

REFLEXÕES ACERCA DO FAZER PEDAGÓGICO A PARTIR DE REFERÊNCIAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

Rosalba Pessoa de Souza Timoteo*
Francisca Nazaré Liberalino**

Resumo

O texto visa a fornecer elementos para a reflexão acerca da formação em Enfermagem, considerando a divulgação nacional das diretrizes curriculares e a necessidade da elaboração de projetos político-pedagógicos dos cursos. Tomando como referência alguns fatores constituintes do fazer pedagógico, busca-se oportunizar a reflexão crítica sobre o campo, as bases e o plano da ação pedagógica, bem como a relação teórico-prática e os papéis dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Descritores: Diretrizes educacionais; formação em enfermagem; projeto político pedagógico; educador e educando

Abstract

This text aims at supplying elements for reflection on Nursing education, considering the introduction of national curricular guidelines and the need for the creation of political-pedagogical projects in undergraduate programs. By taking as a reference some constituent factors of the pedagogical praxis, it searches to raise critical thinking on this field, on the bases and the plan for pedagogical action, as well as the relationship between theory and practice and the roles of the individuals involved in a teaching-learning process.

Descriptors: educational guidelines; nursing education; political-pedagogical project; educator and student

Title: Reflections on a pedagogical praxis based on educational references and guidelines for nursing education

Resumen

El texto pretende suministrar elementos para la reflexión sobre la formación en Enfermería, considerando la divulgación nacional de las directrices curriculares y la necesidad de que los cursos tengan que elaborar proyectos político-pedagógicos. Su alcance es favorecer la reflexión crítica acerca del campo de acción, sobre las bases y el plan de acción de la pedagogía, así como la relación de la práctica y teoría con la función de los ciudadanos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Descriptorios: Directrices educativas; formación en enfermería; proyecto político pedagógico; educador y educando

Título: Reflexiones del quehacer pedagógico a partir de referencias y directrices educativas para la formación en Enfermería

1 Introdução

O que é ser professor? Ou ser educador? Quais os requisitos essenciais para o profissional da educação e do ensino? Como encaminhar o processo educacional? Qual a importância da avaliação para a educação?

Existem diversas explicações e entendimentos acerca destas questões, via de regra, orientadas por concepções e visões de mundo que conduzem a ação pedagógica em sentidos que podem estar diametralmente opostos, ou seja, pautados em uma dimensão técnico-especializada (que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico), ou baseadas na dimensão autônoma, crítica e criativa, que toma decisões e constrói situações de aprendizagem a partir de sua própria ação⁽¹⁾.

As constantes mudanças que consubstanciam o mundo atual, trazendo repercussões no âmbito da política, da economia e da cultura, exigem respostas no campo do trabalho e da formação para o trabalho, que na enfermagem, vão além da capacidade técnico-especializada. Assim, o novo modelo produtivo impõe mecanismos de organização flexível, aperfeiçoamento da base técnico-tecnológica e aprimoramento dos objetos e instrumentos de trabalho, para o qual a formação profissional sente-se desafiada a dar respostas. Neste sentido, buscam-se outros eixos e estratégias que conduzam a prática pedagógica ao atendimento das demandas requeridas pelo atual contexto mundial e nacional.

Não podemos, contudo, interpretar tais exigências apenas pela via do mercado, sob a ameaça de tornarmos o processo de formação profissional refém da lógica economicista. Precisamos assumir uma postura de ousadia, na construção de estratégias e mecanismos que transponham a tendência mercantilista da educação, rumo à formulação de projetos políticos e pedagógicos transformadores, os quais

devem transpor a noção empresarial do alcance de metas e idealização de produtos para auferição de lucros. Assim, “definir-se, por um ou outro significado, é uma opção política. Cabe à comunidade universitária buscar clareza suficiente para o encaminhamento político a ser dado ao seu projeto pedagógico”^(2;27).

Neste sentido, as diretrizes curriculares tornam-se os eixos direcionadores, ou seja, o ponto de partida para as mudanças necessárias aos processos de formação, e não apenas uma exigência normativa instituída oficialmente pelos órgãos governamentais⁽³⁾, principalmente, quando tais diretrizes resultam da discussão e construção coletivas, como foi o caso da Enfermagem brasileira. É a partir do conjunto de elementos constituintes (conceitos, princípios, diretrizes e objetivos), sem descurar da realidade local e regional de cada instituição, que se poderá construir projetos educacionais que abandonem

As concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduando para os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional^(4;2).

Este texto visa a colaborar com a reflexão acerca da formação em Enfermagem e a construção de projetos político-pedagógicos dos cursos, a partir das diretrizes curriculares e de algumas referências do fazer pedagógico, tais como o campo, as bases e o plano da ação, bem como a relação teórico-prática e os papéis dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

2 Desenvolvimento

Propor mudanças exige interpretar a realidade no contexto presente, compreendendo-o historicamente, com vistas

* Professora do Departamento de Enfermagem da UFRN. Doutora em Educação e Membro efetivo da Base de Pesquisa Educação e Enfermagem - UFRN.

**Professora do Departamento de Enfermagem da UFRN. Pró-Reitora Adjunto de Extensão Universitária.
E-mail do autor:

a pensar o futuro. Tal articulação requer uma compreensão histórico-social do mundo, o que na educação, e mais especificamente, na formação profissional em saúde/enfermagem, consiste em considerar as tensões existentes entre a diversidade de interesses, subjetividades e concepções dos atores construtores de um projeto político-pedagógico. A construção e implementação de tais projetos, por vezes têm revelado, no cotidiano institucional, dificuldades que transitam desde as questões infra-estruturais até a conciliação do que está proposto com a realidade em seus diferentes aspectos. Tal construção exige dos atores, nela implicados, a revisão e negociação de significados das suas práticas, para o estabelecimento e escolha de outros parâmetros, que muitas vezes se chocam com o que está instituído. Assim, cria-se o espaço legítimo de elaboração crítica e transformação da cultura, a partir da reflexão sobre essas dificuldades seus condicionantes/determinantes, visando a encontrar caminhos que apontem a sua superação. Dessa forma torna-se importante refletir sobre:

3 O campo da ação pedagógica

Aqui entendido não apenas

Como o espaço geográfico definido ou grupo de pessoas, mas, como um conjunto de relações de forças que se estabelecem entre pessoas e instituições, em lutas de poder (econômico, político, cultural) para uma ação transformadora na realidade^(5;64).

A opção metodológica requer a construção da identidade institucional, estabelecimento de entendimentos conceituais, acordos teórico-práticos e um certo tempo de apropriação e maturação, individual e coletiva.

A articulação dos saberes com o fazer, ou seja, do ensino com o serviço e a comunidade, deve deixar uma sensação de vínculo, de partilha de saberes e alianças na perspectiva de elaboração de projetos comuns. Em decorrência disso, o estabelecimento de parcerias e cooperações torna-se inevitável, favorecendo o acolhimento a professores e alunos nos serviços. Neste sentido, convém refletir: Que referências são ou foram consideradas fundamentais na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola? Como está construída essa identidade? O perfil desenhado no Projeto Político-Pedagógico corresponde ao que está sendo conformado na prática? As competências que estão sendo trabalhadas, na teoria e na prática, junto ao aluno, conduzem-no ao perfil esperado? Qual a compreensão de competência que norteia esse perfil? Como está a relação ensino-serviço-comunidade? Parece deixar uma sensação de “peso”, de sobrecarga ou é uma relação cooperativa, recíproca? Há resistências por parte de profissionais de saúde ao trabalho de supervisão ou de colaboração, eventual, ou há uma atitude de co-responsabilidades? O professor tem contribuído de alguma forma para os avanços tecnológicos e processos de educação continuada nos espaços dos serviços e na comunidade? A estrutura e a organização acadêmica da instituição favorecem a implementação das diretrizes pensadas para este ensino? Ou criam dificuldades? Que estratégias ou possibilidades de mudanças estão sendo previstas para contemplar o Projeto de ensino idealizado?

4 As bases da ação

Diz respeito ao aporte teórico (conceitual, metodológico) da proposta pedagógica.

Nas diretrizes curriculares para a enfermagem, estão explicitados alguns referenciais teóricos: a) a opção por tecnologias ativas de ensino-aprendizagem; b) o propósito de estabelecer uma relação democrática, horizontal e plural entre os atores do processo educacional; c) a adoção do pensar/fazer interdisciplinar/transdisciplinar, flexível, reflexivo, criativo e transformador. Para tanto, é necessário que se crie a unidade na diversidade, ou seja, uma linguagem comum entre os atores

do processo educacional (professores, técnicos e alunos), a partir da definição de conceitos, socialização de referências bibliográficas e interlocução entre esses atores.

Assim, interroga-se: Em que bases conceituais e metodológicas fundamenta-se o processo pedagógico da escola? Como um ensino renovador? Problematizador? Transformador? Ou ainda está circunscrito, em sua maior parte, à pedagogia tradicional? Os professores e supervisores têm aprofundado o contato com os referenciais teóricos que dão suporte à prática, à produção, à escolha das estratégias e às interfaces (pedagógicas e técnicas) para a construção das competências requeridas? Ou ainda se requer uma melhor definição dessas competências? Há dificuldades (lacunas) na compreensão e implementação da metodologia e avaliação propostas? Que fatores contribuem para a permanência dessa situação? Que estratégias foram pensadas/realizadas para a sua superação? Como está sendo trabalhado o momento de síntese ao final de cada atividade? Há dificuldades para a sua realização? Como estruturar uma nova lógica pedagógica de ação-reflexão-ação? Como estão sendo trabalhados os conceitos nas atitudes práticas, na relação de trabalho interdisciplinar e multiprofissional? Têm superado a tendência dos alunos em fazer agrupamentos corporativos, não comunicativos? Ou têm reforçado o trabalho individualizado, isolado e competitivo?

5 O plano da ação

Entende-se que a cultura é plural e não há como uniformizar os saberes. São saberes diversos (o científico, o escolar e o do cotidiano), utilizados em contextos diversos e para fins diversos. O conhecimento no contexto do ensino-aprendizagem: a) passa por um processo cíclico, selecionado a partir de uma cultura social mais ampla; b) passa por uma transposição didática específica; c) é organizado em um formato curricular (programa, projeto, disciplina, etc) institucional; e, finalmente, vai constituir um saber diferente dos outros saberes sociais como o científico e o do cotidiano.

O desafio da escola, ao adotar a pedagogia da problematização, consiste em mediar a socialização do conhecimento científico na sociedade, ao mesmo tempo em que favorece a constituição e sistematização do conhecimento do cotidiano.

Os textos não devem estar circunscritos apenas à escrita. Há necessidade de ampliação das leituras, opções e escolhas de mensagens que motivem e tenham significado prático para jovens e adultos. Representações que podem ser comunicadas através da fala (escrita, visual, lúdica, gestual), das atitudes e posturas assumidas e na forma de mobilizar saberes e esquemas de ações. É preciso, portanto, estabelecer outras formas de contatos e trocas, seja em tempo real ou não, face ao perfil atual do aluno e à evolução técnico-tecnológica hoje vigente.

Dessa forma, questiona-se: Têm havido revisões, atualizações e momentos de socialização dos textos e contextos que compõem o fazer pedagógico da escola? Os textos e conteúdos são trabalhados em comum e recontextualizados nos espaços singulares de atuação prática? Ocorrem sessões de estudo para definição dos conceitos, metodologias, espaços e atores do processo? Como se encontram organizados os conteúdos curriculares? De forma a possibilitar a aproximação em temas de estudos (interdisciplinaridade)? Ou mantêm a estrutura de disciplinas definidas por campos específicos do conhecimento? Há explicitação/socialização dos conceitos-chave e dos sub temas decorrentes das áreas temáticas ou disciplinas do curso? Como ocorre a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade entre os temas/conteúdos programados, internamente, e entre esses e os conteúdos de outras áreas ou disciplinas afins? Que estratégias deverão ser buscadas para aperfeiçoar a seleção de conteúdos e as experiências de

aprendizagem criativas e plurais?

6 A relação teoria - prática

O entendimento atual de que o objetivo da escola não é apenas transmitir conteúdos disciplinares, mas o de desenvolver competências gerais nos alunos, traz, para o centro do debate, a necessidade de desconstruir o paradigma do conhecimento dicotomizado entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, rumo à proposição (re)construtiva de um ensino-aprendizado integrador e mobilizador de saberes e ações que remetam o aluno ao desenvolvimento do saber-fazer de alto nível⁽⁶⁾. O conhecimento na ação, é fundamental para a ação humana diferenciada do saber fazer de baixo nível, o qual mobiliza apenas saberes limitados, do tipo procedimental, ou está representado por um repertório determinado de ações fundamentadas pelo hábito e geralmente permeadas de improvisação e espontaneidade.

As queixas freqüentes dos alunos de que o ensino universitário tem muita teoria e pouca prática revelam um sintoma de utilização inadequada do tempo ou dos procedimentos técnico-metodológicos. A intervenção parece limitada por falta de abrangência na explicação dos problemas, na seleção e aplicabilidade dos conteúdos (temas) e na falta de ampliação dos conceitos no momento da prática.

A pedagogia da problematização só se concretiza quando permite sucessivas aproximações entre o sujeito que aprende e o objeto a ser apreendido, numa relação teoria e prática, resultante da ação, da reflexão sobre a ação (práxis) e da nova ação transformada e transformadora. Este movimento aciona um conjunto de saberes que dão sustentabilidade às estruturas da ação.

Assim sendo, é oportuno analisar: Os alunos estão cientes das habilidades e competências a ser desenvolvidas no decorrer do Curso? Conhecem as competências específicas de cada área temática? Qual a posição deles acerca dessas competências? Há dificuldades no estabelecimento de agendas de trabalho com a comunidade ou com as unidades de saúde? O tempo programado para as práticas supervisionadas revela-se suficiente para apreensão dos alunos? Ou ressentem-se da falta de tempo para cumprir com suas tarefas, ou do ócio, quando estão em campo prático? Como aproveitar melhor o tempo? O estágio corresponde ao que está previsto nas diretrizes? No momento da prática, os alunos sentem dificuldade em estabelecer as relações com a teoria? Ou sentem a necessidade de "roteiros" para a condução nas atividades práticas? Como essa relação ocorre? Há uniformidade entre os professores e supervisores quanto aos critérios de avaliação sobre as questões teóricas (fichamentos dos textos ou outras estratégias) e práticas (protocolos, planos de trabalho, relatórios, fichas de avaliação de desempenho ou de competências)? Em que se baseiam tais critérios? A análise teórica que fundamenta os diferentes momentos da problematização sobre os temas selecionados tem significado prático para os alunos?

3.5 Os papéis dos sujeitos no processo

Uma proposta de educação dialógica se fundamenta num processo coletivo de trabalho onde se estabelece uma forte interação entre os sujeitos que aprendem e ensinam. Necessita, portanto, de mecanismos (estruturas) de gestão ou regulação que facilitem o processo de integração interpessoal, interinstitucional e intersetorial. Há clareza dos papéis de cada um dos atores do processo educacional? Inclusive os atores

institucionais? Os alunos sentem-se motivados para buscar aprofundamentos e leituras complementares? Como se dá a comunicação ou relação entre aluno e professor? E na equipe de saúde mostram-se à vontade na abordagem com outros profissionais e com a comunidade? Ou comportam-se como meros espectadores, ficando à margem do processo de ensino-aprendizagem? Há entendimento por parte dos professores e supervisores na abordagem para motivação dos alunos? Os professores têm atitudes diferenciadas na condução e regulação dos trabalhos (sistemas de cobrança ou avaliação) dos alunos? Há resistência por parte dos profissionais de saúde em acolher ou orientar alunos? Como ocorre a relação entre professor e aluno? Existe suporte pedagógico, metodológico e técnico para professores e supervisores? Há proposições gerenciais práticas, ou estruturas organizacionais, para encaminhamento de soluções para os problemas de infraestrutura nas unidades de ensino e de serviço? Há envolvimento institucional para assegurar a boa resolatividade das atividades de ensino/serviço e comunidade? O que precisa ser melhorado no cotidiano das relações institucionais? Existem espaços de negociação e organização política que favoreçam a discussão e tomada de decisão coletiva em relação às diretrizes educacionais para a enfermagem? Elas são suficientes? Que outras alternativas poderão ser pensadas para a sustentabilidade da implementação de tais diretrizes?

7 Considerações finais

Estas são algumas reflexões acerca do processo de formação em enfermagem, considerando os três níveis de ensino (o profissional, a graduação e a pós-graduação). O grande desafio está na capacidade criadora de apontar caminhos e perspectivas para as mudanças esperadas na formação profissional. O educador e o educando, como sujeitos do processo educacional, precisam assumir seus papéis de co-responsáveis na construção e sustentabilidade de um projeto transformador.

Referências

1. Gómez AP. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A, coordenador. Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote; 1995. p. 95-114.
2. Ferreira MS. A diáde político-pedagógica. In: Almeida MD, organizadora. Projeto Político Pedagógico. Natal (RN): EDUFRRN; 2000. p. 25-8. (Coleção Pedagógica).
3. Associação Brasileira de Enfermagem. Carta de Teresina. Teresina (PI): ABEn; 2002. 5 p. Documento elaborado por ocasião do 6º SENADEn; 2002; Teresina (PI), Brasil.
4. Ministério da Educação (BR). Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. Brasília (DF); 2001. 37 p.
5. Coelho CAG. Proposta pedagógica: o campo da ação. Brasília (DF): Ministério da Saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP; 2000. PROF AE, Núcleo Estrutural, módulo 5.
6. Perrenoud P. Ensinar saberes ou desenvolver competências: a escola entre dois paradigmas [tradução livre de Elizabeth Maria Speller Trajano]. Paris: Nathan; S/D.

Data de recebimento: 24/04/2003

Data de aprovação: 28/10/2003