

A DIMENSÃO EDUCATIVA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL*

THE EDUCATIONAL DIMENSION IN NURSING UNDERGRADUATE COURSES: A STUDY ABOUT THE INITIAL FORMATION

Gladis Luisa Baptista¹
Maria Isabel da Cunha²

RESUMO

A dimensão educativa na prática do enfermeiro e como ela se concretiza nos cursos de graduação em enfermagem é o tema deste estudo. A pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, baseada nos pressupostos da fenomenologia. Foram doze (12) os interlocutores, docentes dos Cursos de Graduação em Enfermagem de duas Universidades situadas no Estado do Rio Grande do Sul. Com eles estabeleceu-se um diálogo que permitiu identificar as suas perspectivas e práticas em relação à formação dos enfermeiros. Pesquisas têm demonstrado que os saberes docentes são plurais, compostos e heterogêneos e provêm de diversas fontes (TARDIF, 2002). Têm introduzido, também, a noção de competência, mesmo que em meio a muitas contradições, como uma condição para o exercício da docência. Dentro desse contexto, as experiências que se constroem, a partir da reflexão dos docentes, buscam a ruptura com os modelos tradicionais de ensino. Os resultados confirmam a necessidade de um processo de reflexão, no espaço curricular, sobre as práticas educativas desenvolvidas nos Cursos de Graduação de Enfermagem. Apontam, ainda, para a importância da dimensão educativa da ação do enfermeiro no exercício de sua profissão.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Dimensão Educativa. Competências.

ABSTRACT

The educational dimension in the nurse's practice and how it materializes in Nursing Undergraduate Courses is the theme of this study. The research used a qualitative approach, based on the presuppositions of phenomenology. They were twelve (12) interlocutors, teachers of Nursing Undergraduate Courses of two Universities situated in Rio Grande do Sul State. A dialogue was established with them, in order to permit the identification of their perspectives and practices, regarding the formation of nurses. Researches have shown that the teaching knowledge is plural, compound and heterogenic and comes from several sources (TARDIF, 2002). They have introduced also, the competence notion, even facing many contradictions, as a condition to the teaching exercise. Within this context the experiences that are constructed, from the reflection of teachers, seek the rupture with the traditional teaching patterns. The results confirm the need of a reflection process in the curricular space, about the teaching practices developed in the Undergraduate Nursing Courses. They point, still, the importance of the educational dimension of nurse's action in the exercise of their profession.

Keywords: Teaching Knowledge. Educational Dimension. Competences.

* Artigo elaborado a partir da dissertação de Mestrado em Educação da UNISINOS, São Leopoldo-RS.

¹Professora adjunta da Feevale. E-mail: gladisb@feevale.br.

²Professora titular da UNISINOS. E-mail: mabel@unisinós.br.

INTRODUÇÃO

Conforme Dilly e Jesus (1995, p. 108), “o enfermeiro é um educador em assuntos de saúde. Ele não tem como desenvolver suas funções sem realizar atividades educativas junto ao paciente, seus familiares, e ao pessoal de enfermagem”.

Devemos, entretanto, neste contexto, compreender a educação de forma bastante ampla, sem restringi-la apenas às formas legais organizadas pelas diferentes sociedades, as quais ocorrem quase sempre através da instituição escolar, uma vez que existem inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias sociais e culturais, destacando-se, dentre esses, as atividades de educação em saúde desenvolvidas pelos enfermeiros. A dimensão pedagógica permeia, portanto, o cotidiano da ação do enfermeiro, tanto de maneira formal como informal.

A partir dessa perspectiva, é possível inferir que o enfermeiro, ao atuar como educador em saúde, deve considerar um conceito amplo de educação, em que seja almejada a participação de todos os atores sociais na busca da autonomia. Desse modo, o ensino de Enfermagem enfrenta o desafio de preparar profissionais enfermeiros que se identifiquem com uma prática de saúde comprometida com as transformações sociais e com a educação para a cidadania.

Autores como Nakamae (1987), Almeida (1989), Melo (1987), Saupe (1992; 1998), Dilly e Jesus (1995), Alves (2000) e Meyer (1995; 1998), entre outros, têm mostrado preocupação e contribuído no sentido de ressaltar o significado da dimensão educativa na formação e na ação do enfermeiro, preocupação esta que, para Meyer (1998, p. 27), “de forma explícita ou não, permeia grande parte das teorizações na enfermagem em todos os seus níveis de assistência”.

Considerando essa assertiva e a sua relação com a formação inicial oferecida pelos Cursos de Graduação em Enfermagem, este estudo pretendeu desvendar qual o espaço ocupado pela dimensão educativa na formação inicial dos enfermeiros.

Os questionamentos aqui apresentados estão relacionados com as possibilidades ou expectativas de superação que permitam assegurar um espaço pedagógico o qual contemple a dimensão pedagógica na formação inicial dos futuros enfermeiros. Essas transformações precisam ultrapassar os discursos, as recomendações ou as intenções político-governamentais (ALVES, 2000), caso contrário, seria um “marcar passo” nas coisas que já aí estão.

Neste contexto, a natureza do objeto de estudo foi determinante na escolha da abordagem qualitativa com enfoque Fenomenológico, pois tomou como ponto de partida a

perspectiva dos sujeitos e a imersão da pesquisadora no contexto, buscando interpretar e compreender os fatos na sua dimensão cotidiana.

Participaram do estudo doze (12) docentes de dois cursos de graduação em Enfermagem, consolidados em suas trajetórias formativas. Foram selecionados seis (06) docentes de cada curso, com, pelo menos, cinco (05) anos de experiência na formação em nível de graduação de Enfermagem, indicados pelos coordenadores dos respectivos cursos, em conformidade com sua área de atuação.

A DIMENSÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO E NA AÇÃO DOS ENFERMEIROS

Os currículos oficiais para a formação de enfermeiros têm sido inspirados, historicamente, por uma perspectiva positivista de ciência. Da mesma forma, geralmente, o conhecimento está organizado em disciplinas isoladas em que se verifica o aumento da especialização à medida que o aluno vai avançando na sua formação.

O modelo de saúde hospitalocêntrico³, baseado em práticas curativas, acompanhou a história da Enfermagem por um longo período. Ainda hoje pode ser encontrado, reforçando o foco no ensino baseado na transmissão de conteúdos, na dissociação entre a teoria e a prática e na alta especialização.

Acreditamos, portanto, que a formação do enfermeiro, com base nesses princípios, não favorece que o aluno apreenda o fenômeno saúde-doença nas suas múltiplas facetas e condicionantes. Também a primazia da atenção curativa sobre a preventiva e das experiências hospitalares na sua formação o impede de superar a visão compartimentalizada em busca da superação da precária condição de saúde em que se encontram os indivíduos, em especial os das classes mais desfavorecidas.

Esse cenário, entretanto, não afeta apenas a formação em Enfermagem, pois, conforme Cunha e Leite (1996, p. 15), apesar de as questões sobre o currículo estarem no centro das discussões atuais sobre educação, em especial nos estudos que emergem da teoria crítica, “não se tem conseguido fazer avançar a prática de organização de currículos com outra forma que não seja a tradicional”.

³ Designa o ensino centrado na prática hospitalar (BELACIANO apud ALVES, 2000).

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A educação em saúde, segundo Dilly e Jesus (1995, p. 105), “é um processo dinâmico em que a pessoa, o grupo e a comunidade aceitam ou rejeitam as novas informações, novos comportamentos frente a um problema de saúde”. Ainda para as autoras (1995, p. 101), “o enfermeiro é o elemento que, em sua formação possui, em maior grau, os requisitos necessários ao desenvolvimento da tarefa de ensinar questões relativas à saúde”.

A ação educativa em saúde pode ser realizada pelos enfermeiros de uma forma bastante abrangente, dentro e/ou fora do contexto escolar, utilizando-se de uma abordagem transdisciplinar e indissociável do contexto social, político e econômico onde se dá esse processo. Desta maneira, é necessário compreender que a educação e a saúde são práticas sociais, que se articulam e se modificam conforme as diferenças sociais, econômicas e culturais da população (MELO, 1987).

Assim, reafirmamos que uma visão de educação em saúde ampliada inclui políticas públicas, planejamento e ações de avaliação, a reorientação dos serviços de saúde que visem ao autocuidado e à incorporação de comportamentos e/ou valores relacionados para a promoção da saúde, para além dos tratamentos clínicos e curativos. Da mesma maneira, requerem propostas pedagógicas libertadoras, comprometidas com o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania, orientando-se para ações cuja essência esteja na melhoria da qualidade de vida e na 'promoção do homem'.

Nesse sentido, é necessário conceber a formação do enfermeiro a partir de novos paradigmas educacionais que o preparem para atuar de maneira integrada com os outros profissionais, na educação formal e informal, visando à melhoria das condições de saúde da população através de uma educação emancipatória e em busca do exercício pleno da cidadania.

No contexto dessas transformações, vários estudos recuperam o debate sobre a qualificação profissional, ao mesmo tempo em que percebemos a emergência da noção de competência. A importância atribuída às competências a serem desenvolvidas, no processo de formação, atende a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente as organizações e o mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais.

O conceito de competência, da mesma forma que os saberes da experiência e da ação, tem gerado diversos estudos e teorizações. Tem gerado, também, muitas polêmicas, especialmente quando identificamos o termo com uma lógica ligada ao conceito de produtividade. Mesmo reconhecendo que esse é um terreno minado de ambiguidades, parece ser importante incluí-lo na reflexão sobre a formação, já que a ele se refere um grande número de documentos legais.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 7), “são múltiplos os significados para a noção de competência, mas ela pode ser entendida como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Segundo o autor (2000), a competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição se apoia em quatro aspectos:

a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (p. 15).

Nesse contexto, Perrenoud (2000) afirma que o termo ‘competências’ define os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho. Entretanto, para o autor (2000, p. 89), “as competências são significativas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam”.

A competência caracteriza-se, então, pela capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, utilizando-se de esquemas mentais adaptados e flexíveis e articulando-se em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes.

Rios (1993) chama a atenção de que não podemos pensar a competência em abstrato, deslocada do seu contexto e dos processos valorativos, bem como de um referencial sócio-histórico e político. Compreendida, pois, a competência a partir dessas premissas, segundo Rios (1993, p. 43), “falar em competência significa falar em saber fazer bem alguma coisa”.

O CAMINHO METODOLÓGICO

A natureza do estudo foi determinante na escolha da abordagem metodológica e a ênfase em uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico foi importante, na medida em que tomou como ponto de partida a perspectiva dos sujeitos e a imersão da pesquisadora no contexto, buscando interpretar e compreender os fatos na sua dimensão cotidiana.

A pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva dos sentimentos e das subjetividades e pretende entender as experiências humanas dentro do seu contexto natural, estando o próprio pesquisador aí inserido e, portanto, também capaz de influenciá-lo. Os fenômenos observados são repletos de significados (TRIVIÑOS, 1987).

A Fenomenologia apresenta pressupostos filosóficos e epistemológicos inseridos no paradigma compreensivo-interpretativo, permitindo a compreensão do fenômeno e a superação da neutralidade. Para Triviños (1987, p. 42-43), “a idéia básica da fenomenologia é a noção de intencionalidade”. Dessa forma, segundo o autor, “tende-se a reconhecer que não existe objeto sem sujeito”.

Desse modo, continua o autor (1987, p. 48), dentro do enfoque fenomenológico, o contexto cultural no qual se apresentam os fenômenos permite, “através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade”. É indispensável, portanto, perceber as circunstâncias que envolvem o objeto a ser pesquisado, para que possamos apreendê-lo.

Assim, buscamos seguir um caminho que permitisse a aproximação dos sujeitos e a compreensão dos significados atribuídos, por estes, ao fenômeno estudado.

Para responder às questões que motivaram este estudo e com vistas a delimitar o universo de pesquisa, foram escolhidos dois Cursos de Graduação em Enfermagem que se apresentavam consolidados em suas trajetórias e que tinham participado da experiência de outras fases/períodos da formação dos enfermeiros.

Para a coleta das informações, foram selecionados, através da indicação dos coordenadores dos cursos, seis docentes de cada instituição, os quais atuavam na formação de enfermeiros há, pelo menos, cinco anos. Esse critério de tempo procurou assegurar uma certa inserção do docente nas atividades de formação, pois, de acordo com Tardif e Raymond (2000), do terceiro ao sétimo ano, o professor entra na fase de estabilização e de consolidação da carreira. Entretanto, segundo os autores (2000, p. 228), “é preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo

cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcaram a trajetória profissional”.

A amostra foi intencional, uma vez que os respondentes foram escolhidos dentre aqueles que trabalham nas disciplinas de formação específica, abrangendo a formação do enfermeiro nas principais áreas de conhecimento: saúde da criança, saúde da mulher, saúde do adulto, saúde mental, saúde coletiva e administração. Essa escolha se deve ao fato de que é na formação específica que se constituem os principais saberes do campo da Enfermagem.

Para a coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os docentes. A utilização da entrevista como recurso teve como objetivo captar as impressões subjetivas dos participantes a partir de sua própria perspectiva. Conforme Minayo (2001, p. 57), a entrevista “é o procedimento mais usual do trabalho de campo. Através dela, o pesquisador recolhe informações através da FALA dos atores sociais. Ela não significa, portanto, uma conversa despretensiosa e neutra [...]”.

Registramos, em fitas-cassete, as contribuições dos sujeitos referentes à formação do enfermeiro e da sua própria prática docente. As entrevistas foram feitas com prévia assinatura do TCLE. Associados à gravação, foram feitos registros considerados importantes para a análise do material empírico coletado.

A análise do material empírico, inicialmente, foi feita a partir de um ordenamento dos dados coletados através das entrevistas e dos registros de campo. Essa etapa incluiu a transcrição das fitas-cassete, a releitura sucessiva do material coletado e a organização do material. Para a análise dos dados foram seguidos os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1997).

O conjunto de princípios orientadores desse recorte empírico foi definido a partir do quadro teórico e do próprio material coletado através das entrevistas e dos registros do diário de campo. Desse modo, foram estabelecidas algumas categorias, as quais permitiram a construção e a reconstrução em uma perspectiva de *análise-síntese-descrição-interpretação*. Essas categorias orientaram a análise dos dados.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os encontros com os docentes possibilitaram conhecer as trajetórias profissionais, suas práticas pedagógicas, seus posicionamentos e suas expectativas em relação à formação

dos enfermeiros. As entrevistas permitiram também compreender a trajetória do ensino de Enfermagem que vem sendo desenvolvido nas duas Instituições.

O LOCUS DE ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO E OS ESPAÇOS EM QUE A DIMENSÃO EDUCATIVA SE MANIFESTA

Ao questionar os docentes sobre quais as principais funções do enfermeiro, foi possível perceber que existe uma coesão na opinião dos respondentes quanto às funções desempenhadas por esse profissional. Fundamentalmente, seriam de assistência⁴ de enfermagem, o gerenciamento e a educação ou o ensino. “Cuidado direto com o paciente, [...] administrativa, supervisão da parte administrativa e técnica, porque é uma função administrativa [...] e o ensino que no hospital é com os funcionários, com o paciente e com a família” (DOCENTE 1).

Ficou evidente, a partir dos depoimentos, a ênfase dada ao desenvolvimento de técnicas e ao caráter administrativo da ação do enfermeiro em seu cotidiano.

Esses aspectos, segundo Nietzsche (1998), estão intrinsecamente relacionados com o modelo da escola tradicional e da tecnicista, as quais influenciaram fortemente a formação do enfermeiro no século passado. Ainda, para a autora, a teoria tradicional e tecnicista de educação perdura até hoje, talvez com outras 'máscaras'.

Um dos docentes se refere explicitamente ao papel de pesquisador que o enfermeiro pode desempenhar na sua práxis, quando manifesta que “[...] tem as pesquisas. A gente tenta fazer a pesquisa, a inserção da extensão dentro da maternidade” (DOCENTE 9).

Desse modo, ao destacar a condição do educador como pesquisador, no nosso entender, refere-se a uma condição indispensável ao exercício da docência. Destacamos, na concepção de Freire (1999, p. 32), essa compreensão, quando este afirma que “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Seguindo nessa perspectiva, podemos afirmar que a construção do conhecimento se dá no interior da práxis, definida como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo e, portanto, é na relação dialógica, na troca, que nasce o verdadeiro ato do conhecimento. Cabe

⁴ Horta (1979) define que assistir em enfermagem é fazer pelo ser humano aquilo que ele não pode fazer por si mesmo; ajudar ou auxiliar, quando parcialmente impossibilitado de se autocuidar; orientar ou ensinar, supervisionar e encaminhar a outros profissionais.

refletir, porém, se essa é uma atitude presente no nosso cotidiano de formação ou, ainda, uma utopia a alcançar.

Os depoimentos revelam também a opinião dos docentes de que o local onde o enfermeiro desenvolve sua prática poderá ser um facilitador para que este venha a desenvolver ações educativas. “[...] tem a questão de onde o enfermeiro está trabalhando, se ele está na assistência, então se ele está numa comunidade ou no hospital ou no posto de saúde, [...] vai depender de onde ele estiver” (DOCENTE 5).

Outro depoente afirma que “[...] na comunidade é mais tranqüila a parte educativa. Eu acho que no hospital se faz muito pouca educação. Pelo que eu vejo se faz mais administração” (DOCENTE 1).

Meyer (1998, p. 31) contribui para esse olhar, quando afirma que, “na área da enfermagem, essa compreensão mais crítica da articulação entre educação e saúde é enfatizada, predominantemente, no âmbito da Saúde Coletiva”.

Os depoimentos reafirmam centralidade, como possibilidade de elaboração de saberes relacionados à ação pedagógica, de algumas áreas em detrimento de outras. Também trazem implícita a ideia de que a organização curricular por disciplinas favorece um menor diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, em especial, acerca dos saberes e das competências que deverão ser desenvolvidas, pelos enfermeiros, que os prepare para desenvolver a dimensão educativa na sua práxis.

Temos clareza de que a formação do enfermeiro que defendemos se dará através da interlocução com as diversas áreas do conhecimento, sendo necessário que esta aconteça em um espaço pedagógico cujo currículo permita integrar os saberes e as práticas das diversas áreas de sua atuação, privilegiando uma postura inter e transdisciplinar, não podendo ser restrita a apenas uma ou outra área disciplinar. Porém a trajetória para alcançar essa meta ainda parece estar em construção.

O ESPAÇO DA DIMENSÃO EDUCATIVA NOS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Quando, durante a entrevista, os docentes falaram do espaço ocupado pela dimensão educativa nos currículos e nas disciplinas dos Cursos de Graduação em Enfermagem, manifestaram percepções contraditórias relacionadas com a realidade vivida.

Eu acho que (a dimensão educativa) é tímida nos nossos currículos, especialmente da graduação. Pouco espaço ainda é destinado para a educação e formação, até porque o aluno não tem a qualificação para fazer isso. Então mesmo que ele tenha disciplinas tipo antropologia, sociologia, filosofia, mesmo com a licenciatura, ele não consegue absorver isso de uma forma, digamos, mais consistente [...]. (DOCENTE 7).

“Dentro assim do que eu conheço do nosso currículo, da nossa escola, mais de perto, e de algumas outras escolas que eu já convivi, eu vejo essa preocupação muito presente” (DOCENTE 8).

É interessante observar que, para eles, algumas vezes o currículo e os programas podem estar apontando nessa direção, porém a interpretação ou a valorização do professor pode definir mudanças. Isso fica evidente com a seguinte afirmação: “[...] eu vejo que até o currículo pode estar preparado, mas às vezes os professores esquecem um pouco isso” (DOCENTE 2).

Também é destacada a ênfase dada, pelos currículos, ao papel assistencial e gerencial do enfermeiro, durante o seu processo de formação, e de como isso pode ser, portanto, um limitador para que ele venha a assumir atividades de cunho educativo. Essa perspectiva é percebida na fala a seguir.

Eu penso que é uma forma muito incipiente. Na minha avaliação do currículo, via de regra, eles trabalham numa perspectiva do enfermeiro assistencial. Trabalham numa perspectiva de enfermeiro assistencial e formam o enfermeiro para a administração (DOCENTE 12).

Podemos perceber, nos discursos, a preocupação dos docentes em assegurar a inserção de espaços de discussão dos saberes necessários à prática educativa na formação dos futuros enfermeiros. A manifestação, registrada a seguir, reafirma a necessidade de que seja assegurada e não seja perdido esse espaço.

Não está explicitado em uma grade curricular, isso eu vejo que falta. No nosso Curso é uma das questões que a gente vai tentar. Hoje eu posso dizer assim: os nossos alunos saem com essa visão, mas por uma questão assim muito informal, o currículo informal. A gente coloca numa disciplina de Coletiva I, na Coletiva II, na Administração, mas são espaços que se mudarem os professores isso pode mudar, e isso pode se perder (DOCENTE 4).

Outro aspecto destacado refere-se à necessidade de incluir, nos currículos de graduação, disciplinas específicas que trabalhem as questões relacionadas ao ensino, de modo a permitir que o aluno desenvolva os saberes necessários a essa dimensão da sua práxis.

Nos currículos anteriores nós tínhamos a disciplina de Didática Aplicada à Enfermagem e a partir do novo currículo isto foi tirado. [...] Nós não temos hoje mais esta disciplina e eu posso te colocar uma coisa: isso falta [...] e do meu ponto de vista isto deveria ser resgatado de novo para o currículo (DOCENTE 3).

A valorização da disciplina de didática revela, nos docentes, um reconhecimento desse campo de estudo para a formação dos enfermeiros. Reforça, também, a ideia de Rios (2003, p. 52), quando a autora afirma que é “importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada”.

Provavelmente, o espaço da Didática Aplicada à Enfermagem garantia uma condição curricular e organizacional para a aprendizagem de alguns saberes necessários à profissão. Fundamentalmente, revela um valor da dimensão educativa no desempenho do enfermeiro.

A DIMENSÃO EDUCATIVA: A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE DOCENTE

Quando, durante as entrevistas, os docentes falam do papel de educador exercido pelo enfermeiro no seu cotidiano, os dados mostram que a comunidade docente valoriza esse aspecto na formação. Podemos verificar isso através do depoimento explicitado abaixo.

Nós sempre tentamos amarrar isso. Assim tanto nas discussões como nos documentos, sempre procuramos trazer pessoas da área da educação para discutir conosco: para ajudar a ver esse alinhamento que a gente vem trabalhando; qual a proposta pedagógica que temos (DOCENTE 11).

Apesar disso, em alguns momentos, parece que permanece um tanto “obscurecida” a compreensão do que é o processo educativo e de como ele ocorre nas diversas esferas da atenção à saúde, ficando à mercê da interpretação dos docentes.

“Encontramos algumas dificuldades para identificar isso, mas sempre procuramos amarrar até nos documentos” (DOCENTE 11).

[...] hoje a gente não vê assim tão claramente, abertamente, a questão da educação, mas quando se trabalha promoção da saúde, prevenção, toda essa parte a gente está dizendo que é através da educação. Então, retomando, assim da forma como tu estás me perguntando, eu não vejo isso aberto nos encontros, nas discussões, mas por a gente ser enfermeiro e saber o que que é trabalhar promoção da saúde e prevenção da saúde e de doenças, a gente sabe que isso está baseado na educação (DOCENTE 4).

Percebemos, também, que, apesar de haver a preocupação da comunidade docente com a formação do enfermeiro com base em outros saberes que não somente aqueles relacionados com os conteúdos disciplinares, ainda permanecem inquietações como a registrada a seguir: “[...] às vezes você fica muito preocupado em dar conta do programa e às vezes tu esquece um pouco da dimensão educativa” (DOCENTE 2).

Por outro lado, os discursos apontam o esforço da comunidade docente no sentido de superar a dicotomia entre o processo do cuidar e o de educar.

No início houve um limite, eu acho que a gente pensava muitos anos nessa coisa hospitalar. Então, no início, inclusive eu: ‘Reduzir a minha disciplina? Como é que eu vou fazer com todas aquelas doenças?’ [...]. Algumas pessoas, e eu inclusive, ficaram um pouco preocupadas de não vencer os seus conteúdos (DOCENTE 6).

Um dos entrevistados questiona a necessidade de formação pedagógica para atuar nos Cursos de Graduação, acrescentando uma visão crítica acerca da formação dos docentes, pois “[...] não é exigência ter formação no campo da educação, pelo menos para a graduação. Ele não precisa ter nenhuma formação de campo da educação para ser professor da Universidade” (DOCENTE 12).

Desse modo, para assumir a carreira universitária, o docente deverá buscar a formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, mas essa não necessariamente deverá contemplar, na sua estrutura curricular, os conteúdos didáticos e pedagógicos. Esse fator poderá ser um limitador para a ação do professor-enfermeiro quanto à inclusão dos conteúdos pedagógicos na sua prática docente.

Frequentemente, o professor universitário possui sólida formação técnico-científica, adquirida durante a sua formação profissional, porém desconhece a forma de organizar esses conhecimentos de forma que esses saberes sejam significativos para a formação de seus alunos. Na maioria das vezes, esse professor organiza a sua prática pedagógica baseado nas experiências vividas enquanto aluno, pois, conforme Tardif (2000a, p. 13), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar”.

Desse modo, refletir sobre por que é que fazemos o que fazemos, na sala de aula, remete à evocação de gestos, rotinas e experiências vividas e com as quais nos identificamos como professores. Nesse sentido, a formação profissional realiza-se durante a própria prática, quando o professor interage no espaço pedagógico.

No que concerne à práxis, ao questionar sobre qual o espaço dado para a formação de saberes educativos nas atividades desenvolvidas na disciplina que ministram, aparece, nos discursos, a importância dada à articulação do coletivo da escola, para que seja possível pensar e produzir a sistematização de novas práticas pedagógicas que, possivelmente, possibilitariam um outro olhar, menos particularizado, sobre as ações desenvolvidas.

Para a questão educativa depende de como isso se percebe. Acho que é outra dificuldade assim com uma falta com interlocutores para poder discutir e ver em que linha se pode trabalhar efetivamente, acaba sendo muito particularizada em cima das minhas experiências, das experiências de outros que teve determinadas experiências, não existe muito uma sistematização e um espaço real de discussão (DOCENTE 12).

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A ELABORAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES

Através dos depoimentos dos docentes, procuramos compreender quais as estratégias utilizadas para a elaboração e a mobilização dos saberes durante a prática pedagógica desenvolvida nas disciplinas. Os achados apontam como estratégias preferenciais a organização de seminários e oficinas, além das atividades de educação continuada.

Eu trabalho com seminários, que eu acho que é um processo interessante. Sempre dou textos de apoio, faço orientação, discuto o seminário, discuto a importância do material didático; uma coisa que eu sempre valorizo é o potencial criativo deles apresentarem um tema, por exemplo (DOCENTE 11).

“Desenvolvi na disciplina, junto com outra colega, um projeto de educação continuada tanto para os auxiliares de enfermagem, técnicos e enfermeiros em parceria com outros órgãos dentro do hospital” (DOCENTE 8).

Outra abordagem que apareceu nas narrativas se refere às oportunidades que outros espaços de formação, tais como a Extensão Universitária e as atividades de pesquisa, podem oferecer.

Eu trabalho muito com esta questão dentro dos meus projetos de extensão universitária ou de pesquisa ou com a orientação de Iniciação Científica com os bolsistas de iniciação científica, mostrando que eles devem ser multiplicadores do saber; eles devem ser educadores e não somente aquela pessoa que transfere informação; acho que o professor deve transcender este patamar (DOCENTE 10).

A questão parece ser perceber o processo de formação do enfermeiro como parte integrante de um contexto mais amplo que o esquema ‘*sala de aula – atividades práticas – estágio*’. Trata-se de pensar a formação numa perspectiva integradora, em que efetivamente se articulem as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os depoimentos apontam também que as diversas experiências⁵ vividas pelo aluno, no transcorrer da sua formação, vão tornando-o mais receptivo, apontando a ideia de que ele vai desenvolvendo essas habilidades durante a sua trajetória acadêmica.

“[...] eu já trabalho com alunos do 7o semestre e é um aluno que já mais maduro, eu sinto que elas percebem realmente [...]. E eu acho que isso vem incorporando a parte técnico-científica bem acoplada com a questão educativa [...]” (DOCENTE 3).

Retorna também, nos discursos, a valorização das experiências vividas, durante o percurso das disciplinas, que incorporam uma compreensão mais crítica da articulação entre educação e saúde, como é enfatizada no depoimento a seguir.

“[...] nessa altura do Curso quando eu estou com eles, eles estão sendo introduzidos nas disciplinas de promoção, ao mesmo em tempo que também estão introduzidos em paralelo com o hospital” (DOCENTE 6).

Contraditoriamente, no registro que segue, a ênfase recai na existência de uma predisposição inata dos alunos para determinadas áreas da atuação, quando a entrevistada afirma:

[...] eu te diria que existem dois tipos de alunos na minha experiência: aquele aluno que gosta de ser educador, que eu não sei se ele já tem alguma predisposição, ou algum dom, [...] e tem aquele aluno, que ele inclusive diz em sala de aula, eu gosto só da técnica, [...] (DOCENTE 8).

Isso põe em foco a significação do próprio processo de formação e da elaboração dos saberes da academia ou da formação profissional, que, segundo Tardif (2000a), são os saberes adquiridos ou baseados na academia e/ou em instituições de ensino; incluem a formação inicial e a continuada, especialmente, dos cursos de atualização realizados.

⁵ A experiência, no dizer de Larossa (2002), é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

Para o autor, os saberes característicos da formação e provindos das instituições de formação representam as concepções da academia sobre a formação inicial; dizem respeito à relação entre a formação e os saberes que constituem as práticas profissionais, a partir da concepção da academia.

Dessa maneira, o professor, a partir da ação educativa, deve estabelecer a relação teoria e prática, considerando os aspectos sócio-político-culturais de seus alunos e da comunidade onde se insere, oportunizando situações de ensino e aprendizagem que permitam a atuação concreta do aluno na realidade vivida.

Tardif (2000b, p. 16-17) chama a atenção, também, que é necessário que o professor possua “uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula”.

Para o autor, este ponto de vista epistemológico, visando à superação da dicotomia entre as marcas do objeto do trabalho docente – o ser humano – e o saber escolar, permite desenvolver um trabalho docente que reconheça os alunos em suas diferenças e singularidades.

Entretanto esse processo não se constrói de forma descontextualizada e individualizada, tampouco em curto prazo. Exige, para tanto, do professor, um repertório de saberes desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional e um diálogo constante com os seus pares.

Os docentes apontam como principais limites e/ou dificuldades, no processo de compreensão do papel da dimensão educativa no cotidiano do enfermeiro, a organização curricular, a estrutura da universidade e, particularmente, as carências materiais da instituição de ensino e dos serviços que servem de campo para as atividades práticas.

Nós não trabalhamos integrados. Então eu vejo alguns colegas tentando fazer isso, mas também de uma forma isolada. Principalmente aqui, a gente tem o discurso, essas publicações, mas na prática eu ainda vejo com uma certa dificuldade (DOCENTE 7).

Nessa direção, para Morin (2001, p. 13), “há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas”, uma vez que, segundo o autor, nos deparamos com realidades ou problemas “cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidisciplinares, transnacionais, globais, planetários”.

Entendemos que a ruptura desse modelo necessita de uma reflexão epistemológica, em que é preciso assumir uma postura pedagógica interdisciplinar, a qual pressupõe predisposição e

[...] o compromisso em elaborar um marco mais geral, segundo o qual cada uma das disciplinas em contato será modificada, passando a depender uma das outras. Assim estabelece-se uma interação entre as disciplinas, trazendo uma intercomunicação e um enriquecimento recíproco e, em consequência, uma transformação de suas metodologias, conceitos, terminologias fundamentais, etc. [...] (SANTOS, 1997, p. 173).

Compreendendo a importância do espaço coletivo como um espaço de construção de saberes, onde os professores efetivamente exerçam o seu “colegiado”, destacamos a contribuição de Tardif (2002), quando afirma que é necessário considerar que

[...] a atividade docente 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. [...] Elas exigem dos professores a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (p. 50).

Pensar a formação pedagógica dos docentes, em especial no âmbito do ensino superior, tem se constituído um grande desafio, pois, embora a legislação do ensino superior exija um percentual de mestres e doutores, somos sabedores de que a grande maioria deles não possui formação docente.

Para Cunha (2004, p. 8), “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

É necessário, portanto, compreender que a competência formadora, necessária ao trabalho docente, transcende o conhecimento técnico-científico, ou seja, o domínio da ciência. É necessário o desenvolvimento de uma cultura docente que possibilite a reflexão sobre como ensinamos e que saberes mobilizamos durante esse processo. Desse modo, a formação do professor consolida-se à medida que ele reflete, a partir de aportes teóricos, sobre a sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo o espaço ocupado pela dimensão educativa na formação inicial dos enfermeiros. Também procurou investigar como os saberes necessários à prática educativa são mobilizados e construídos durante a sua formação inicial.

Ao colocar essas questões, encaminhamos uma discussão sobre a formação dos profissionais que desejamos: quais competências e quais saberes é necessário dominar? Que habilidades fundamentais é preciso desenvolver?

Os dados investigativos, que têm como base a prática cotidiana dos docentes, destacam que a dimensão pedagógica da ação do enfermeiro é reconhecidamente importante. Nossos interlocutores percebem esse significado e assumem a necessidade de mudança. Talvez não estejam certos de que a ruptura com os modelos tradicionais de ensino exige uma intencionalidade e uma reflexão sistematizada, em especial, em relação aos saberes que são necessários a essa ‘nova prática’. Mas, sem dúvida, identificam a importância de movimentos nessa direção.

Para os docentes, a primazia da atenção curativa sobre a preventiva e das experiências hospitalares, na formação dos alunos, dificulta que estes superem a visão dicotomizada e não favorece que apreendam o fenômeno saúde-doença nas suas múltiplas facetas e condicionantes.

Essas experiências fazem com que nem sempre os alunos percebam a importância da dimensão educativa na sua formação, pois os aspectos técnicos marcam o seu imaginário sobre a profissão.

A supressão da disciplina de Didática Geral, na formação do enfermeiro, é entendida como uma perda de qualidade nessa formação. Os docentes parecem perceber tal dimensão e, com eles, reafirmamos a necessidade de que sejam oferecidos, ao aluno, recursos que subsidiem a sua ação de formador/educador.

A oferta de disciplinas, tais como a Didática, pode ser um recurso valioso e parte essencial da formação e mobilização de saberes da prática docente. Essa condição, entretanto, não deve ser um elemento de desresponsabilização dos demais professores da dimensão educativa da Enfermagem. Antes disso, é preciso enfatizar que são iniciativas que se complementam.

Os resultados apontaram, entretanto, a presença de algumas contradições entre as narrativas e os relatos sobre as práticas dos docentes. Muitas vezes, os professores reproduzem práticas e referenciais de seus ex-professores e de sua formação, sem uma

reflexão mais sistematizada sobre o significado desse processo na sua docência. Mesmo reconhecendo a importância dos conhecimentos pedagógicos próprios da Licenciatura, nem sempre recorremos a eles quando tratamos das práticas pedagógicas do enfermeiro.

Para os entrevistados, a formação dos professores universitários, enfatizando a pós-graduação *stricto sensu*, nem sempre favorece a reflexão sobre os processos pedagógicos próprios da profissão docente e da função educativa do enfermeiro. Tradicionalmente, esses professores são recrutados pelo conhecimento específico da profissão que desempenham ou desempenhavam, partindo da lógica de que quem sabe fazer sabe ensinar. A docência universitária também sofreu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, como já afirmamos. Nessa concepção, o conhecimento específico assume valor maior do que o pedagógico (CUNHA, 2004).

A estrutura dicotomizada da universidade é apontada como um fator que dificulta uma visão mais integrada da formação, reforçando a necessidade de assumirmos, efetivamente, uma nova cultura universitária baseada na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Acreditar que mudanças são possíveis, ainda que isso ocorra em meio a contradições, é contribuir para a legitimação de uma nova cultura docente, alicerçada no diálogo constante com os seus pares e na reflexão das suas práticas. Desse modo, uma maior integração e articulação dos docentes e das questões relacionadas com a prática pedagógica possibilitariam ao professor transitar em diferentes lugares, dialogar com diferentes saberes e provocaria o constante (re)pensar sobre a sua ação pedagógica, ao mesmo tempo em que permitiria a (re)elaboração dos saberes docentes.

Certamente, as contribuições advindas deste estudo exigem um processo de contextualização histórica e cultural, que vem marcando os Cursos de Enfermagem. Os dados analisados foram ricos para que, no cotejamento com outras pesquisas e com as práticas cotidianas, propiciassem processos reflexivos sobre a formação inicial desenvolvida nos Cursos de Enfermagem. Nosso intuito principal, pois, foi atingido. Com ele, pensamos contribuir para uma reflexão permanente, estimuladora de novas pesquisas e de práticas comprometidas com a qualidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA J. S. Y. **O saber da enfermagem e sua dimensão prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1989.

ALVES, E. D. **O agir comunicativo e as propostas curriculares da enfermagem brasileira**. Florianópolis, 2000. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

DILLY, C. M. L.; JESUS, M. C. P. de. **Processo Educativo em Enfermagem: das concepções pedagógicas à prática profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HORTA, W. D. A. **Processo de Enfermagem**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1979.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. p. 20-28.

MELO, J. A. C. de. Educação Sanitária: uma visão crítica. **Cadernos do Cedes – educação e saúde**. São Paulo, n. 4, p. 28-43, 1987.

MEYER, D. E. A formação da enfermeira na perspectiva do gênero: uma abordagem sócio-histórica. IN: WALDOW, V. R.; LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Espaços de Sombra e Luz: reflexões em torno da dimensão educativa da enfermagem. IN: MEYER, D. E.; WALDOW, V. R.; LOPES, M. J. M. (org.). **Marcas da Diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, M. C. de S. et al (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NAKAMAE, D. **Novos caminhos da enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

NIETSCH, E. A. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. IN: SAUPE, R. (org.). **Educação em enfermagem**: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Compreender e ensinar**: Por uma docência de melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SAUPE, R. **Ensinando e aprendendo enfermagem**: a transformação possível. São Paulo: USP, 1992, 200 p. TESE (Doutorado em Enfermagem): Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 1992.

_____. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. In: SAUPE, Rosita (org.). **Educação em enfermagem**: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

TARDIF, M. Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. **São João Del-Rei**, n. 15, p. 1-23, 2000a.

_____. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Rev. Bras. de Educação**, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000b.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.