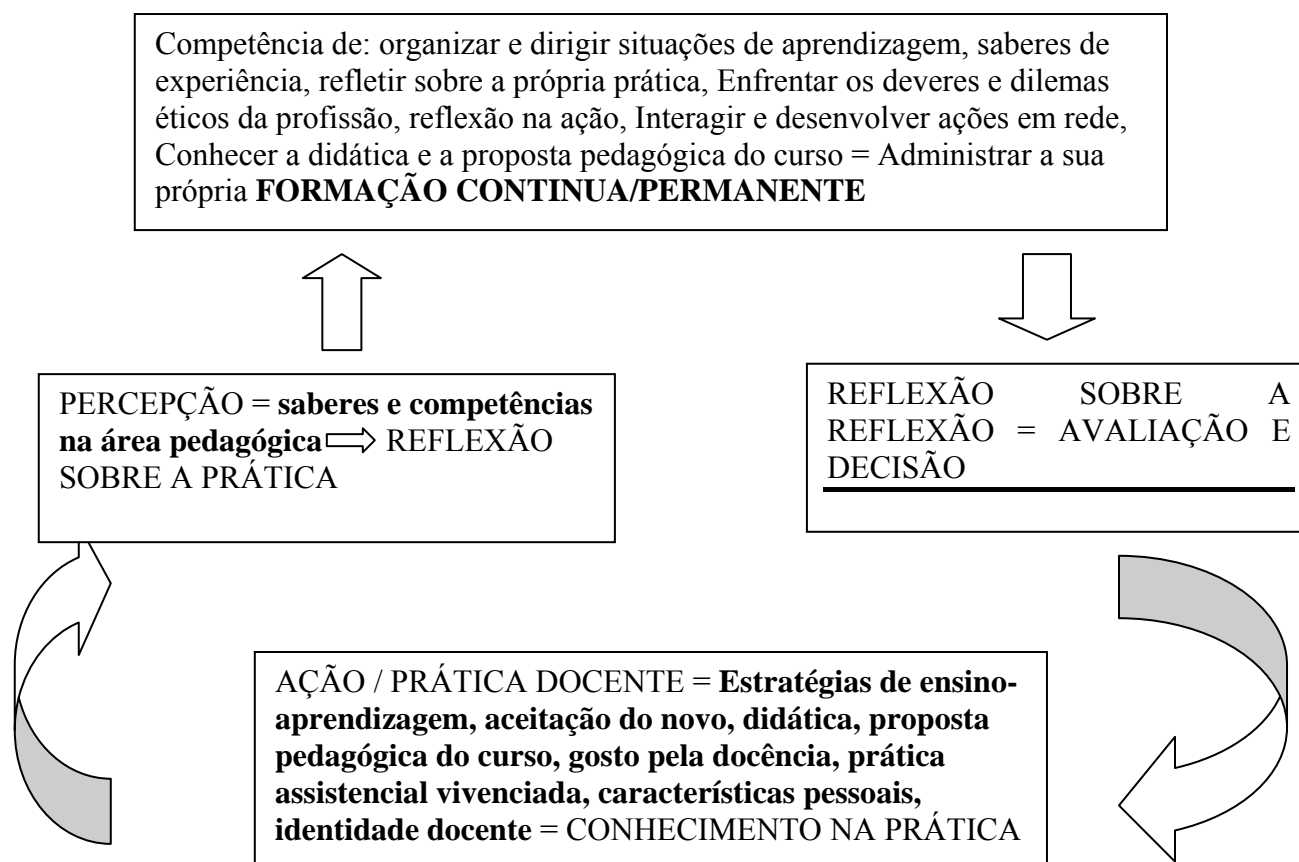


Figura 7: Elaboração da autora, com base nos resultados da pesquisa.

Para Perrenoud (2002, p. 4) “O professor reflexivo reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes; busca compreender seus fracassos, define novos procedimentos para situações semelhantes, diversificando a própria prática”.

A prática reflexiva, segundo o autor supracitado (1999, p. 5), precisa estar vinculada à participação crítica, ou seja, exige que este professor considere-se parte do problema e reflita sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto as suas próprias limitações.

De acordo com os dados apresentados, deixamos clara na composição do Ciclo da Reflexividade, a nossa posição quanto ao fato de que consideramos a formação não como “fôrma”, não como “engessamento”, não estanque, mas como um processo contínuo, que engloba os conhecimentos relativos ao saber compartilhado (disciplinares e culturais) e os conhecimentos pedagógicos e didáticos, atrelados aos conhecimentos adquiridos na prática.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proximidade de um novo tempo, mais do que concluir nossas reflexões tecidas na polissemia dos diversos olhares, acreditamos que as contribuições serão aquelas que tivermos a ousadia e a coragem de explicitá-las e persegui-las...

(BAGNATO, et. all 1999)

A realização deste estudo deixou a certeza de que se a docência universitária nos tempos atuais deve propiciar a formação do profissional cidadão, reflexivo e crítico; deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo, no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa.

Buscamos descrever os aspectos que compõem a prática docente do enfermeiro professor no ensino de Graduação em Enfermagem que contribuem para a sua formação permanente e discutir as implicações da reflexividade sobre a prática docente para um processo de formação permanente. Durante a jornada de construção da tese, leituras se fizeram necessárias e importantes, acompanhadas de muitas inquietações.

A ousadia e o receio em investigar uma instituição pública federal de ensino trouxeram algumas dificuldades no trajeto. Contudo, acredito que atingimos nossos objetivos de estudo. Embora atuando como docentes, procuramos ao longo da pesquisa manter atitude compreensiva, reflexiva e questionadora da realidade observada, ainda que, em alguns momentos expressando subjetividades que fazem parte da pesquisa qualitativa.

Confirmamos nossa preocupação de que a formação permanente de enfermeiros na docência numa perspectiva reflexiva merece ser especialmente discutida e repensada, visto constatarmos, que cada professor universitário continua sendo responsável por sua própria formação, e fica em suas mãos a decisão de buscá-la, de que tipo, em que momento e com que objetivo.

Percebemos, no decorrer do estudo, que existe uma visão positivista arraigada à estrutura de ensino da Enfermagem. Dessa forma, ainda há uma tendência em se priorizar ações técnicas, apesar de questões sociais, humanas e científicas fazerem parte do cotidiano docente. Felizmente, encontramos também uma grande concentração de professores cuja prática reflexiva transformou-se em uma forte identidade.

Identificamos o desconhecimento por parte de alguns docentes sobre a proposta político-pedagógica da instituição, e entendemos que é importante o conhecimento da mesma como norteadora dos caminhos da Graduação. De acordo com a Portaria MEC nº 563 de 21 de Fevereiro de 2006, publicado no DOU nº 38 de 22/2/2006, Seção 1, p.6, que aprova o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES - o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação devem ser disponibilizados na página de internet da instituição, para consulta de todos,

inclusive alunos, que, após isso, podem ser revistas e reformuladas se assim desejarem os envolvidos.

Identificamos que houve modificações na grade curricular em 2002 com o intuito de melhorar a qualidade da Graduação; entretanto, as alterações ainda não surtiram totalmente os efeitos desejados e que fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda que saibamos que diversos esforços estão sendo feitos nesse sentido, há muito que se discutir e planejar, principalmente no que tange a interdisciplinaridade para efetivação do currículo integrado.

Identificamos indícios de que o caminho trilhado pelos docentes, características da prática pedagógica e conteúdos do projeto pedagógico ainda são efetivados de forma individualizada e nem sempre convergem nos objetivos, visto que sofrem a influência da tendência pedagógica em que cada um foi formado inicialmente, fazendo-se necessária a implementação de uma política interna de capacitação docente quanto ao novo paradigma.

Reafirmamos que o processo de excelência na qualidade dos procedimentos técnicos e de assistência não pode ser descartado; porém, deve ser concomitante ao desenvolvimento de seres humanos emancipados para o trabalho, para a vida. O paradigma a ser superado em algumas situações apresentadas neste estudo, é associar as habilidades técnicas dos procedimentos de Enfermagem alcançadas ao longo do tempo a um ensino que possibilite o repensar e reformular a prática, no entanto, a superação não se dará em momentos empíricos no campo do trabalho, esses momentos precisam ser percebidos, articulados e pesquisados, num processo de formação permanente do enfermeiro-professor.

Precisamos rever o papel social do profissional, que transcende a técnica, a tecnologia, pois somos seres humanos, pensando e agindo com seres humanos. Portanto, acreditamos que existem possibilidades de construir novos caminhos da prática docente com base nos elementos que a constituem e que levem às transformações ou até à revolução social da Enfermagem no Brasil, visto que em todos os âmbitos da atuação da Enfermagem praticamos educação.

Por sermos educadores em potencial, não podemos nos acomodar e nem nos omitir em relação às necessidades da sociedade, do nosso aluno, e aos interesses da profissão. O desenvolvimento da docência requer uma prática reflexiva cotidiana e reformulações sempre que detectarmos comportamentos repetitivos e transmissivos em nossas ações. Necessitamos, portanto, repensar os caminhos da docência para a Enfermagem como meio de continuidade e afirmação do processo social e científico que alcançamos, e, para isto, faz-se necessário o

apoio da instituição, de agências de fomento à pesquisa e desenvolvimento docente, bem como um envolvimento pessoal do próprio enfermeiro-professor em querer efetivar o seu processo de formação permanente.

Encontramos como principal elemento dificultador da prática docente na instituição pesquisada, a precariedade da infraestrutura e a necessidade de melhoria de oferta de serviços, como o gerenciamento do material de multimídia, apontados como complicadores no exercício da docência.

Estar comprometido com a construção e a reformulação de conhecimentos estimula o professor a repensar a prática de trabalho como parte do cotidiano, evitando deturpações ao se tratar o conhecimento como mera transmissão de conteúdos. Sabemos que romper com os tradicionalismos de uma “educação bancária” significa romper com longos anos de processo educacional do qual muitos de nós fizemos parte. Mas, a partir da realização de estudos como este, mudar é uma questão de extrema importância e necessidade nos dias de hoje, visto que a sociedade dinâmica, complexa, em constante transformação, requer profissionais comprometidos, dispostos a criar, inovar, e transformar.

Com base nesta pesquisa, ousamos sugerir que sejam realizadas avaliações inerentes à prática docente do curso, à integração do currículo no que tange à interdisciplinaridade, bem como que exista um espaço-tempo na instituição pesquisada para que os docentes possam discutir sobre os seus dilemas e êxitos, no intuito de trocar experiências entre os pares, que resultará, certamente, no fortalecimento da prática docente, compondo um fator significativo na formação permanente deste enfermeiro-professor, bem como na efetiva formação de enfermeiros críticos e reflexivos para o mundo do trabalho tão competitivo nos dias de hoje.

Podemos afirmar que a prática docente está permeada por múltiplos fatores: atitudes individuais do docente; características institucionais; predominância ora do saber técnico, ora do científico; e, essencialmente, da relação do professor com o aluno; da satisfação e compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, o professor, ao ensinar, deve saber mostrar, fazer, refletir e orientar a prática, aliando conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa. Refletir a prática apresenta-se, então, com dois aspectos complementares. Por um lado indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo

saber, que felizmente foi detectada na prática e no discurso de vários docentes participantes deste estudo.

Podemos inferir que a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, e não um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores³. Neste prisma, consideramos que é a vivência no trabalho docente que desenvolve uma qualidade diferente no professor que, na condição de ser humano concreto, possui a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta.

Assim, o professor desenvolverá progressivamente as suas competências a partir da sua própria prática, construindo uma capacidade de agir nas situações mais variadas. A mudança de postura do professor, portanto, está relacionada à construção de um novo referencial pedagógico, onde, no processo de construção, o professor pode aprender a fazer uma prática reflexiva, agir conscientemente, analisando sistematicamente a sua ação enquanto construtor de conhecimentos.

Percebe-se, então, que enquanto o entendimento da educação como projeto de transmissão cultural é recente na história humana, a noção dos saberes docentes vem acompanhando a evolução do papel do professor, com os significados e características de sua atividade, assim como o processo de formação da sua identidade profissional. A identidade profissional é constituída levando-se em conta os significados que a sociedade atribui à profissão e sua constante revisão; a revisão das tradições; a reafirmação das práticas que resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades da realidade; ao confrontar teorias e práticas já existentes; pelo significado que cada professor confere à sua atividade.

Os professores do ensino superior, e em especial neste estudo os Enfermeiros, a partir da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, precisam atuar ativamente por mudanças, cobrar da instituição de ensino o incentivo para participarem de cursos específicos na área de educação, manter relações contínuas com temas pedagógicos e educacionais, pois o ensino na universidade constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica do conhecimento produzido, inclusive de análise crítica do desempenho desse conhecimento na construção da sociedade. Por isso, as falhas na formação de professores para o ensino superior devem ser consideradas como um problema que necessita de profunda reflexão e de iniciativas para a mudança.

Concluimos, portanto, que se aprende fazendo e refletindo constantemente na e sobre a ação. A prática docente reflexiva exige que o professor não se limite às investigações produzidas na academia, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia a dia do exercício profissional.

Finalizamos com a consciência de que este estudo não é em si acabado, visto que nos encontramos em uma época de efetivação de mudanças, e outros aspectos certamente merecerão ser discutidos para alcançarmos o patamar de educação que queremos para a Enfermagem.

Afirmamos que a realização de um trabalho desta natureza foi de suma importância e a partir dele, creio que teremos subsídios para contribuir, pelo menos em parte, para outras reflexões sobre o ensino de Enfermagem e a formação permanente do enfermeiro para efetivá-lo, com a consciência da necessidade gritante de olharmos o cenário do qual participamos como um dos atores principais sob uma nova ótica, com coragem para superarmos paradigmas que já não dão conta da complexidade que caracteriza este novo século.

Portanto, desejamos que a prática reflexiva seja um referencial para os inovadores, formadores, autores de recursos e métodos de ensino e que não se perca nenhuma oportunidade de estimulá-la oferecendo espaço e recursos: seminários de análise de práticas, grupos de trocas sobre problemas profissionais, acompanhamento de projetos, supervisão e auxílio metodológico.

TOCANDO EM FRENTE

(Autores: Almir Sater e Renato Teixeira)

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, S. M. M. **O trabalho de enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

ANDRADE, L. F. S. de. **A marca da (im)previsibilidade no dia-a-dia das enfermeiras que atuam na terapia intensiva pediátrica**: um ensaio sobre a sua formação. 2002. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ASSAD, L. G. **O Hospital Pedro Ernesto**: cenário de aprendizagem para o enfermeiro na prática assistencial. 2003. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ABEN - SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL, SENADEn.1. Rio de Janeiro,1994. **Relatório**. Rio de Janeiro, ABEn/UFF, 1994.

ABEN - SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL, SENADEn.2. Florianópolis,1997. **Relatório**. Florianópolis, ABEn/UESC, 1997.

ABEN- SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL, SENADEn. 3. Rio de Janeiro,1998. **Relatório**. Rio de Janeiro, ABEn/UERJ, 1998.

BAGNATO, H. S. *et al.* **Educação, saúde e trabalho**: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Campinas-SP: Alínea, 1999.

BAPTISTA, S. de S. **A luta por um espaço na universidade**: o caso da Escola de Enfermagem Anna Nery. 1995. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

BARBOSA, E. C. V. **A formação do enfermeiro-docente para o ensino de graduação em enfermagem**: um olhar sobre a universidade privada. 2007. Tese (Doutorado em

Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BEHRNS, M. A **Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem**. São Paulo: Salto, 2003.

BELEY, R. A. *et. al.* Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, MEC/INEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, dez. 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. **Enfermagem, legislação e assuntos correlatos**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974. 3.v.

BRASIL. Portaria n.1721, de 15 de dezembro de 1994. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de dez. 1994. Seção 1, p. 19801-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política de Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Enfermagem. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Enfermagem**. Brasília, 1999.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PNCP/CNCP009.doc>. Acesso em 22/08/2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde – pólos de educação permanente em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2007.

CAMPOS, S de.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com D. Schon. *In*: GERALDI, C. M. G. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção Leituras do Brasil).

CARDOSO, M. M. V. N. **Tríade ensino, pesquisa e extensão**: aspectos ideológicos que permeiam a prática das docentes da EEAN no ensino de Graduação e pós-graduação. 2007.

Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CARVALHO, R. S. de. **A formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, M. F. A. **Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor**. São Paulo: Rima, 2003.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. *In*: MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 2002.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 85, p. 795-817, 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Portugal: UNESCO/ASA, 1998.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; 2003.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1989.

FARIA, J. I. L. **Prática docente reflexiva na disciplina de Administração em Enfermagem Hospitalar: uma experiência de desenvolvimento de professores-pesquisadores**. 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2006.

FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Editora Papyrus, 1994.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, C. A de A. **História da Escola de Enfermagem do Estado do Rio 1944-1964**. Niterói-RJ: Oficinas da Revista Rural, 1964.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTNER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Tradução Teresa de Araújo Penna. Petrópolis-RJ: Vozes, 1975.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A formação do professor para uma mudança significativa**. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1999.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GERALDI, M. G. C. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). São Paulo: Mercado Aberto, 2003.

GERMANO, R. M. Percurso revisitado: o ensino da enfermagem no Brasil. **Pro-posições**, Campinas-SP, v. 14, n. 1, p. 13-28, 2003.

_____. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil (1955-1980)**. 4. ed. ver. e ampl. São Caetano do Sul-SP: Yendis Editora, 2007.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOERGEN, P. L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 1-9, 2000.

GUIRALDELLI, JÚNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1997.

LEOPARDI, M. T. *et al.* **Metodologia da pesquisa em saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, D. M.; SOARES, A. M. D. **Estudo do currículo do curso de graduação em enfermagem e obstetrícia**: relato de experiências – período de 1984-1992. Niterói-RJ, 1993. Mimeo.

_____. **Residência de enfermagem**: estudo exploratório. 1980. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

LOPES, G. T. et. all. Reflexões sobre a pesquisa qualitativa em Enfermagem. **Caderno de Enfermagem**, Rio de Janeiro: ABEn, n. 1, p. 47-55, 1988.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

LUDKE, A. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

MEIRA JÚNIOR, S. **A formação continuada do enfermeiro docente frente às exigências sociais**: um olhar reflexivo sobre essa prática. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MENDES, M. M. R. **O ensino de graduação em Enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994**: mudança de paradigma curricular? 1996. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 1996.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade na saúde**: princípios básicos. São Paulo: J. C. Mezomo, 1995.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2008.

MOREIRA, A. **Escola de Enfermagem Alfredo Pinto**: 100 anos de história. 1990. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – EEAP, UNIRIO, Rio de Janeiro, 1990.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. Disponível em: <http://www.nova-escola/ed/142_mai/Html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 15 jun. 2003.

OGUISSO, T. Saúde e educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 1992, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 1992.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicações UEPG Ciências Humanas**, Ci. Soc. Apl; Lig, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 13, p. 13-24, jun. 2005.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artes Médicas, n. 17, p. 8-12, mai./jun. 2000a.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000b.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. *et al.* **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001c.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; ANASTASIOU, L. G. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, E.G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIROS, V. E.; RODRIGUES, A. R. F. O processo ensino/aprendizagem na Enfermagem. **Revista de Enfermagem de Belo Horizonte**, v. 5, n. 9/10, p. 62-79, jul./dez. 1999.

PORTO, I. S. **História da experiência de mudança curricular na Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Anna Nery**. 1997. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

PRADO, M. E. B. B. **O uso do computador no curso de formação de professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica.** 1996. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 1996.

QUELLUCI, G. C. **Situações-problema de clientes hospitalizados: um estudo baseado em graus de complexidade na prática da Enfermagem.** 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem), Escola de Enfermagem Anna Nery – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

RICAS, J. **A deficiência e a necessidade:** um estudo sobre a formação continuada de pediatras em Minas Gerais. 1994. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1994.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SABÓIA, V. M. **Educação em saúde:** a arte de talhar pedras. Niterói-RJ: Intertexto, 2003.

SAÚPE, R. **Educação em enfermagem.** Porto Alegre: UFSC, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artmed: Porto Alegre, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. C. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. revista e atualizada – São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, C. M. S. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, MEC/INEP, v. 87, n. 217, p. 360-381, dez. 2006.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** / Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 4 ed., ampl. – Brasília, 2007. 224 p.

SOBRAL, V. R. S. Construindo uma profissão feminina. **Revista de Enfermagem da UERJ.** v. 2, n. 2, p. 242-249, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. *et al.* **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: ontem, o hoje e o amanhã.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VALADARES, G. V. **A formação profissional e o enfrentamento do conhecimento novo: a experiência do enfermeiro em setores especializados.** 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. *In:* MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade.** 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

VALENTE, G. S. C. **A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em Enfermagem: uma questão de competências.** 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____; VIANA, L de O. **(Re)conhecendo as competências do enfermeiro professor.** São Paulo: Casa do Novo Autor, 2007a.

_____; _____. O pensamento crítico-reflexivo no ensino da pesquisa na Graduação em Enfermagem: um desafio para o professor! **Revista Enfermería Global**, Espanha, mai. 2007b. Disponível em: <<http://www.eglobal.um.es>>.

VALENTE, J. A. Criando oportunidades de aprendizagens continuada ao longo da vida. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artes Médicas, ano 4, n. 15, p. 9-12, jan. 2001.

VIANA, L. O. **A formação do enfermeiro no Brasil e as especialidades: 1920-1970.** Rio de Janeiro: UFRJ/EEAN, 1995. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula.** Porto: Porto Editora, 2004a.

_____. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed. 2004b.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. *In:* GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE ENFERMAGEM ANNA NERY
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Prezado(a) Senhor(a), Eu, Geilsa Soraia Cavalcanti Valente, Enfermeira, COREN-RJ 46078, estou desenvolvendo uma Tese de Doutorado que versa sobre a seguinte temática: PRÁTICA DOCENTE DE ENFERMAGEM; FORMAÇÃO PERMANENTE; ENFERMAGEM, sob orientação da Profª Drª Ligia de Oliveira Viana. Assim, solicito a sua participação na qualidade de sujeito investigado. Meu estudo visa: 1-Descrever os aspectos que compõem a prática docente do enfermeiro-professor no ensino de Graduação em Enfermagem; 2-Analisar a prática docente do enfermeiro-professor, frente a ação-reflexão-ação, no ensino de Graduação em Enfermagem; 3-Discutir as implicações da ação-reflexão-ação na prática docente do enfermeiro-professor, para um processo de formação permanente, no ensino de Graduação em Enfermagem.

O aceite em participar do estudo implicará as seguintes questões:

- Entrevista gravada em mp3, em local e horário a ser definido de acordo com sujeito e pesquisador;
- As respostas emergidas das entrevistas terão caráter sigiloso, onde em nenhum momento será exposto o seu nome;
- As informações coletadas, por meio das entrevistas, só serão utilizadas para atender aos fins da pesquisa após serem lidas e validadas pelos sujeitos;
- Não haverá nenhum risco ou prejuízo para aqueles que participarem, ou em um dado momento optarem por desligar-se do estudo, uma vez que é voluntária a participação;
- Será respondida e discutida qualquer questão referente ao projeto de pesquisa.

Tendo tomado conhecimento das características do processo de participação, e caso esteja de acordo, solicito a aposição de sua assinatura na parte inferior deste documento.

Atenciosamente,
Enfermeira Geilsa Soraia Cavalcanti Valente

Eu, _____, concordo voluntariamente em participar do projeto de Tese de Doutorado, de autoria da doutoranda Geilsa Soraia Cavalcanti Valente, sob orientação da Profª Drª Ligia de Oliveira Viana, na condição de sujeito investigado.

Estou ciente que os dados deste estudo serão coletados por entrevistas. Estas serão gravadas em mp3, e após transcritas, a pesquisadora trará de volta para que eu possa lê-la, fazer os devidos ajustes e somente após minha autorização, mediante a rubrica em cada lauda, que será utilizado para atender aos fins da pesquisa. Estou ciente também que minha participação é anônima, ou seja, em nenhum momento meu nome será exposto, e que tenho total liberdade de interromper minha participação em quaisquer momentos e sem acarretar prejuízo da ordem financeira, social, moral ou profissional.

Estou a par de que a pesquisadora, cujo e-mail e telefones de contatos se encontram abaixo, está a minha disposição para sanar qualquer tipo de dúvida e fornecer mais informações sobre este estudo, caso seja de meu interesse.

Doutoranda Geilsa Soraia C. Valente Assinatura da (o) entrevistada (o)
e-mail: geilsavalente@yahoo.com.br Fone: 9377-6821

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

I- Dados de Identificação:

Nome (Pseudônimo): _____

Idade: _____

Sexo: _____

II- Dados relacionados com a formação e atuação no ensino de Graduação em Enfermagem:

a) Ano em que se graduou na academia: _____

b) Ano em que iniciou as atividades docentes: _____

c) Tempo de serviço nesta unidade de ensino: _____

d) Tempo de atuação na assistência: _____

d) Realizou que cursos Lato ou Stricto Senso?

() Especialização, (data da última?) ___ / ___ / ___

() Mestrado, () Doutorado. Em qual área?

e) Possui habilitação para o ensino? Licenciatura e/ou Formação

Pedagógica? () sim () não

III- Dados relacionados com as estratégias utilizadas na prática docente

para sua atualização:

a) Participação em eventos (Seminários, congressos, e outros)? Que tipo de participação?

IV.- Dados relacionados a produção científica:

a) publicações nos últimos 5 anos:

() revista () livro () outros () nenhuma

Apresentar quantitativo: _____

Especificar _____

b) apresentação trabalhos em eventos científicos nos últimos 5 anos:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () + de 5

APÊNDICE 3**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM ENFERMAGEM**

- I- Como tem se dado a sua prática docente no cotidiano do ensino de Graduação em Enfermagem nesta instituição?
- II- Que aspectos facilitam e/ou dificultam a prática docente no ensino de Graduação em Enfermagem dentro do contexto atual?
- III- Você costuma refletir sobre a sua prática docente?
- IV- Com base na percepção desses fatores, você realiza algum processo de formação contínua/permanente?

APENDICE 4
ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: ___/___/___ **Docente/pseudônimo:** _____
Aula/disciplina/atividade: _____

INDICADORES (competências)	Sim/Não	OBSERVAÇÃO
Capacidade de liderar e mobilizar pessoas		
Saber agir em situações dilemáticas		
Nortear-se pelo projeto político-pedagógico da escola		
Assegurar a participação democrática		
Pensar e escutar antes de decidir		
Saber avaliar e deixar-se avaliar		
Ser conseqüente		
Ser capaz de decidir		
Acreditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem		
Saber explicitar as suas próprias práticas		
Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua		
Demonstrar a sua própria formação permanente		

Fonte: ALARCÃO (2004, p. 95).

ANEXOS

ANEXO 1

**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME DA ESCOLA
DE ENFERMAGEM**

ANEXO 2
APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA

