

CONCEPÇÃO DOCENTE DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA
NA ÁREA DA ENFERMAGEM

AIDÊ DE MELO ALVES

**CONCEPÇÃO DOCENTE DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA
NA ÁREA DA ENFERMAGEM**

AIDÊ DE MELO ALVES

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias

379
A474c

Alves, Aidê de Melo

Concepção docente da formação crítico-reflexiva na área da enfermagem / Aidê de Melo Alves. – Presidente Prudente, 2011.

86 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Ensino Superior. 2. Educação. 3. Enfermeiro. 4. Formação do enfermeiro. Título.

AIDÊ DE MELO ALVES

**CONCEPÇÃO DOCENTE DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA
NA ÁREA DA ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 29 de junho de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Morales Horiguela
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Marília - SP

Prof^a. Dr^a. Tereza de Jesus Ferreira Scheide
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com muito amor e carinho

*Aos meus pais Clineu e Maria José (Zezé) que sempre se
fizeram presentes em minha vida*

Às minhas irmãs Luciana e Paula

Aos meus sobrinhos Guilherme, Natália e Vinicius

À minha grande amiga Cássia

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela realização deste sonho, pela proteção e acolhimento nos momentos difíceis, de desânimo e solidão. Dando forças para prosseguir, paciência e sabedoria para produção deste trabalho.

À minha querida orientadora, professora Carmen, pela paciência, dedicação e preocupação no desenvolvimento deste trabalho. Pelos ensinamentos, pelas incansáveis leituras e pela amizade.

Aos professores do Mestrado que direta e indiretamente participaram dessa trajetória, em busca de saberes profissionais.

Às amigas especiais do mestrado, Alessandra, Célia e Rosangela, pelos estudos compartilhados, alegrias e tristezas somadas e divididas, aos momentos inesquecíveis que vivemos juntas.

Aos professores enfermeiros que colaboraram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa, tornando-a possível.

À Ina pela sua paciência e dedicação com os alunos.

“Somente através de uma transformação profunda na consciência dos homens é que se poderá atingir uma sociedade mais humana, menos injusta, mais digna de ser vivida, a fim de se poder realmente desfrutar do privilégio de viver, criar e conviver. Esta transformação só poderá ser obtida, a meu ver, através de um processo educativo global e renovado, que parte da base, e que mature através de gerações, e que, por isso mesmo, não pode ser mais adiado”.

Geraldo Jordão Pereira

RESUMO

Concepção docente da formação crítico-reflexiva na área da enfermagem

O presente estudo enfoca a concepção docente da formação crítico-reflexiva na área da Enfermagem. Um dos grandes desafios da Enfermagem, nos dias atuais, é o de formar profissionais com um perfil crítico-reflexivo, como recomendado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem de novembro de 2001. Este trabalho, desenvolvido em uma abordagem qualitativa, especificamente do tipo estudo de caso, tem como objetivo investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos. Os procedimentos metodológicos envolveram: coleta de dados realizada por meio de entrevistas, com roteiro semiestruturado aplicado em seis professores enfermeiros, selecionados de forma aleatória, do Curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior particular de Presidente Prudente/SP; análise e discussão dos dados obtidos, trabalhados pela interpretação do significado das respostas apresentadas pelos sujeitos, as quais foram separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Os resultados apontaram que os professores concebem os requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo, utilizando predominantemente aulas expositivas, trabalho em grupo e leitura de textos. Recomenda-se a combinação de estratégias de ensino para o enriquecimento das aulas. Isso permite atender as diferenças individuais dos alunos, proporcionando uma troca de experiências entre professor e aluno.

Palavras-chave: Formação crítico-reflexiva. Metodologia ativa. Aprendizagem. Educação superior.

ABSTRACT

Professor's conception about critical reflexive learning process of Nursing Courses

The present study focuses on professor's conception about critical reflexive learning process of Nursing Area. Nowadays, one of the great challenges in Nursing Courses is to prepare the graduating students for professional practice with a critical-reflective profile as recommended by the Curriculum Guidelines for Undergraduate in Nursing - November 2001. The research method chosen to carry out the investigation was case study with a qualitative approach and aimed investigate the strategies used by the nurse-professor for the training of critical reflexive nurse professionals. The methodological procedures involved: data collection, semi-structured interview with six nurse-professors randomly selected in a Nursing College Graduation of Presidente Prudente/SP, data analyses and discussion of finding were realized through interpretation of answers of nurse-professors. The results indicated that professors perceived the basic needs in order to develop more critical reflexive professionals; the most commonly used strategies were lectures, group work and reading texts. It is recommended the combination of teaching strategies for the enrichment classes. This allows you to meet the individual differences among students, providing an exchange of experiences between professor and student.

Keywords: Critical-Reflexive Learning Process. Active Methodology. Learning. Graduation College.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 - Conhecimento da formação do enfermeiro crítico-reflexivo nas Diretrizes Curriculares | 57 |
| TABELA 2 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso | 59 |
| TABELA 3 - Importância do Projeto Político Pedagógico relacionado ao seu Plano de ensino | 60 |
| TABELA 4 - Concepção de profissional crítico-reflexivo | 61 |
| TABELA 5 - Requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo | 65 |
| TABELA 6 - Procedimentos metodológicos utilizados em aula | 67 |
| TABELA 7 - Colaboração da aula para a formação crítico-reflexiva | 70 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|--|
| CCPq | - Coordenadoria Central de Pesquisa |
| CEP | - Comitê de Ética em Pesquisa |
| DNSP | - Departamento Nacional de Saúde Pública |
| DSTs | - Doenças Sexualmente Transmissíveis |
| EEAP | - Escola de Enfermagem Alfredo Pinto |
| EPEE | - Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras |
| IES | - Instituição de Ensino Superior |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NDE | - Núcleo Docente Estruturante |
| SUS | - Sistema Único de Saúde |
| TCLE | - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFRJ | - Universidade Federal do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 22 |
| 2.1 Trajetória Histórica da Prática e do Ensino da Enfermagem | 22 |
| 2.2 Ensino Tradicional <i>versus</i> Ensino Ativo | 28 |
| 2.3 Formação Crítico-Reflexiva | 36 |
| 2.4 Representação Social como Referencial Teórico-Methodológico a Respeito da Formação Crítico-Reflexiva dos Professores de Enfermagem | 45 |
| 3 OBJETIVOS | 48 |
| 3.1 Objetivo Geral | 48 |
| 3.2 Objetivos Específicos | 48 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 49 |
| 4.1 O Delineamento da Pesquisa | 49 |
| 4.2 Sujeitos Envolvidos | 50 |
| 4.3 Contexto da Pesquisa | 51 |
| 4.4 Instrumentos de Coleta dos Dados | 52 |
| 4.5 Caminho Percorrido | 53 |
| 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS | 55 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| REFERÊNCIAS | 77 |
| APÊNDICES | 83 |

1 INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino tradicional representou a base da minha formação acadêmica, pautada no conhecimento científico e habilidades técnicas como expressões concretas do cuidar. Atuando como enfermeira em ambiente hospitalar, mantive por um longo período a execução de atividades no dia a dia com características históricas, de uma enfermagem mecanicista voltada para execução de técnicas, com a rotina da reprodução do aprendido na prática hospitalar.

Quando do início da docência no ensino superior, algumas inquietações e questões surgiram diante do compromisso de ensinar futuros profissionais a atuarem em uma sociedade em constantes transformações sociais e tecnológicas. Questões estas que começaram a ser repensadas para a formação de profissionais autônomos, críticos e reflexivos, com compromissos políticos e sociais – recomendados pelas Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem de novembro de 2001 (BRASIL, 2001) –, uma vez que, principalmente em sala de aula, reproduzia-se a metodologia de ensino dos antigos professores, baseada na transmissão de conhecimentos.

As inquietações na docência surgiram relacionadas à prática de enfermagem pouco articulada com as exigências da sociedade atual, para uma reflexão crítica da formação de futuros profissionais enfermeiros, buscando novos saberes para o processo de ensino e de aprendizagem.

No curso de Graduação em Enfermagem da Instituição de Ensino Superior (IES) de Presidente Prudente, na qualidade de docente, passaram a ocorrer encontros regulares entre professores, coordenação e direção do curso, desde 2005, com propostas de mudanças no Projeto Pedagógico do Curso e grade curricular; participando de capacitações direcionadas para o Curso de Enfermagem e iniciando o Mestrado em Educação na própria IES, em 2009. O mestrado, já foi uma mobilização para aprimoramento na área acadêmica e pedagógica, com um enfoque voltado para a formação de profissionais enfermeiros crítico-reflexivos.

Nós, professores, estamos constantemente em busca de mudanças no processo ensino-aprendizagem. Buscamos fundamentação teórica, métodos e procedimentos para aprender e ensinar, considerando as exigências impostas no ensino superior para a formação de sujeitos críticos e reflexivos em uma sociedade

globalizada e em constante transformação. Percebemos, por parte de professores, práticas autoritárias e alunos em um processo de passividade em sala de aula. A Enfermagem como profissão, possui uma visão empirista de ensino. Esta visão acompanha um ensino que, historicamente, formou profissionais tecnicistas e submissos às ordens de profissionais médicos, representados, a princípio e atualmente, quase que exclusivamente, por mulheres.

Na tentativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem nessa área, estudos apontam que os professores de Enfermagem, buscam estratégias e práticas educacionais, as quais, entretanto, pouco se articulam para a formação de um profissional inovador. O processo educativo ainda é permeado pelo tradicionalismo, com a transmissão de saberes previamente construídos e sistematizados. Para que aconteça uma renovação da Instituição educativa, Imbernón (2010) contribui, colocando a necessidade de uma redefinição da profissão docente, que assuma novas competências profissionais no campo pedagógico, científico e cultural, ou seja, um profissional diferente.

Muito tem se discutido a respeito da prática pedagógica do professor enfermeiro para atender as exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001), com relação às mudanças curriculares e metodológicas. Portanto, as propostas pedagógicas precisam se adequar às transformações sociais, integrando o aluno à realidade vivida.

A formação de profissionais em saúde, mais especificamente do profissional enfermeiro, está sendo desafiada na procura de novos referenciais, em paradigmas que interligam educação, saúde e desenvolvimento e sustentam a formação na perspectiva de profissionais críticos e reflexivos, comprometidos com as transformações sociais e científicas, competentes para assumirem a complexidade do cuidar em saúde (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

As Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem estabelecem mudanças na formação do profissional de Enfermagem, o que leva a ser repensada a prática pedagógica do professor enfermeiro, por meio de sua participação efetiva no redirecionamento das estratégias de ensino. Este processo deve estar voltado para as transformações sociais (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Essas Diretrizes Curriculares constituem um conjunto de indicações que devem direcionar o processo educacional do ensino superior e orientar o planejamento acadêmico dos cursos de graduação e, em particular, dos cursos da área de saúde, contribuindo no processo de construção do Sistema Único de Saúde (SUS), com princípios orientadores de equidade, integralidade da atenção e participação social do usuário, compreendendo o processo saúde-doença no eixo técnico-biológico, na perspectiva de construção da cidadania, caracterizada pela flexibilidade, vem romper com o modelo arcaico e rígido de ensino, redirecionando o Projeto Pedagógico do curso quanto às suas bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas, que definem as competências e habilidades necessárias e essenciais à formação do futuro profissional enfermeiro (XAVIER et al. apud CLAPIS et al., 2004).

Um dos grandes desafios para a Enfermagem, nos dias atuais, é o de formar profissionais com um perfil crítico-reflexivo, preconizado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem – Res. CNE/CES nº 3, de novembro de 2001, em seu artigo 3º:

O curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: **I – Enfermeiro, com formação** generalista, humanista, **crítica e reflexiva**. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Esse perfil recomendado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem para o egresso/profissional com relação à formação crítico-reflexiva requer adaptações e adequações no Projeto Pedagógico do curso.

De acordo com Bicudo (1995), o Projeto Pedagógico é o articulador do curso e confere relevância às suas atividades.

São vários os aspectos a serem contemplados no Projeto Pedagógico, tais como:

- perfil profissiográfico;
- princípios norteadores dessa formação;

- expectativa quanto ao aluno egresso;
- atividades curriculares mais significativas para a formação pretendida;
- grade curricular;
- tendências da realidade socioeconômica do país;
- a ética e os valores humanos para um novo tempo;
- disciplinas nucleares e complementares;
- estabelecer conteúdo programático das diferentes disciplinas e suas conexões inter-multidisciplinares;
- formas de ensino eleitas pela equipe;
- formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso.

O Projeto Pedagógico do curso deve ser articulado e construído com seus objetivos e metas para o curso, com visão de futuro, e a participação e o envolvimento do professor na implementação desse projeto é indispensável. Diante disto, Vale (1995) coloca que,

Todo projeto (seja educacional, econômico, cultural, etc.) é, sempre, uma ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura [...] um lançar-se ao futuro incerto procurando criar uma realidade não-existente, mas com possibilidade real de existir [...] é o futuro que deve orientar e conduzir a nossa ação presente. (VALE, 1995, p. 2-3).

Decorrente disto, cabe questionar o compromisso social e as metodologias de ensino que são utilizadas na relação com o aluno quanto à efetividade da aprendizagem e às práticas pedagógicas que pouco se articulam com a realidade presente em sala de aula, em um processo de passividade do aluno frente ao professor, ainda permeado pelo tradicionalismo.

Diante do exposto, com as exigências da Resolução CNE/CES nº 3, de novembro de 2001, artigo 3º (BRASIL, 2001), questiona-se: Os professores, enquanto formadores de opinião, conseguirão formar profissionais enfermeiros preparados para refletirem sobre suas ações, tomarem decisões, serem criativos e críticos diante dos desafios apresentados pela profissão e exigências impostas pela sociedade, já que são profissionais com compromissos sociais?

O ensino superior tem exigido professores não somente preparados para ministrar aulas, com a concepção antiga de que para ensinar basta dar aulas expositivas sobre determinado assunto, mas também professores mediadores no processo de aprendizagem, que possam incentivar e motivar o aluno levando a sentir-se responsável pela sua própria formação. Com os novos tempos, com o desenvolvimento tecnológico, abrem-se canais para mudanças e transformações, desconfigurando o papel do professor como detentor ou que repassa o conhecimento e informações. É preciso diálogo, outras fontes de conhecimento e preocupação com pesquisas, em uma relação mais efetiva entre professor e aluno (MASETTO, 2003).

Conforme Marques (2005, p. 162), “[...] o reconhecimento de que o professor já não é mais o perito que sabe tudo, e de que a aprendizagem é um processo constante e dinâmico ao longo da vida, parece traduzir uma estratégia do professor como formador.” Complementa a autora (p. 162) que o “[...] formador procura fazer nascer um saber-adquirir, um saber informar-se, mais do que comunicar um saber estabelecido”.

É preciso buscar mudanças para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, menos conformista, que consiga relacionar o que o professor traz para sala de aula, com sua vida profissional, desenvolvendo competências e habilidades para sua prática.

Essas habilidades para a prática de enfermagem precisam ser repensadas, considerando que estiveram voltadas para um enfoque predominantemente mecanicista, de execução de técnicas, o cumprimento de normas e rotinas. “Esta visão limitada do seu papel profissional faz com que o enfermeiro tenha uma percepção simplista de suas atribuições, transformando-o em mero executor de tarefas, dificultando a construção de um profissional crítico e reflexivo” (TACLA, 2002, p. 43).

Com relação à competência, Lucchese e Barros (2006) apontam que esta se manifesta em um processo do ‘saber agir’, na mobilização dos conhecimentos para uma ação eficaz, construída por uma pessoa a partir de situações práticas e reais, enfrentadas com certa frequência. Identifica-se, profissionalmente, com a capacidade de articular conhecimentos, habilidades e atitudes, em ações de resolver problemas e enfrentar situações imprevisíveis.

Nesse sentido, Pinhel e Kurcgant (2007) complementam:

[...] competência tem vários significados, entre os quais a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, [...] a noção de competência se apresenta sempre associada à ação, [...] associar o conhecimento teórico à prática, [...]. (PINHEL; KURCGANT, 2007, p.713).

A competência, para Stroobants (2002), designa direito e capacidade de conhecer, considerando que competência não é mais um ponto de partida, mas produto de processo. Assim, ser competente requer estar habilitado para um domínio de conhecimento.

Corroborando para o entendimento de competência, Zarifian (2003, p. 137) a define como “[...] uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta”.

A partir da década de 90, foram propostas alterações para o currículo de Enfermagem, reforçando a necessidade de uma educação de transformação, que valorizasse o compromisso da enfermagem com a sociedade, para a formação de um aluno com senso crítico e indagador, e docentes refletindo sobre as mudanças para este novo perfil (MARQUES, 1999).

Esse perfil, de acordo com a legislação atual, traz inovações para as universidades que, até então, estavam organizadas por meio de seus desenhos curriculares, para a formação de enfermeiros executores de técnicas. Possivelmente, para atender as exigências legais, alguns cursos de Enfermagem, inevitavelmente necessitarão de mudanças significativas, tanto em sua grade curricular, como na capacitação docente, uma vez que os professores já se encontram adaptados e acomodados ao modelo tradicional de ensino.

Segundo Pinto e Pepe (2007), ocorreram quatro mudanças curriculares para a formação superior de enfermeiros no Brasil, mas que não promoveram alterações significativas na prática profissional. Isso se deve ao fato da prática pedagógica dos formadores de profissionais enfermeiros não terem acompanhado as mudanças curriculares propostas pelos pressupostos filosófico-metodológicos e objetivos, mantendo a prática pedagógica tradicional.

Estas mudanças curriculares no ensino de Enfermagem no Brasil mostram o predomínio do modelo médico/hospitalar no ensino de Graduação, desde a criação da Escola Anna Nery em 1923, compreendendo os currículos de 1923,

1949, 1962 e 1972, instituindo que a formação do enfermeiro era centrada no indivíduo/doença/cura e na assistência hospitalar, atendendo ao mercado de trabalho específico de cada época. Como o currículo de 1972 não conseguia mais atender as necessidades do setor de saúde, discussões organizadas pela Associação Brasileira de enfermagem, com participação de entidades de classe, escolas, instituições de saúde, elaborou-se nova proposta curricular, oficializada em 1994 pela Portaria nº 1721/94, que prevê a formação do enfermeiro nas áreas de assistência, gerência, ensino e pesquisa, com pressuposto de uma educação para a transformação, no desenvolvimento de consciência crítica, reflexiva e comprometida com a sociedade (ITO et al., 2006).

Porém, muitas reflexões floresceram à luz das Novas Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, por meio da Resolução CNS/CES nº 3, de 2001 (BRASIL, 2001), especialmente no que diz respeito às características apontadas para a formação do profissional enfermeiro crítico-reflexivo.

Para formar um aluno reflexivo e crítico, o professor precisa observar a formação do profissional, buscando ser um profissional inovador, de transformação, para atender as necessidades reais da sociedade atual. E para ser um bom professor, Freire (1996) salienta que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 86).

Existe uma carência na formação pedagógica dos professores, os quais, apesar de dominarem o que vão transmitir, encontram dificuldades para manter os alunos motivados. “Como fazer o aluno se interessar pelas aulas, aprender a pensar, produzir conhecimento, refletir criticamente, relacionar suas vivências com o processo de aprendizagem [?]” (MASETTO, 2002, p. 3).

Segundo Nóvoa (apud MADEIRA, 2006, p.39), “[...] a formação de professores pode ser norteadada pelo seu desenvolvimento pessoal no sentido de estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que lhe forneça os meios para um pensamento autônomo.”

A formação do profissional crítico-reflexivo exige requisitos também para o professor, que é a figura facilitadora nesse processo. Segundo Freire (1996), como professor, é essencial na prática educativa ter respeito ao educando quanto a sua identidade, dignidade e autonomia exigindo de si mesmo uma reflexão crítica também da sua prática, em um trabalho com o aluno e não voltado para o próprio professor.

De Domenico e Ide (2005), valendo-se da contribuição de Perrenoud, colocam que:

A postura e a capacidade reflexiva, entretanto, permitem a construção de saberes, o remanejamento constante pelo afastamento do planejamento inicial; a descentralização dos procedimentos rotineiros, prontos; a apreciação de um erro; o desenvolvimento da capacidade de preparar o profissional para lidar com imprevistos; entre outras possibilidades. (DE DOMENICO; IDE, 2005, p.512).

Em estudo realizado com docentes, por De Domenico e Ide (2005), em uma Instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo, algumas estratégias foram apontadas para o desenvolvimento de competências nos alunos de cursos de graduação, dentre as quais se destacam: partir de experiências dos alunos; oportunizar reflexão por meio de estudos de caso; buscar e oferecer situações que permitam a associação da teoria com a prática; incentivar a prática da investigação; solicitar a tomada de decisão com justificativa; promover a autoconfiança para a prática do relacionamento interpessoal; tentar substituir o método tradicional por práticas pedagógicas que favoreçam as ações da vida real.

Também para Vasconcellos (1996), no ensino crítico-reflexivo é fundamental a mobilização para o conhecimento e sua construção. Este conhecimento só acontece quando se propiciam espaços para desenvolvê-los, com vivências de práticas significativas em sala de aula e quando há possibilidade de relacionar o conhecimento e a educação com a realidade profissional, política, econômica e social. A garantia de que os alunos se apropriem de forma significativa, crítica, criativa e para a vida profissional do conhecimento acumulado, possibilita que novos conhecimentos sejam gerados, para a construção da cidadania e transformação da realidade.

Entende-se, segundo Masetto (2003),

[...] que as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por exemplo, recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet etc., ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais. (MASETTO, 2003, p. 86).

Espera-se que o futuro enfermeiro pratique o cuidar de enfermagem, com conhecimentos científicos, habilidades técnicas, competência e autonomia, com estímulo para o pensamento crítico-reflexivo, entendendo seu papel profissional dentro de uma sociedade que exige mudanças e transformações no processo de cuidar em saúde. Portanto, “[...] se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo” (LIBÂNEO, 2006, p. 76).

Portanto, pretende-se, por meio deste estudo, como objetivo geral, investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos, tendo por objetivos específicos identificar o perfil do professor enfermeiro; verificar o conhecimento quanto ao Projeto Político Pedagógico do curso de Enfermagem pelo professor enfermeiro; averiguar como concebem esta formação e analisar quais procedimentos metodológicos utilizam para provocar mudanças no processo ensino-aprendizagem, contemplando a formação do profissional crítico-reflexivo.

A presente pesquisa está organizada em seis seções. Na primeira, apresenta-se a Introdução com a justificativa e os objetivos. Na segunda seção, apresenta-se o referencial teórico, com os temas da Trajetória histórica da prática e do ensino da Enfermagem; Ensino tradicional *versus* ensino ativo; a Formação crítico-reflexiva e a Representação social como referencial teórico metodológico a respeito da formação crítico-reflexiva dos professores de Enfermagem. Na terceira, são apresentados os objetivos geral e específicos. Na quarta seção foi descrito o percurso metodológico da pesquisa: o delineamento, os sujeitos envolvidos, o contexto da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e caminho percorrido. Na quinta seção, são apresentados os dados colhidos e a sua discussão, embasados no referencial teórico descrito. Na sexta e última seção são tecidas as considerações finais, com observações e sugestões no sentido de contribuir para a formação de profissionais enfermeiros crítico-reflexivos.

A expectativa ao se realizar este estudo é a de que possa oferecer elementos de base e orientação, que contribuam para deflagrar um processo de

reflexão do professor enfermeiro na formação de profissionais crítico-reflexivos do Curso de Enfermagem da Instituição de Ensino Superior pesquisada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Trajetória Histórica da Prática e do Ensino da Enfermagem

A trajetória da enfermagem foi construída por pioneiros que enfrentaram desafios para o desenvolvimento de tecnologias assistenciais e de pesquisas para aprofundar conhecimentos e práticas da profissão, constituindo toda a base para o processo do cuidar e do ensino em Enfermagem. Neste sentido, Oguisso (2005) ressalta que, “[...] o presente é o reflexo ou uma resultante do passado, da mesma forma que o futuro irá refletir as conquistas do presente” (OGUISSO, 2005, p. IX).

A colocação de Oguisso leva a refletir que o futuro da Enfermagem, como profissão, depende de como o enfermeiro desenvolve a prática do cuidado, enquanto profissional de saúde, conseqüentemente, a responsabilidade do docente no incentivo aos alunos para o enfrentamento aos períodos de transformações das estruturas sociais, políticas e econômicas.

Historicamente, a profissão do enfermeiro esteve ligada ao cuidado de pessoas enfermas, mas nem sempre esta prática foi embasada na ciência, já que, na maioria das vezes, os cuidados eram realizados por leigos com conhecimento fundamentado na sabedoria popular.

As primeiras práticas de assistência de Enfermagem eram relacionadas com um cuidar por compaixão, dó, piedade e caridade, mais alicerçadas em aspectos sentimentais e religiosos do que na razão científica.

Essa assistência baseada no desenvolvimento da humanidade e sentimentos se confunde no tempo, com o trabalho da mãe ao alimentar e cuidar de seus filhos, idosos, feridos e doentes, na manutenção da sobrevivência, manifestada pelo instinto de preservação da raça. Esta manifestação de cuidado materno acontecia nos grupos nômades, quando crianças eram sacrificadas por atrapalharem a caminhada em busca de alimentos. Muitas delas eram salvas pelos cuidados dispensados pelas mães (GEOVANINI et al., 2010; OGUISSO, 2005).

Com o progresso da ciência e da filosofia, ainda no período antes de Cristo, as práticas de saúde começam a assumir um caráter científico e, na figura de

Hipócrates e outros filósofos, buscando por uma nova concepção em saúde, dissociando a arte de curar dos preceitos místicos e sacerdotais; na utilização do método indutivo, da inspeção e da observação (GEOVANINI et al., 2010; OGUISSO, 2005).

As práticas mágico-sacerdotais associam-se às práticas religiosas, na busca de milagres e encantamentos contra demônios responsáveis pelos males do corpo e do espírito. Nos templos, os sacerdotes eram mediadores entre homens e deuses e encarregavam-se das divindades, do poder de cura, da vida e da morte. Os que procuravam os templos passavam por tratamento de purificação em séries de banhos em fontes de água pura, dietas, exercícios e medicamentos feitos a partir de ervas e plantas preparadas pelos próprios sacerdotes. Estas atividades nos templos eram divididas entre sacerdotes e mulheres de classe social elevada da época. As referências quanto à Enfermagem, nesta época, se relacionam à prática domiciliar do parto realizada por mulheres (GIOVANINI et al., 2010; WALDOW, 2001).

Paixão (1979) descreve que, na Idade Média, ações voltadas para o cuidar sofreram influências socioeconômicas e políticas, desencadeadas pela queda do Império Romano. A ação de cuidar, antes, exclusiva dos religiosos e sacerdotes, passa a ser delegada às mulheres.

No período medieval, todo conhecimento de saúde estava restrito ao clero. As organizações eclesásticas exerciam influências sobre os cidadãos, aumentando seu poderio e sua posse fundiária. Época marcada pela liderança religiosa com a construção de hospitais, a princípio destinados aos monges e, mais tarde, à assistência a estrangeiros, pobres e enfermos, passando a ser necessário, diante das grandes epidemias que surgiram devido à demanda de povos peregrinos e de guerra (GEOVANINI et al., 2010).

Os hospitais abrigaram cristãos que enfrentavam grandes caminhadas nas suas peregrinações para visitar o túmulo de Cristo em Jerusalém, durante o período das Cruzadas (expedições militares organizadas pelos cristãos para recuperar e libertar Jerusalém em domínio dos muçulmanos). A enfermagem praticada na época era simples, como atender às necessidades de higiene, ministrar medicamentos e fazer curativo em feridos de guerra e enfermos (OGUISSO, 2005).

A necessidade de ter pessoas preparadas para ensinar a cuidar de doentes surge da tentativa de médicos para a preparação de pessoas no auxílio do

seu trabalho. Tal ensino aconteceu em 1798, como primeira iniciativa, em Nova York, com aulas teóricas e práticas, ministradas por médicos no preparo de mulheres para trabalharem como “enfermeiras”, executoras de ordens, proibidas de tomar iniciativa (OGUISSO, 2005, p. 60, grifo do autor).

Em países como Espanha, Alemanha, França e Portugal, o ensino na Enfermagem estava ligado à necessidade de enfermeiras com treinamento para o atendimento aos feridos de guerra, mas, os cursos eram ministrados por médicos, ou seja, marcados pelos cuidados empíricos e pela subordinação à medicina, com influências religiosas, uma prática alicerçada no fazer, pessoas cuidando de forma instintiva, sem embasamento teórico científico. O que importava era a disciplina e cumprir ordens (GIOVANINI et al., 2010; OGUISSO, 2005).

Para Rodrigues, Zagonel e Mantovani (2007, p. 315) “[...] a prática do ensino ocorria com o objetivo de formar profissionais com habilidades técnicas e com características de passividade, subserviência e abnegação”.

Paixão (1979) menciona que

Quando ainda não havia ciência, era o espírito de serviço que realizava, já embrionariamente, aquilo que ainda hoje constitui alguns dos objetivos da enfermagem: dar conforto físico e moral ao doente, afastar dele os perigos, ajudá-lo a alcançar a cura. A arte foi-se formando em seguida, de mistura com superstições e conhecimentos empíricos. Só mais tarde veio a verdadeira ciência. (PAIXÃO, 1979, p. 17-18).

A enfermagem com embasamento científico desponta como profissão e passa a ser organizada com fundamentos, princípios técnicos e educacionais baseados em Florence Nightingale que, com educação diferenciada de outras mulheres de sua época, pela sua formação e pelo seu forte poder de observação conseguiu perceber que, para cuidar de doentes, não bastava paciência, bondade e carinho, havia também a necessidade de conhecimentos e habilidades por meio de treinamentos (GIOVANINI et al., 2010; OGUISSO, 2005).

Florence Nightingale nasceu em 1820, na Itália; filha de ingleses e também muito determinada, falava várias línguas, o que lhe possibilitou fazer valer suas ideias no meio político. Decidida a formar-se enfermeira e servir a Deus, passou por várias irmandades pela Europa, procurando melhorar seus conhecimentos a fim de servir os enfermos. Em 1854, com a guerra da Criméia (ocorrida entre a Rússia e as forças aliadas da França, Inglaterra e Turquia),

Florence Nightingale parte para Scutari (distrito de Istambul agora conhecido como Uskudar, então cidade da Turquia) em um hospital militar no qual prestava assistência aos feridos de guerra, passando a ser conhecida como a “Dama da Lâmpada”, por percorrer as enfermarias tarde da noite com uma lâmpada em punho a socorrer os doentes.

Após a guerra, Florence Nightingale funda uma escola de Enfermagem em 1860, na cidade de Londres, no Hospital Saint Thomas, que passou a servir de modelo para as demais que foram fundadas posteriormente. A disciplina rigorosa, do tipo militar, era uma das características do ensino nightingaleano, bem como a exigência de qualidades morais das candidatas. O curso, com duração de um ano, era ministrado por médicos. Florence Nightingale morreu em 13 de agosto de 1910, deixando como legado o ensino de Enfermagem. Assim, a Enfermagem surge não mais como uma atividade empírica, desvinculada do saber especializado, mas como ocupação assalariada que vem atender a necessidade de mão-de-obra nos hospitais, constituindo-se como uma prática social institucionalizada e específica (COREN, [2005]).

As práticas de saúde no mundo moderno têm seu início com a Revolução Industrial, oportunidade em que houve um impulso nos meios de comunicação e dos transportes terrestre e marítimo, favorecendo o sistema econômico-científico em toda a Europa, Ásia e América. Necessitando de mão-de-obra em abundância para suprir as exigências fabris, foi importada a mão-de-obra do campo para a cidade. As cidades, mal projetadas e sem as mínimas condições de saneamento básico, contribuíram para o surgimento de doenças, pois os trabalhadores eram marginalizados dentro das fábricas, deixados à mercê de atividades repetitivas que favoreciam o aparecimento de doenças; além da questão da vadiagem, que possibilitava a proliferação das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). É neste contexto que o Poder Público resolve investir na área de assistência à saúde, com propostas de restabelecimento da saúde do trabalhador como forma de garantir a reprodução do capital. É também criada a legislação de proteção ao trabalhador, como forma espúria de propiciar a manutenção de uma população aparentemente sadia e produtiva (GIOVANINI et al., 2010).

No Brasil, entre o período colonial e início do século XX, a Enfermagem passa por um período pré-profissional, baseado na solidariedade humana, no

misticismo, nas crendices populares e senso comum. Esta fase é marcada, também, por cuidados sob a responsabilidade de religiosos, voluntários leigos e escravos, já que poucas exigências eram atribuídas para cuidados sem caráter técnico ou científico. Este cuidado torna-se exclusivamente curativo com o surgimento das Santas Casas de Misericórdia, no propósito de abrigar os pobres, os órfãos e os enfermos miseráveis (GERMANO, 1985).

Devido à necessidade de treinamento de pessoas para os cuidados de doentes mentais surge, a profissionalização da Enfermagem com escolas acopladas aos hospitais, caracterizada pelo ensino formal, sistematizado, com currículo definido, recebimento de diploma e titulação específica. Somente após esse período, a Enfermagem passa a ser considerada profissão.

Em 1890, foi criada a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE), objetivando formar profissionais para atuarem no Hospital Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, alguns aspectos foram definidos pelo Decreto nº 791/1890, de 27 de setembro. Tais aspectos estavam relacionados à abertura e funcionamento da escola, tais como: forma de ingresso, frequência, período de duração e conclusão do curso e disciplinas a serem ministradas. Em 1942, passa se chamar Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (EEAP) tida como a primeira escola de Enfermagem do Rio de Janeiro e do Brasil, cujo local atualmente funciona o campus Praia Vermelha (Rio de Janeiro) da UFRJ.

Considerando o contexto histórico, o ensino oficial sistematizado da Enfermagem Moderna no Brasil ocorreu em 1923, por meio do Decreto nº 16300/23, que determinou a organização do Serviço de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), dirigido por Carlos Chagas e que, posteriormente, passou a ser a Escola Anna Nery. O ensino da Enfermagem Moderna, de forma sistematizada, tinha como propósito formar profissionais preparados para garantir o saneamento urbano e com a intenção de manter o comércio internacional, que apresentava-se ameaçado pelas epidemias. Para essa capacitação, foram enviadas ao Brasil enfermeiras norte-americanas da Fundação Rockefeller, para que fosse organizado o Serviço de Enfermagem em Saúde Pública. No entanto, a Enfermagem brasileira nasceu vinculada ao modelo hospitalar de atenção individual e curativa, considerando que os conteúdos e carga horária teórica e prática no currículo

implantado no DNSP, apenas quatro horas eram destinadas para saúde pública. (ITO et al., 2006).

No decorrer dos anos, a prática de Enfermagem sofreu transformações significativas e os profissionais foram percebendo e identificando a necessidade de adequar a assistência prestada ao cliente voltada aos cuidados específicos prestados por pessoas com preparo profissional na realização de suas ações.

Foram necessários, então, estudos e pesquisas para melhor conhecer os processos que conduziram a Enfermagem à profissionalização atual e para buscar explicações sobre o sentido e a finalidade dos cuidados inerentes a esta profissão. A Enfermagem ainda se vincula, intimamente, ao progresso e à prática da medicina, à evolução dos hospitais e, de forma indireta, à Revolução Industrial e emancipação feminina (OGUISSO, 2005).

Ainda hoje, mesmo a Enfermagem tendo desenvolvido sua prática baseada no conhecimento científico, encontram-se profissionais enfermeiros, dependentes de ordens para a execução de atividades básicas no seu trabalho diário, muitas vezes sendo apenas conhecidos como subordinados da área médica.

Com o passar dos anos, a ciência do cuidado chega aos dias atuais, com novos requisitos de aprimoramento e critérios para ser considerado um profissional comprometido com a realidade social. Daí a importância do pensamento crítico na formação do profissional de nível superior, especificamente o enfermeiro, com estratégias de ensino que, além de buscar nos alunos suas experiências de vida, estimulem e provoquem nestes as necessidades de enfrentarem problemas presentes na vida cotidiana de trabalho.

A educação e a saúde constituem práticas nas quais os problemas surgem de forma complexa, e as estratégias planejadas não podem ignorar o sujeito nem os contextos onde são produzidos, diante da visão simplista do ensino de enfermagem que deixa de ter sentido (MARQUES, 2005).

Ao longo dos anos, o ensino da Enfermagem no país passou por várias fases de desenvolvimento, já citadas, refletindo a mudança de acordo com o contexto histórico da Enfermagem e da sociedade brasileira. Portanto, o perfil dos enfermeiros apresentou mudanças decorrentes das transformações político-econômico-sociais que refletiram, sobretudo, nas áreas da saúde e da educação, no Brasil e no mundo.

Ito et al. (2006) complementam que, em virtude da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, surgem mudanças e inovações na educação nacional, com extinção dos currículos mínimos, reestruturação dos cursos de graduação e adoção de diretrizes curriculares específicas. A partir destas mudanças, a LDB propõe a formação de profissionais crítico-reflexivos, ativos e dinâmicos, não somente na área de formação, mas no processo de transformação da sociedade. Assim, as Diretrizes Curriculares de Graduação do curso de Enfermagem de 2001 definem que a formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional de conhecimentos para o exercício das competências e habilidades gerais: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

Diante do exposto, quanto à prática e ao ensino da Enfermagem, muitas mudanças já aconteceram e muitas ainda deverão ocorrer, devido à complexidade da própria sociedade. Portanto, a tarefa dos educadores também torna-se mais complexa, exigindo um voltar-se mais criticamente para a realidade, a fim de definir os caminhos do conhecimento, da aprendizagem e da construção do ser humano (RIOS, 2010).

2.2 Ensino Tradicional *versus* Ensino Ativo

As Instituições educacionais deveriam representar espaços para despertar capacidades adormecidas ao longo da trajetória escolar mas, ao contrário, ainda se observa o predomínio da ideia de que para ser professor universitário basta dominar conteúdos e saber transmiti-los (MASETTO, 2003). Ideia esta questionável e tradicional, já que o conhecimento não pode ser transmitido simplesmente de quem sabe para aquele que não sabe. A Universidade deve estar aberta para a formação de profissionais comprometidos e preparados para atuarem em uma sociedade em constante mudança e transformação.

A pedagogia tradicional ainda faz parte da realidade das Universidades brasileiras, centrada na exposição do conhecimento pelo professor e na passividade dos alunos em recebê-los, desarticulados dos conteúdos e procedimentos do cotidiano e da realidade social ao qual estão inseridos. Por esta razão, o aluno tem

dificuldade de entender a função transformadora dos conhecimentos adquiridos, já que são transmitidos para serem absorvidos e memorizados (LUCKESI, 1994; FREIRE, 2001).

Segundo Mizukami (1986, p. 8), na concepção tradicional, o adulto “[...] é considerado como um homem acabado, ‘pronto’ e o aluno um ‘adulto em miniatura’, mas que precisa ser atualizado”. O ensino “[...] nessa abordagem, será centrado no professor” (p. 8). “[...] O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (p. 8).

Ainda segundo a autora, o ensino tradicional é caracterizado por quantidade e variedade de informações, conceitos, verbalizados pelo professor e memorizados pelos alunos. Trata-se de um ensino de transmissão do patrimônio cultural com metodologia mais frequentemente baseada na aula expositiva.

As práticas educacionais do ensino tradicional seguem regras que suscitam críticas, pois colocam em jogo um mínimo de atividades e provocam pouco interesse dos alunos pela matéria apresentada. Além disso, não permitem ao aluno a liberdade de ideias, as atividades são impostas, desprovidas de sentido, devem ser memorizadas, e acabam por cair no esquecimento rapidamente (AEBLI, 1978).

Para melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem baseado na abordagem tradicional, em que o ensino é centrado no professor, faz-se necessário um breve histórico da evolução deste tipo de ensino para um ensino mais ativo, a fim de atender as exigências atuais da sociedade globalizada.

O ensino tem como base o desenvolvimento da didática, como um processo que acompanha a evolução da sociedade, possibilitando o planejamento das atividades sociais e das ciências. O ensino é um processo que contribui para o sucesso evolutivo social. A partir do século XVII, pode-se falar de didática como teoria do ensino, sistematizando o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensinar. A formação da teoria didática para investigar as ligações entre ensino e aprendizagem e suas leis ocorre quando Comênio (1592-1670), neste mesmo século, formula sua obra clássica a “Didacta Magna”. Com a ideia de que a única via de acesso dos conhecimentos é a experiência sensorial com as coisas, a teoria de Comênio, mesmo adaptando o ensino às fases do desenvolvimento infantil, mantinha-se no caráter transmissor do ensino. Por outro lado, de acordo com Libâneo (1994), a

[...] idéia de que a única via de acesso dos conhecimentos é a experiência sensorial com as coisas não é suficiente, primeiro porque nossas percepções freqüentemente nos enganam, segundo, porque já há uma experiência social acumulada de conhecimentos sistematizados que não necessitam ser descobertos novamente. (LIBÂNEO, 1994, p.59).

Mesmo desempenhando influência considerável na criação de princípios e regras do ensino, bem como a ideia de difusão dos conhecimentos a todos, a contribuição de Comênio teve que enfrentar barreiras existentes na época, uma vez que o ensino ainda estava alicerçado nas práticas herdadas da Idade Média, período compreendido entre os anos 476 (queda do Império Romano do Ocidente) e 1453 (queda do Império Romano do Oriente), quando ainda se pregava o ensino intelectualista, verbalista e dogmático; baseado no método intuitivo, na memorização e repetição mecânica do que era transmitido pelo professor. Todo o sistema didático começa a tomar forma quando do avanço da Revolução Industrial, que por sua vez contribuiu para o desenvolvimento da ciência e da cultura (LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Libâneo (1994, p. 59), Rousseau (1712-1778), estudando as alterações sociais que estavam ocorrendo, propôs uma nova sistemática de ensino, tendo como base as “[...] necessidades e interesses imediatos da criança”. Em seguida, surge o pedagogo suíço, Pestalozzi (1746-1827) que baseava seus estudos no método intuitivo, por meio do qual o aluno era levado a desenvolver o senso de observação, analisar os objetos e fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem.

As teorias destes três pensadores (Comênio, Rousseau e Pestalozzi), provocaram forte influência em outros pedagogos, destacando-se entre eles Herbart (1766-1841), inspirador da pedagogia conservadora que, por sua vez, teve forte influência na didática e na organização da prática docente, forçando a estruturação e a ordenação do processo de ensino, recomendando que o fim último da educação fosse a moralidade, conseguida por meio da instrução educativa, cuja tarefa principal fosse a de introduzir ideias corretas e válidas nas mentes dos alunos, tendo o professor como um arquiteto da mente. Aqui também, a teoria esbarra no entendimento de que o ensino nada mais é que a transmissão de ideias do professor ao aluno, obrigando este a compreender o que o mestre coloca, tornando a aprendizagem mecânica. Os estudos de Herbart podem ser resumidos em quatro passos didáticos, ou seja: clareza –

apresentação da matéria de forma clara e completa; associação – relacionar ideias antigas e ideias novas; sistematização – dar sentido sistemático ao conhecimento e ao método – como forma de aplicação e uso do conhecimento com a prática de exercícios.

Todo este processo científico e pedagógico, a partir da compreensão da didática como um sistema metodológico de ensino e com base nas ideias pedagógicas de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart, entre outros, formaram os alicerces do pensamento pedagógico europeu, difundidos pelo mundo, demarcando concepções pedagógicas, hoje denominadas de Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada (LIBÂNEO, 1994).

A Pedagogia Tradicional enfatiza a busca da ação de agentes externos na formação do aluno, como objetivo primeiro do conhecimento,

[...] a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial. (LIBÂNEO, 1994, p. 61).

No tradicionalismo segundo Libâneo (1994) o professor ensina interpretando e expondo a matéria, principalmente utilizando a palavra, a exposição oral, acreditando que por repetição de atividades e exercícios, o aluno grave a matéria, para depois reproduzi-la. Continua o autor:

O aluno é, assim, um recebedor de matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos e ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e seqüência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional. (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Os professores acabam reproduzindo o que aprenderam, transmitindo conhecimentos aos seus alunos, sem respeitar as diferenças entre os mesmos para a aprendizagem. Neste processo tradicional, o professor é o que fala como detentor do saber e o aluno é o ouvinte que recebe as informações para serem memorizadas e não compreendidas e elaboradas.

Segundo Castanho e Castanho (2001),

Reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos. (CASTANHO; CASTANHO, 2001, p. 158).

Por outro lado, a Pedagogia Renovada advoga a renovação escolar, partindo da valorização da criança, opondo-se à Tradicional. As ideias de Rousseau favoreceram o surgimento de denominações voltadas para a renovação da educação, tais como: educação nova, escola nova, pedagogia ativa, escola do trabalho. Várias tendências filosóficas e pedagógicas foram surgindo, todas propugnando uma nova visão educacional. Dentro deste movimento em busca do verdadeiro sentido da educação, surge a corrente da Pedagogia Pragmática ou Progressista, já do movimento escolanovista encabeçada por Dewey (1859-1952), influenciando o ensino no Brasil, tendo como principal liderança o educador Anísio Teixeira (1900-1971), contribuindo para a formulação de política educacional, na geração de legislação específica, na investigação acadêmica e na prática escolar (LIBÂNEO, 1994).

O movimento da escola nova, em contraposição ao modelo tradicional de ensino, não representa uma ruptura com o modelo educacional na relação política de educação e sociedade, mas inova na forma de trabalhar o conhecimento. Na Pedagogia Progressista proposta por Dewey, a aprendizagem parte de problemas que valorizam experiências concretas, motivadoras para o estímulo cognitivo para solicitar escolhas e soluções criativas (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

No Brasil, a tendência escolanovista se ramificou em várias correntes, predominando a corrente progressivista. Neste sentido, para o propósito do presente trabalho, será destacada a corrente vitalista, representada por Montessori (1870-1952) e, em particular, a teoria interacionista, baseada na psicologia genética de Piaget (1896-1980)(LIBÂNEO, 1994).

Aebli (1978) apresenta a colaboração de Piaget quanto à Didática Psicológica, que focaliza aspectos da psicologia genética, dos conceitos de operação e assimilação, em uma perspectiva educacional denominada de “didática operatória”, implicando em um movimento dinâmico da atividade intelectual.

Partindo destas bases, o autor desenvolve aspectos práticos de uma nova metodologia, com operações construídas pela pesquisa do aluno, em situações de estímulo à ação, mobilizadas pelo pensamento vivo.

A esse respeito Mizukami (1986) salienta que Piaget considera existir duas fases para a aquisição do conhecimento: a fase exógena, que é a fase de constatação, da cópia e da repetição; e a fase endógena, que se concretiza na compreensão das relações, das combinações e é nesta fase que o indivíduo, compreende, cria, pensa reflexivamente em relação ao conhecimento já adquirido.

É interessante observar o que Masetto (2003, p. 35-36) comenta sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com ênfase para o ensinar com ideias associadas a “[...] instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir”. Essas ações são próprias do professor que se coloca como agente principal e responsável pelo ensino, pois ele é o centro do processo. Em contrapartida, como centro do processo – o aluno –, o aprender compreende “[...] buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos” (MASETTO, 2003, p. 35-36).

A formação profissional nas universidades, segundo Masetto (2003), acaba privilegiando, ainda hoje, uma docência que coloca sua ênfase no processo de ensino, favorecendo um currículo fechado, estanque, com disciplinas conteudísticas, voltadas para assuntos técnicos, com pouca abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade. A metodologia está centrada em aulas expositivas e avaliações por meio de provas e outros métodos tradicionais.

Conforme Masetto (1998), o processo de aprendizagem para os alunos universitários deve estar voltado para um processo de crescimento e desenvolvimento do aluno em sua totalidade, considerando as áreas do conhecimento, das habilidades e de atitudes e valores. Esta aprendizagem está intimamente ligada a um trabalho cooperativo entre professor e aluno no desenvolvimento de comportamentos práticos como: promover e incentivar a participação dos alunos no processo de aprendizagem como motivação e interesse pela matéria, dinamizando as relações entre professor e aluno, entendendo-se como sujeito do processo e o professor como aliado e não um obstáculo, definindo juntos objetivos e metas; valorizar a experiência e a contribuição dos participantes, com relação ao que trazem da vida cotidiana para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que compreende a aquisição de novos significados; criar um sistema de *feedback* contínuo, na busca de captar se foram adequados, eficientes e avaliáveis os

recursos utilizados; desenvolver uma reflexão crítica, tanto do professor como do aluno, adaptando comportamentos do professor a um processo de aprendizagem próprio do adulto, em um movimento inovador do ensino, voltado para a busca de tomada de decisões, encontrando soluções adequadas para a resolução dos problemas diante da realidade social vivenciadas pelo profissional enfermeiro.

A participação do aluno no processo de aprendizagem acontecerá quando o aluno, mesmo com sua curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, passe para consciência crítica, ou seja, se critica, o que requer criatividade, indagação e uma constante inquietação de um sujeito ativo, que consegue reconhecer a realidade como mutável (FREIRE, 1996, 2001).

Considerando o exposto, algumas medidas devem ser tomadas quanto à organização curricular (flexível, atualizado, interdisciplinar, com temas transversais, voltado para o aprender a aprender); ao corpo docente (com competência pedagógica ou investindo na formação, preocupado com a aprendizagem, que a relação entre aluno e professor passe de vertical para construção em conjunto, organização curricular e tecnologia a ser usada nas aulas); e à metodologia de aula (com participação de alunos e professor) (MASETTO, 1998).

No processo de aprendizagem, o trabalho cooperativo entre professor e aluno dinamiza suas relações, na busca do aperfeiçoamento da capacidade de pensar do aluno, de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias, valorizando a experiência dos participantes do processo (MASETTO, 2003).

Litwin (2000) coloca que, o estudo da aula reflexiva partiu da análise de pesquisas de estudiosos como Collins, Brown e Newman (1989), com princípios orientadores ou propostas para serem desenvolvidas em sala de aula, que propiciem a construção, aquisição ou apropriação de conhecimento, segundo suas interpretações do processo de aprender e coincidem em reconhecer uma cultura das práticas de ensino que privilegia o pensar em classe onde há expectativas postas à reflexão do aluno acompanhando o processo reflexivo do docente, e que “[...] o ensino para a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico é um ensino que cria nos contextos de prática as condições para esse tipo de pensamento” (LITWIN, 2000, p. 194).

Para que as universidades se transformem em ambientes, espaços de formação de um profissional preparado para atender as novas demandas e desafios de uma sociedade em transformação, globalizada, será preciso sustentar o que a impulsiona, como a pesquisa, o ensino e a extensão.

Incentivando e valorizando a pesquisa na construção de saberes, Beauclair (2007, p. 31) coloca que “A pesquisa, como princípio educativo, fornece inúmeras possibilidades de formação humana e a de *aprendências significativas*”.

Quanto ao ensino ativo Wall, Prado e Carraro (2008) colocam que,

O processo de ensino-aprendizagem acontece baseado na utilização de metodologias ativas, nas quais o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores. (WALL; PRADO; CARRARO, 2008, p. 516).

Os autores ainda enfatizam que o uso de metodologias ativas na graduação implica em desafios estruturais e de concepções dos professores e alunos. Estas metodologias possibilitam alcançar um aluno ativo, criativo, que se permite transformar e ser transformador diante da realidade enfrentada, mas requer um professor flexível. Algumas técnicas são apontadas diante desta metodologia: trabalho em grupo, dramatização, demonstração, vivências e jogos criativos, discussão circular (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Na perspectiva de um ensino inovador, tanto a ação educativa como os meios didáticos utilizados na prática docente podem manter os alunos dependentes ou ajudá-los a se libertarem, construindo seu próprio conhecimento para atuarem como sujeitos ativos, preparados a tomada de decisões, para a transformação da realidade em saúde no Brasil (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Isso vem ao encontro da opinião de Fernández (2001), que aponta como autoria de pensamento, o reconhecimento dos alunos como autores da sua própria produção, ou seja, a autoria de pensamento se configura como “[...] o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como o protagonista ou participante de tal produção” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 90).

A autora complementa que o paradigma educacional mantém o modelo de professor que trabalha com os três “C”, isto é com um conteúdo de conhecimento que deve ser claro, concreto e conciso.

Este paradigma supõe um aprendente ativo somente para abrir a boca a fim de receber a dieta já prescrita pelo pedagogo, ou seja, um aluno que

focalize a atenção no objeto que lhe mostra o professor. Quanto mais *claro*, *conciso* e *concreto* seja o objeto mostrado, mais rápido poderá incorporá-lo. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 92).

Portanto, para de fato aprender, precisa-se de um ensinante que se mostre conhecendo, e não conhecedor. Que se mostre pensante e não que exiba e imponha o que pensa (FERNÁNDEZ, 2001).

Ainda segundo a autora, ser ensinante,

[...] significa abrir espaço para aprender. Espaços objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a) construção de conhecimento; b) construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante. Os pais e os professores, como primeiros ensinantes, podem nutrir e produzir nas crianças esses espaços, nos quais o aprender é construção de autoria de pensamento, ou ainda perturbá-los e até destruí-los. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 30).

2.3 Formação Crítico-Reflexiva

As orientações do ensino tradicional ainda persistem na área da saúde, pois ainda se reproduz o que foi recebido como aluno receptor, apresentando forte resistência às novas metodologias de ensino, que, para o momento atual, não correspondem às necessidades da sociedade, bem como para o novo paradigma que se apresenta no ensino superior, voltado para a formação de alunos comprometidos com sua realidade futura, como profissional crítico e reflexivo, no desenvolvimento de ações junto aos seus clientes (TACLA, 2002).

Corroborando com esta ideia, Giroux (1997) aponta como uma das maiores ameaças para a atuação dos professores, o desenvolvimento de ideologias instrumentais de formação com ênfase na abordagem tecnocrática para a preparação docente e para as práticas em sala de aula, que prejudicam tanto a natureza do ensino quanto os alunos que, “[...] em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula [...] aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (GIROUX, 1997, p. 159).

Apesar de não ser uma tarefa simples, visto que a mudança de paradigmas exige modificações substanciais na visão pedagógica de docentes e alunos é necessário que seja deflagrada.

Para que o aluno desenvolva seu pensamento crítico, o ensino precisa estar focado no aprendiz. E o professor – como mediador do processo de aprendizagem – precisa valorizar e incentivar a pesquisa, como forma de construção de saberes, para atuação em uma sociedade em constante evolução, voltada para um modelo pedagógico inovador, de aprender fazendo, e no qual o conhecimento se vincula aos cenários da vida real (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Em um processo de aprendizagem voltado para a construção de saberes, o educar pela pesquisa tem como condição principal que o profissional da educação seja pesquisador, isto é, que maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não se trata de fazer dele um pesquisador “profissional”, já que não cultiva a pesquisa em si, sobretudo na educação básica, mas utilizá-la como instrumento essencial do processo educativo. Busca-se, portanto, um profissional da educação pela pesquisa. Surge, então, a “[...] necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia” (DEMO, 2007, p. 2).

A esse respeito, Lüdke (2001) colabora ao destacar a relação possivelmente estabelecida entre o conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje como recurso indispensável ao trabalho do professor. Não parece necessário, nem justificável, por um lado, estabelecer uma categoria de pesquisa “própria” do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória mas, por outro lado, a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando, assim, a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, podendo, desse modo, contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente.

A pesquisa na prática docente associa conceitos de reflexão e crítica, entendendo que as pesquisas realizadas pelos próprios professores apresentam potencial para facilitar a prática reflexiva quando estão voltadas para questões que têm relação com sua própria prática (LÜDKE et al., 2001).

A prática docente assume missão de ensino, pesquisa e de produção de conhecimentos por meio de seus saberes, que são definidos por Tardif (2002)

como uma realidade social consolidada a partir da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e, também, de saberes dele. Ensinar supõe, então, dominar progressivamente os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, necessários à realização do trabalho do professor.

Os saberes profissionais representam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação do professor, e é no decorrer de sua formação que entram em contato com as ciências da educação, mobilizando os seguintes saberes: os pedagógicos, para sua prática educativa; os disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, e são integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, nas faculdades e nos distintos cursos; os curriculares, que se apresentam sob a forma de programas escolares, os quais correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que os professores devem aprender a aplicar; e os experienciais, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Estes saberes são produzidos a partir da experiência individual e coletiva, e entendidos como práticos (TARDIF, 2002).

A prática docente articula os saberes como elementos constitutivos dessa prática, a esse respeito Tardif (2002), coloca que,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Corroborando com a afirmação, Guedin (2006) acrescenta que o conhecimento do professor possibilita relacionar a prática e suas interpretações, o que pode ser chamada de teoria, isto é, como ele vê e interpreta sua forma de agir no mundo. Como a reflexão acontece sobre a prática, o questionamento dessa prática, e que se for efetivo deve incluir intervenções e mudanças.

Libâneo (2006), ao refletir sobre o papel do profissional dentro de uma sociedade que exige mudanças e transformações, salienta que:

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. [...] Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica,

[...] que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. [...] Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo. (LIBÂNEO, 2006, p.76).

O novo contexto de mudanças e transformações contínuas no mundo do trabalho levou a uma inquietude crescente, na tentativa da formação teórica adequada às exigências da realidade prática, de modo a atender as necessidades da sociedade, procurando formar profissionais enfermeiros para atuarem em uma realidade dinâmica e capacitados a agir mesmo em momentos de incerteza.

Nesta perspectiva, a formação de enfermeiros reflexivos se desenvolve em um processo complexo, o de dar condições aos alunos, em suas relações interpessoais, de tornar-se um ser social e histórico, como ser comunicante, pensante, criador e transformador em busca de uma prática educativa crítica. “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 1996, p. 91).

O aprendizado como um processo complexo, envolve formação reflexiva e que estrutura-se por redes de conexão dos sujeitos envolvidos, que:

[...] reelaborando associações singulares que se ampliam e ganham novos sentidos à medida que é capaz de desenvolver novas relações, envolver-se na resolução de problemas que esclarecem novas questões [...], abrindo-se para aprendizagens mais complexas. (RIBEIRO, 1998, p. 46).

Para melhor entendimento do processo de formação do profissional enfermeiro crítico-reflexivo, primeiro deve-se trazer o significado de reflexividade e criticidade, no desenvolvimento das ações dos professores do ensino superior para os cursos que preconizam profissionais com perfil crítico-reflexivo.

A reflexividade é uma característica de todo os ser humano, pois ele pensa sobre o que faz e age de acordo com seu conhecimento, e parece ser um termo que permite entender que:

[...] é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (PÉREZ GÓMEZ apud LIBÂNEO, 2006, p. 56).

Historicamente, a criticidade surge da urgência de livrar massas humanas de manipulações e crenças que as mantinham acorrentadas por ideologias. Pensadores clamavam por criticidade, mas com discernimento e uso de

critérios para julgamento, principalmente em situações político-sociais. O senso crítico permite avançar nos pensamentos e acabar com passividades e atitudes de acatamento (MORAIS, 2007).

A crítica significa avaliar situações, manifestar opiniões, com critérios bem definidos e bem explicitados, para que o exercício crítico não perca a dimensão de relatividade e nem das exigências de razão.

[...] a criticidade é algo necessitado de abrangência, pois, antes de tudo, precisaremos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de *seres pensantes*. (MORAIS, 2007, p. 57).

Em uma compreensão crítico-reflexiva, cuja principal meta é viabilizar a formação de um profissional que reflète na ação, problematiza, indaga, verbaliza, Garcia (1992) coloca que se devem criar condições de trabalho em equipe, e colaboração entre professores e alunos, aplicação de estratégias de ensino capazes de levá-los a diferentes formas de reflexão, tais como: a introspecção, o exame, a indagação, a espontaneidade, a autoanálise. Ainda segundo o autor, para se desenvolver um ensino crítico-reflexivo, é necessário desenvolver no aluno destrezas e atitudes necessárias à reflexão; ao professor são necessárias destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, e práticas de comunicação.

A reflexão sobre experiências concretas da prática contribui para que alunos e professores consigam desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem que realmente instrumentalize os alunos, para que a atividade profissional seja crítica e criativa. Para tanto, é preciso que o professor, ao refletir sobre a sua própria prática, seja também uma fonte de conhecimento, contribuindo para a formação de novos conhecimentos, traduzindo-os em conteúdos didaticamente assimiláveis pelo aluno (BRITO, 2008).

Para a formação do enfermeiro, a ênfase deve estar no aprender a aprender e no aprender a pensar, uma habilidade também exigida para os professores, pois é necessário que desenvolva, “[...] um processo de (des)construir-se, ou seja, que pense, questione, duvide e se disponibilize a fazer isto” (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007, p. 316). A partir da comunicação efetiva entre professor e aluno, experimentando novas oportunidades, estabelecendo relações horizontais, com autoridade, sem autoritarismo, será

possível conectar educação e prática, “[...] possibilitando a vivência de experiências enriquecedoras da aprendizagem, ampliando o espaço da sala de aula pela contextualização da prática.” (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007, p. 316).

Quanto à formação de professores, Schön (2000) denomina o professor como prático reflexivo, opondo-se à racionalidade técnica dos professores, como meros aplicadores de normas, valores, diretrizes e decisões político-curriculares. Neste sentido, destaca-se a importância para o desenvolvimento da prática reflexiva, o conhecimento-na-ação, a observação-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, como constituinte do professor para a formação do profissional autônomo. A postura reflexiva do profissional, que é o saber, o pensar com ação, produz enorme diferença nos resultados educacionais, no âmbito escolar, dentro da sala de aula, com os alunos ou na aprendizagem de modo geral.

Na conexão de postura reflexiva e crítica para o profissional enfermeiro, Waldow (2005) coloca que, pensadores críticos na enfermagem exibem componentes afetivos, como: criatividade, flexibilidade, mente aberta, reflexão e espírito questionador. Ainda coloca que, “O pensamento crítico pode ser entendido como a capacidade de questionar, considerar, analisar, emitir hipóteses, refletir e criticar alternativas sem, necessariamente, oferecer soluções” (WALDOW, 2005, p. 24).

A autora lembra que várias definições de pensamento crítico têm surgido, mas na Enfermagem, uma definição que é bem aceita por parte de alguns autores, é a de Watson e Glaser, que

[...] concebem o pensamento crítico como a composição de atitudes, conhecimentos e habilidades. Atitudes denotam uma estrutura mental, ou seja, uma atitude questionadora que envolve a capacidade para reconhecer a existência de problemas. O conhecimento envolve estimar a acuracidade e a lógica das evidências. Isso representa uma compreensão da natureza da validade das inferências, abstrações e generalizações. As habilidades, por sua vez, caracterizam-se pela aplicação das atitudes e do conhecimento. (WATSON; GLASER apud WALDOW, 2005, p. 25).

O conhecimento como fazendo parte do pensamento crítico, permite que o aluno amadureça com descobertas de si mesmo, do mundo e dos outros. Assim, adquire e passa a ter sentido conforme toca sua existência, tornando-se um processo de atividade política, conduzindo o sujeito que o produz, a um compromisso de transformação radical da sociedade. Mas quando os

conhecimentos são limitados, podem trazer limites para as habilidades criativas do aprendiz (GHEDIN, 2006).

O espaço escolar, em específico o da universidade, necessita ser o espaço adequado para despertar capacidades, habilidades criativas, discussões coletivas, busca de soluções para o campo profissional e para a sociedade. Nesse sentido, Fischer (2009) coloca que:

Uma das principais razões da prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Afinal esta a finalidade principal, o motivo primeiro em “dar aula” aula instigante – na universidade. (FISCHER, 2009, p. 311).

Alguns pontos levam a refletir sobre os desafios de ensinar-aprender e de aprender-ensinar, os quais, de acordo com Beauclair (2008), constituem em: busca por informações, para construção de saberes e conhecimentos novos à partir dos já existentes, e que, sejam importantes para nossas aprendizagens do cotidiano; iniciativa criativa e curiosidade científica para formação de sujeitos capazes de intervirem criativamente em contextos de complexidade e incertezas de nosso tempo; capacidade de compreender o processo ensino aprendizagem, como relação efetiva de vivências em trajetória comum entre aluno e professor, como no trabalho em equipe de senso de corresponsabilidade, o professor como mediador da aprendizagem e o aluno como ator principal, em um papel ativo no processo para construção do espírito crítico e reflexivo.

A educação procura mudanças quanto à cultura do individualismo dentro das instituições educativas, estimulando uma cultura baseada no trabalho compartilhado, no desenvolvimento de atividades que contribuam para a formação de cidadãos democráticos e, principalmente, críticos. Neste sentido, Imbernón (2000) ressalta que,

Enfim, não basta mudar as pessoas para transformar a educação e suas conseqüências. Temos sim, que mudar as pessoas e os contextos (as pessoas em seus contextos) educativos e sociais. Desta forma, começaremos a mudar muitas coisas, entre elas valorizar e fazer com que se valorize a humanidade realmente como ela é: um aglomerado de diferenças culturais, de etnias, de religiões, de conhecimentos, de capacidades, de ritmos de aprendizagem, etc., que é precisamente uma das características que nos define como seres humanos. (IMBERNÓN, 2000, p. 86).

Portanto, a universidade deveria provocar nos alunos formas de assimilação crítica e criativa em sala de aula, entendendo quem como espaço de relações humanas e formadora de senso crítico, segundo Pérez Gómez (1998. p. 61), “[...] deve tornar-se um fórum de debates e negociações de concepções e representações da realidade”.

Em uma perspectiva de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, como já abordado até o momento, muitas adequações, inovações e transformações devem ocorrer na prática pedagógica do professor, para formação de um profissional comprometido com a realidade social na qual está inserido. Decorrente disso, ressalta-se que também os métodos de ensino devem estar adequados e voltados para situações reais e desafiadoras.

Portanto, na prática de sala de aula e fora dela, para a execução do trabalho didático do professor, este está constantemente em busca de técnicas ou métodos de ensino para o desenvolvimento de seus conteúdos contemplados dentro do programa de ensino.

Segundo Lopes (1995), o professor criativo e transformador está buscando inovar suas atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula, desta forma, teria como alternativa dinamizar e variar as técnicas de ensino a serem utilizadas ou inovar as técnicas já conhecidas e aplicadas.

Considerando-se as técnicas já conhecidas e bastante utilizadas, pode-se citar a aula expositiva, que diante da variedade de modernas técnicas de ensino, permanece, mas que, “[...] mesmo sendo considerada tradicional, verbalista e autoritária, poderá ser transformada em uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico do aluno” (LOPES, 1995, p. 36). Técnica esta considerada padrão da Pedagogia Tradicional, por caracterizar o professor como transmissor, inibindo a participação dos alunos, quando assimilada sem uma análise crítica.

A aula expositiva, segundo Lopes (1995), poderá assumir caráter transformador por intermédio da troca de experiências do professor e do aluno, valorizando a experiência dos alunos quanto ao assunto a ser estudado. Neste sentido, esta técnica de ensino pode ser transformada com objetivo de representar um instrumento eficiente de trabalho docente, vinculando-se ao contexto social, apresentada de forma dinâmica e capaz de despertar o pensamento crítico do aluno,

dando-lhe oportunidade para desenvolver a reflexão crítica, a criatividade e a curiosidade científica, essenciais para uma educação transformadora.

Nesta perspectiva, Masetto (2003) coloca que a aula expositiva é muito comum no ensino superior, em situações de aulas teóricas e até em aulas práticas e de laboratório, precisando ser repensada do quando, para que e como deve ser usada, ou ainda, como substituí-la e/ou introduzir novas técnicas que favoreçam a participação dos alunos. A participação do aluno na sala de aula favorece sua relação com o professor, modificando seu estado de ser passivo, para um ser mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Quanto às estratégias que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem dos alunos, Masetto (2003) acrescenta que:

[...] estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço de sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado. (MASETTO, 2003, p. 86).

Para alcançar os objetivos educacionais propostos no processo de aprendizagem, o professor necessita ter conhecimento de diferentes técnicas, saber utilizá-las, atendendo as diferenças entre alunos, turmas, turnos, pois a variação das técnicas viabiliza o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em grupo, capacidade de ouvir, de receber informações, de resolver problemas e para o professor torna sua atividade de ensino mais dinâmica, desafiadora, exigindo renovação, informação sobre estratégias, flexibilidade e criatividade. Aspectos importantes para que os alunos desenvolvam curiosidade criativa, indagadora e insatisfeita de um sujeito ativo para transformação da realidade (MASETTO, 2003; LIBÂNEO, 1994).

Com relação aos métodos de ensino, Libâneo (1994) destaca:

O uso adequado e eficaz dos métodos de ensino visa assegurar, no processo de transmissão/assimilação de conhecimentos e habilidades, a atualização das capacidades potenciais dos alunos, de modo que adquiram e dominem métodos próprios de aprender. Nenhum ensino pode ser bem-sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para enfrentar conhecimentos novos. (LIBÂNEO, 1994, p. 153).

O conhecimento dos métodos ou técnicas de ensino não traz sucesso para o processo educativo, mas sim a forma de utilizá-los é que determina seu

potencial. Assim, é possível usar retroprojektor, fazer uma aula expositiva, sem ser tradicional, o importante é conduzi-la à prática social para qual serve (ARAÚJO, 1995).

Para que as aprendizagens sejam significativas, os ensinantes desejam para si mesmos e para os aprendentes formações críticas e criativas. E os ensinantes ainda se empenham em serem inovadores, fundamentando suas ações e práticas pedagógicas para construção e reconstrução permanente do conhecimento (BEAUCLAIR, 2008).

Quando se pensa em profissional crítico-reflexivo, é preciso entender como este profissional desenvolve suas habilidades e características, já que o mercado de trabalho precisa de enfermeiros hábeis e criativos, que saibam tomar decisões para o melhor atendimento à saúde. A esse respeito, Alfaro-LeFevre (apud TACLA, 2002, p. 50) coloca que “[...] enfermeiras têm que tomar decisões complexas, adaptar-se a situações novas e continuamente atualizar seus conhecimentos e habilidades. O pensamento crítico é essencial para tudo isso.”

2.4 Representação Social como Referencial Teórico-Methodológico a Respeito da Formação Crítico-Reflexiva dos Professores de Enfermagem

No presente estudo, utilizar-se-á o referencial da Teoria das Representações Sociais, pela importância da sua aplicação em trabalhos e investigações sobre a prática profissional dos professores, que produzem e constroem interações nos seus grupos sociais.

A elaboração teórica da Teoria das Representações Sociais surgiu da Psicanálise, com Moscovici, por meio de um estudo mais moderno sobre representação social, retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim.

Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da psicologia social. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici. Ele também julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. O segundo conceito era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas, que eram do interesse de Durkheim. As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas

e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas. (FAAR, 2000, p. 44).

A palavra representação é polissêmica e admite diferentes significados de acordo com diferentes perspectivas nas ciências humanas. O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos originários da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. As pessoas possivelmente orientam suas ações, a partir dessas representações, que são construídas socialmente (PEREIRA, 2000).

Nas sociedades modernas, é frequente o confronto com muitas informações diariamente. Os novos eventos e questões que surgem, exigem que se busque compreendê-los, remetendo-se ao que já é conhecido, no uso de palavras que fazem parte do repertório cotidiano, em conversas no trabalho, em casa, com amigos, o ser humano se vê estimulado a se manifestar, procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais criam, de acordo com Mazzotti (2008),

[...] 'universos consensuais' no âmbito dos quais novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras 'teorias' do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas 'teorias' ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Moscovici (1978), ao conceituar representação social, insiste no cuidado de se distanciar da noção habitual de representação como uma imagem reflexa de algum objeto, pessoa ou situação. A representação social, segundo o autor, é sim a formação de imagem e de um social comum. O seu papel é ativo, não só de reprodução. É uma reconstrução, um "remanejamento", do real para o sujeito. Nas palavras de Moscovici (1978, p. 26), "[...] uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime [...]", o que implica dizer que "[...] ela reproduz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes" (p. 26). Mediante essas informações, o autor pôde considerar a representação social como

uma “modalidade de conhecimento”, com implicações no comportamento e na comunicação dos sujeitos.

Em relação à construção deste conhecimento, Jodelet (2001) acrescenta que a representação social diz respeito à maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida cotidiana, as pessoas, as informações do seu contexto, ou seja, diz respeito aos conhecimentos que são acumulados a partir da experiência desses sujeitos, dos saberes, das informações, e modelos de pensamento que recebem e transmitem pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

As representações sociais dirigem as condutas humanas, tais como: interpretações, posicionamentos e tomadas de decisões, porque são as responsáveis por familiarizar o desconhecido, geralmente, nomeando ou estabelecendo a relação simbólica com aspectos do cotidiano. As representações sociais são consolidadas na linguagem e nas formas sociais, sejam elas materiais ou espaciais. Portanto, como produtora de sentidos, as representações interferem na própria cognição, ou seja, na construção do conhecimento. Por dedução, pode-se dizer que afeta, até mesmo, o processo educativo (JODELET, 2001).

Ainda conforme Jodelet (2001), as representações sociais poderiam ser consideradas, num sentido mais amplo, como uma forma de pensamento social, da mesma forma que este pode ainda ser concebido como a realidade que é formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade. São esses significados compartilhados que possibilitam a construção de perspectivas comuns. Neste estudo, são levados em consideração para a elaboração da representação social do professor de Enfermagem, elementos relativos à concepção e estratégias para a formação do profissional crítico-reflexivo.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil do professor enfermeiro;
- Verificar o conhecimento quanto ao Projeto Político Pedagógico do curso de Enfermagem pelo professor enfermeiro;
- Identificar a prática docente para a formação do profissional crítico-reflexivo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 O Delineamento da Pesquisa

O presente estudo desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso, com o propósito de investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos.

Segundo Oliveira (2008), a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa é entendida como um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa se aprofunda no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos fenômenos humanos que fazem parte da realidade social do ser humano que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida. Essa realidade vivida no universo dos significados não é visível, precisa ser entendida e manifestada pelos próprios pesquisados.

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso que busca características importantes do tema a ser pesquisado “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Segundo Franco (2003, p. 15), “O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação”. A autora adverte, entretanto, que:

Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2003, p. 15).

As representações sociais apresentadas por Minayo (2008), a partir de autores clássicos como Durkheim, Weber, Marx e Angels, Gramsci e Schutz, podem ser entendidas como o centro para a prática da pesquisa qualitativa com realização de entrevistas, as quais manifestam-se em falas, atitudes e condutas.

De acordo com Dotta (2006), durante uma entrevista, nas falas discursadas pelos professores, é possível encontrar a origem da construção das representações sociais desses professores. Quando expressam essa representação, supõe-se que o fazem como uma verdade.

4.2 Sujeitos Envolvidos

O estudo foi realizado com seis (06) professores enfermeiros do Curso de Enfermagem de uma Instituição particular de Ensino Superior em Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo, que possui quatro anos de duração e que, pelas Diretrizes Curriculares, recomenda o perfil do profissional egresso crítico-reflexivo de acordo com a Res. CNE/CES nº 3, de novembro de 2001, em seu artigo 3º (BRASIL, 2001). O curso contava com trinta e seis (35) professores enfermeiros, sendo oito (08) de disciplinas teóricas, dez (10) de disciplinas práticas e dezessete (17) de disciplinas teórico-práticas, selecionados de forma aleatória: dois (02) de disciplinas teóricas, dois (02) de disciplinas práticas e dois (02) de disciplinas teórico-práticas.

Tal seleção proporcionou maior facilidade na investigação dos métodos utilizados em sala de aula e campos da prática, na tentativa de identificar as diferenças nos cenários apresentados.

As identificações dos professores nesta pesquisa serão apresentadas como: A1/T e A2/T para os professores somente de disciplinas teóricas; B1/TP e B2/TP para os professores de disciplinas teórico-práticas; e C1/P e C2/P para os professores somente de disciplinas práticas; garantindo o anonimato dos mesmos.

Os professores concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

4.3 Contexto da Pesquisa

Quando do levantamento dos dados nos anos de 2009 e 2010, o Curso de Graduação em Enfermagem da Instituição pesquisada, estava em processo de reestruturação quanto à grade curricular e ao Projeto Pedagógico do Curso, a fim de atender o perfil recomendado para o profissional egresso.

Para a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso foram criados espaços de reflexão coletiva, entre docentes, discentes, gestores e colaboradores da área de saúde e educação, quanto ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelo curso, buscando transformações para a formação do enfermeiro quanto à sua atuação, diante das necessidades sociais.

As discussões para mudanças vêm acontecendo desde 2005 e, a partir de 2006, iniciaram-se reuniões mensais com os docentes, intituladas “Fórum Permanente para Formação do Enfermeiro”, paralelamente ao Colegiado do Curso. Houve, também, a realização de seminários e oficinas, com temas voltados para a capacitação docente.

O movimento efetivo para reestruturação, aconteceu em decorrência da nota insatisfatória do curso de Enfermagem, no ENADE de 2007, e posterior visita de uma Comissão de Avaliação do Ensino Superior, em 2009. Criou-se, então, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que coordenou o processo para as adequações necessárias ao curso, implantadas já com mudanças no segundo semestre de 2010.

A necessidade de mudanças e adequações para o Curso de Graduação em Enfermagem vem ao encontro da proposta da pesquisa de formação do profissional crítico-reflexivo.

4.4 Instrumentos de Coleta dos Dados

Para a realização da coleta de dados, elaborou-se uma entrevista com um roteiro semiestruturado (Apêndice C), para professores enfermeiros, selecionados de forma aleatória, em um universo de trinta e cinco (35).

Segundo Laville e Dionne (1999), a entrevista proporciona um encontro entre entrevistador e entrevistado; tal abordagem aumenta a taxa de resposta, visto que é mais difícil dizer não no momento da entrevista permitindo, assim, que o entrevistador explique e reformule as questões para atender as necessidades do entrevistado. Possibilita também a mudança na ordem das perguntas e o acréscimo de outras que tragam informações significativas.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), parte de questionamentos básicos e de interesse para a pesquisa. Assim, o entrevistado segue suas experiências e linha de pensamento de acordo com o foco colocado pelo entrevistador possibilitando, por este instrumento, o estudo dos processos e produtos nos quais está interessado o pesquisador qualitativo. O autor coloca, ainda, “[...] que a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista como técnica para coleta de dados, em específico na pesquisa em educação, é de grande importância, permitindo uma interação entre entrevistador e entrevistado. Esta técnica envolve respeito ao entrevistado, quanto ao local, horário marcado e respeito ao universo de quem fornece as informações.

De acordo com Oliveira (2008), é preciso garantir ao entrevistado que será guardado sigilo quanto às informações e que não haverá identificação do informante na redação final do relatório da pesquisa.

4.5 Caminho Percorrido

O primeiro contato com a Instituição a ser estudada formalizou-se por meio de um encontro formal com a Diretora do curso de graduação em Enfermagem, a fim de solicitar a realização da pesquisa, após a apresentação do projeto de pesquisa e dos documentos necessários para assinatura, os quais seriam encaminhados para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da Universidade selecionada para o estudo. (Apêndice A)

Após a assinatura dos documentos e o cadastramento e liberação do projeto de pesquisa pelo CEP e pela CCPq sob o nº 274/09, em 10 de junho de 2010, foi possível o agendamento da entrevista com os professores sujeitos da pesquisa.

O contato com os professores para o agendamento das entrevistas aconteceu em junho de 2010, e as entrevistas foram marcadas para julho do mesmo ano, respeitando-se a disponibilidade de cada professor.

Para a realização da entrevista, foram apresentados os objetivos da pesquisa e – após concordância em participar da mesma – solicitada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes foram orientados que o TCLE (Apêndice B) manteria o anonimato da participação, não implicando em qualquer tipo de prejuízo, além disso, o participante teria a liberdade de negar-se a continuar na pesquisa quando julgasse oportuno, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho de Saúde, que normatiza pesquisa com seres humanos. Os entrevistados também estavam cientes de que os dados obtidos seriam utilizados somente para fins científicos.

As entrevistas ocorreram conforme os dias agendados com os professores, no mês de julho de 2010, após os esclarecimentos necessários para a realização da pesquisa.

No dia da entrevista, as questões do roteiro de entrevista foram preenchidas pelo próprio pesquisador, no local de trabalho dos professores, com duração de aproximadamente 01 (uma) hora.

Os dados coletados a partir das respostas dos professores às questões abertas do roteiro de entrevista (Apêndice C) foram trabalhados qualitativamente por meio de análise de conteúdo, definida como: “[...] conjunto de técnicas de análise

das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2008, p. 44).

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo organiza-se em três polos cronológicos: 1 - pré-análise; 2 - exploração do material e 3 - tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, o material foi organizado a partir da leitura “flutuante”, leitura exaustiva para compreensão do material selecionado. Com a leitura, foi possível destacar palavras e frases com pontos semelhantes e divergentes nas respostas dos professores.

Para a exploração do material, segunda fase da análise, realizou-se a codificação desse material, destacando as unidades de registro que surgiram na fala dos professores com maior frequência. Após a exploração do material, a terceira fase correspondeu ao tratamento dos resultados.

A partir da interpretação das falas docentes, foi possível a construção de eixos e categorias, as quais explicitam o entendimento que foi possibilitado a partir da leitura teórica e empírica da pesquisa.

De acordo com Dotta (2006), o sistema de categorias pode ser estabelecido previamente, sendo repartido conforme é encontrado, ou quando o sistema de categorias não existe previamente, resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. A categoria é definida no final da operação.

Após a divisão por categorias, as informações foram organizadas de acordo com o número de frequência (número absoluto de professores e número de respostas por professor). A seguir, apresentam-se os dados e a análise dos resultados da pesquisa realizada.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As leituras e os dados teóricos são fundamentais para a interpretação adequada. O processo de análise qualitativa está baseado em uma impregnação dos dados pelo pesquisador, o que só tem condição de acontecer se ele interage completamente com esses dados, na sua integridade e repetidas vezes (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Com o objetivo de investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos foram realizadas entrevistas (Apêndice C) com os professores enfermeiros, nas quais o roteiro compreende: a Identificação do perfil docente e questões específicas sobre a prática pedagógica.

Parte I – Identificação do perfil do docente (Apêndice C)

A seguir, o Quadro 1, apresenta a identificação do perfil do docente.

QUADRO 1 - Identificação do perfil do docente

| Docentes | Idade | Sexo | Instituição de formação | | Pós-Graduação | | Tempo de docência |
|----------|-------|------|-------------------------|---------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| | | | Pública | Privada | <i>Lato sensu</i> | <i>Stricto sensu</i> | |
| A1/T | 31 | Fem | | x | Enfermagem UTI | | 6 anos |
| A2/T | 48 | Fem | | x | Saúde Pública | | 18 anos |
| B1/TP | 33 | Fem | | x | Enf. em feridas | Mestranda em Educação | 7 anos |
| B2/TP | 48 | Fem | x | | | Mestrado Enf. Saúde Adulto | 16 anos |
| C1/P | 37 | Masc | | x | Enf. do Trabalho | | 3 anos |
| C2/P | 44 | Fem | x | | Enf. do Trabalho | | 8 anos |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Legenda: A1/T e A2/T - professores de disciplinas teóricas; B1/TP e B2/TP - professores de disciplinas teórico-práticas e C1/P e C2/P - professores de disciplinas práticas.

A fim de facilitar a discussão dos dados, adotou-se um código para a identificação dos docentes, conforme descrito na legenda do Quadro 1.

Ao se analisar o quadro acima, verifica-se que dos seis professores entrevistados, 03 estão na faixa etária de 30 anos de idade e 03 estão na faixa etária de 40 anos de idade. Dos seis professores entrevistados, 01 é do sexo masculino e 05 são do sexo feminino.

Quanto à formação acadêmica, os seis professores têm graduação em Enfermagem, 04 deles graduaram-se em Instituições privadas e 02 em Instituição pública.

Na pós-graduação, 05 professores possuem *lato sensu* em área específica da Enfermagem e 01 professor *stricto sensu* em área específica da Enfermagem (mestrado em Enf. na Saúde do Adulto).

Quanto ao tempo de docência no ensino superior, os dados variam de 03 anos a 18 anos. O professor com 16 anos de docência (B2/TP) possui também tempo de docência em outra instituição de ensino superior.

Na questão nº 05 (Identificação do perfil do docente), quanto à capacitação para a docência do ensino superior, verificou-se que 01 professor (B2/TP) está cursando Mestrado em Educação.

Os dados obtidos na entrevista (Parte II - Questões específicas - Apêndice C) foram trabalhados por meio da análise de conteúdos e categorizados, em dois eixos: Eixo I – Diretrizes Curriculares e o Projeto Político Pedagógico do Curso e Eixo II – Prática Pedagógica. Dentro desses eixos foram elencadas seis categorias, que são apresentadas a seguir, em conjunto com a análise.

Parte II – Questões específicas (Apêndice C)

QUADRO 2 - Eixos e Categorias

| Eixos | Categorias |
|--|---|
| I - Diretrizes Curriculares e Projeto Político Pedagógico do curso | 1 - Conhecimento da formação crítico-reflexiva do professor enfermeiro a respeito das Diretrizes Curriculares |
| | 2 - Projeto Político Pedagógico do curso e Plano de Ensino do professor |
| II - Prática Pedagógica | 3 - Concepção de profissional crítico-reflexivo |
| | 4 - Requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo |
| | 5 - Procedimentos metodológicos utilizados em aula |
| | 6 - Colaboração da aula para a formação do enfermeiro crítico-reflexivo |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Eixo I – Diretrizes Curriculares e o Projeto Político Pedagógico do curso

Categoria 1 - Conhecimento da formação crítico-reflexiva do professor enfermeiro a respeito das Diretrizes Curriculares

Na categoria Conhecimento da formação crítico-reflexiva do professor enfermeiro a respeito das Diretrizes Curriculares (questão 1), todos os professores apontaram ter conhecimento da formação recomendada pelas Diretrizes Curriculares do curso para a formação do egresso/profissional crítico-reflexivo.

TABELA 1 - Conhecimento da formação do enfermeiro crítico-reflexivo nas Diretrizes Curriculares

| Conhecimento da formação do enfermeiro crítico-reflexivo nas Diretrizes Curriculares | Frequência |
|--|------------|
| Sim | 6 |
| Não | --- |
| Total | 6 |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

O conhecimento quanto à formação do egresso/profissional, de acordo com as recomendações das Diretrizes Curriculares do curso de Graduação em Enfermagem de setembro de 2001, além da formação voltada para um profissional crítico e reflexivo, formação generalista e humanista.

Esse conhecimento se concretiza nas falas dos professores de disciplinas teóricas (A2/T); de disciplinas práticas (C1/P) e de disciplinas teórico-práticas (B1/TP) que seguem:

Sim e é essencial na busca de qualificação do aluno (C1/P).

Sim e no momento temos vários currículos em andamento (A2/T).

Sim, [e acrescenta] que preconiza também a formação generalista e humanista, capacitado para intervir em problemas de saúde-doença com ênfase no perfil epidemiológico de sua região, identificando aspectos bio-psico-sociais da comunidade (B1/TP).

Diante desse conhecimento, os professores de Enfermagem podem reconhecer as Diretrizes Curriculares como uma forma de guia para fundamentar os aspectos voltados para a formação de um profissional de Enfermagem preparado para o enfrentamento da realidade social na qual está inserido, fundamentando-se em práticas pedagógicas e estratégias de ensino que promovam a reflexão crítica tanto do professor, quanto do aluno.

Segundo Pérez Gómez (1998) quando se exerce o ensino, entre outras funções, uma delas inclui-se o planejar, que se situa no conhecimento e na forma de atuar. Neste contexto, o professor é o planejador que tem que se adequar e interpretar as Diretrizes Curriculares, para fundamentar sua prática de forma concreta.

Os professores precisam apropriar-se de seus saberes curriculares, que correspondem aos objetivos, conteúdos, métodos que devem saber aplicar em sua prática docente (TARDIF, 2002).

O currículo traz, em seu conceito, segundo Masetto (2003, p. 65) “[...] tudo o que precisa ser ensinado ou aprendido segundo uma ordem de progressão determinada num ciclo de estudos. [...] tudo aquilo que você deveria aprender”. O currículo também engloba saberes, competências, habilidades, valores, atitudes e mantém a ideia de que as aprendizagens sejam adquiridas por práticas e atividades planejadas para que aconteçam efetivamente.

Categoria 2 - Projeto Político Pedagógico do curso e o Plano de Ensino do Professor

Na categoria Projeto Político Pedagógico do curso e o Plano de Ensino do professor (questões 2 e 3), para facilitar o entendimento, os resultados foram divididos, na Tabela 2 como Conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso e, na Tabela 3, como Importância do Projeto Político Pedagógico relacionado ao seu plano de ensino.

Os professores afirmaram conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso, conforme se constata na Tabela 2.

TABELA 2 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso

| Conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso | Frequência |
|--|------------|
| Sim | 6 |
| Não | --- |
| Total | 6 |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Sim e [o Projeto Político Pedagógico do curso] está passando por mudanças e reestruturação (A1/T).

Sim e acredito que o Projeto Pedagógico apresenta o contexto histórico e filosófico do curso, bem como os objetivos, metas e estratégias que a Instituição escolar pretende atingir nos aspectos pedagógicos e administrativos (B1/TP).

Sim e tivemos inclusive que estudá-lo para sua reestruturação (C2/P).

Os professores entrevistados, responsáveis pelas disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas relataram ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso, e relacionaram esse conhecimento à própria necessidade de reestruturação do projeto e revisão do currículo, para adequação às novas Diretrizes Curriculares de 2001.

De acordo com Masetto (2003), o projeto pedagógico é político porque determina o compromisso social que a Instituição de ensino superior deve assumir para a formação de profissionais que participam e se comprometem com a qualidade de vida dessa sociedade em constante transformação.

O autor ainda coloca que, especificamente ao ensino superior de graduação, o Projeto Pedagógico define o perfil dos profissionais que pretende formar, sua missão, como atuam na sociedade e do próprio ensino que pretende fornecer, a partir das atividades e projetos propostos, em busca da superação do conhecimento fragmentado. O professor, neste contexto, deve se sentir responsável pela formação do profissional com o perfil estabelecido pela Instituição onde trabalha e não apenas ministrador de uma disciplina (MASETTO, 2003).

O Projeto Pedagógico é determinado como “[...] um processo dinâmico de ação e reflexão dos seus diversos membros, procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejado [...]” (MASETTO, 2003, p. 61).

Os professores afirmaram conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso e relacionaram com seu Plano de ensino, conforme a Tabela 3:

TABELA 3 - Importância do Projeto Político Pedagógico relacionado ao seu Plano de ensino

| Importância do Projeto Político Pedagógico relacionado ao seu Plano de ensino | Frequência ¹ |
|---|-------------------------|
| Importante | 3 |
| Elaboração do plano | 2 |
| Diretrizes para organização | 1 |
| Objetivos, metas e estratégias | 1 |
| Divididos em eixos temáticos | 1 |
| Total | 8 |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os professores entrevistados conhecem o Projeto Pedagógico do curso e salientaram a importância do mesmo para a elaboração do seu Plano de ensino, para desenvolverem suas práticas pedagógicas.

Tenho conhecimento [o Projeto Político Pedagógico] e diz respeito às questões importantes que devemos abordar nas disciplinas (B2/TP).

[O Projeto Político Pedagógico] Tem importância para a elaboração do plano de ensino da disciplina, onde contém a missão da Instituição, objetivos do curso e da formação do acadêmico/futuro profissional, norteando o professor para atingir tais objetivos (A1/T).

Nesta categoria observou-se que, segundo Masetto (2003), o Projeto Pedagógico precisa ser assumido por todos na prática, mas liderados por uma autoridade competente.

Na Instituição de ensino pesquisada, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), composto por professores das disciplinas básicas e profissionalizantes, representa a autoridade competente para direcionar as propostas de mudanças do Projeto Político Pedagógico do curso.

O Projeto Político Pedagógico do curso também precisa da participação dos professores, pois norteia os mesmos na elaboração do Plano de ensino, respeitando a missão da Instituição na qual trabalha e de acordo com os objetivos do curso.

[O Projeto Político Pedagógico] Apresenta o contexto histórico e filosófico do curso, bem como os objetivos, metas e estratégias que a

¹ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Instituição escolar pretende atingir nos aspectos pedagógicos e administrativos. Assim, para a construção do plano de ensino é preciso conhecê-lo, pois serve de direção para as ações estabelecidas no planejamento (B1/TP).

[O Projeto Político Pedagógico] Ajuda o professor a direcionar a formação crítico-reflexiva do aluno, capaz de atuar em diferentes cenários (C2/P).

A participação do professor precisa ser efetiva na construção do Projeto Pedagógico do curso no qual está inserido, para que continue buscando meios de colaborar com o planejamento de sua disciplina, interagindo com as demais disciplinas e com outras atividades do curso (MASETTO, 2003).

Eixo II – Prática Pedagógica

Categoria 3 - Concepção de profissional crítico-reflexivo

Na categoria Concepção de profissional crítico-reflexivo (questão 4), os entrevistados apresentaram respostas que foram categorizadas, conforme a Tabela 4, abaixo.

TABELA 4 - Concepção de profissional crítico-reflexivo

| Concepção de profissional crítico-reflexivo | Frequência ² |
|---|-------------------------|
| Conhecimento técnico e científico | 3 |
| Provocar mudanças | 2 |
| Reflexão da prática | 3 |
| Observação | 2 |
| Resolução de problemas | 1 |
| Aprimoramento pessoal | 1 |
| Experiências de vida | 1 |
| Mobilização de saberes | 1 |
| Ação reflexiva | 1 |
| Competências | 1 |
| Buscar informação | 1 |
| Total | 17 |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

² Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

A observação na Enfermagem faz parte dos instrumentos básicos para o cuidar, e o estudante de Enfermagem deve aprender a observar e aprender pela observação, mas depende do próprio aluno e do professor que o processo ensino-aprendizagem aconteça. Depende, também, do conhecimento do observador e de que forma é utilizada a observação para a formação de opiniões, para se tomar decisões e avaliar as necessidades das outras pessoas (MATHEUS; FUGITA; SÁ, 2003).

As falas dos professores (C1/P) e (C2/P), colocadas abaixo, estão relacionadas à observação em um ambiente comum, ou seja, em cenários da prática.

Profissional que busca desenvolver o senso de observação, refletindo sobre as atividades desenvolvidas e busca de aprimoramento pessoal (C1/P).

Saber observar, analisar, propor mudanças, interagir com o meio social (C2/P).

Na colocação do professor C2/P, este concebe o profissional crítico-reflexivo, quando além da observação, propõe mudanças e interage com o meio social.

Portanto espera-se que o futuro enfermeiro pratique o cuidar de Enfermagem, com conhecimentos científicos, habilidades técnicas, competência e autonomia, com estímulo para o pensamento crítico-reflexivo, entendendo seu papel profissional dentro de uma sociedade que exige mudanças e transformações no processo de cuidar em saúde. Para fazer diferença e atender os cuidados em saúde, propor mudanças e interagir com o meio social torna-se praticamente indispensável como característica de profissional crítico e reflexivo.

Segundo Masetto (2003), o ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais e a universidade, para isso, necessita arejar-se com ar da sociedade em mudança e das próprias necessidades da sociedade. Portanto, a formação voltada para essa necessidade da sociedade estimulará o aluno e o professor na busca de mudanças para interação com o meio social.

O professor A1/T também coloca que o profissional enfermeiro necessita de conhecimento científico para poder provocar mudanças no meio profissional, agir com flexibilidade e refletir sobre sua prática.

É o enfermeiro ter conhecimento científico, [...] suficientes para provocar mudanças no meio profissional, expor idéias e ao mesmo tempo ser flexível e refletir sua prática de trabalho constantemente (A1/T).

Quanto à reflexão da prática, Garcia (1992) salienta que, para desenvolver um ensino crítico-reflexivo, é necessário desenvolver no aluno destrezas e atitudes necessárias à reflexão.

Nesta perspectiva, a formação de enfermeiros reflexivos se desenvolve em um processo complexo, de dar condições aos alunos, em suas relações interpessoais, de tornar-se um ser social e histórico, como ser comunicante, pensante, criador e transformador em busca de uma prática educativa crítica.

Segundo Shön (2000), a postura reflexiva do profissional, que é o saber, o pensar com ação, produz enorme diferença nos resultados educacionais, no âmbito escolar, dentro da sala de aula, com os alunos ou na aprendizagem de modo geral.

A resposta dada pelo professor (B1/TP) quanto à sua concepção de profissional crítico-reflexivo, vem ao encontro do que aponta Vasconcellos (1996): no ensino crítico-reflexivo é fundamental a mobilização para o conhecimento e sua construção. Este conhecimento só acontece quando se propiciam espaços para desenvolvê-lo, com vivências de práticas significativas em sala de aula e quando há possibilidade de relacionar o conhecimento e a educação com a realidade profissional, política, econômica e social.

Acredito que ser um profissional crítico-reflexivo é ser aquele que constrói seu próprio conhecimento (saberes) através da resolução de problemas. Assim, quando o profissional em sua prática encontra dificuldades ou problemas, reflete e mobiliza saberes para resolvê-los. Com essa mobilização de saberes, acaba desenvolvendo competências e transformando sua prática (B1/TP).

Quando se pensa em profissional crítico-reflexivo, é preciso entender como este profissional desenvolve suas habilidades e características, já que o mercado de trabalho precisa de enfermeiros hábeis e criativos, que saibam tomar decisões para o melhor atendimento à saúde (TACLA, 2002).

A mobilização de saberes dos professores, segundo Tardif (2002), está relacionada aos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais e, que

a formação dos mesmos se faz por meio da articulação entre os saberes da universidade quanto ao ensino e os saberes desenvolvidos em sua prática do dia a dia.

Para a mobilização de saberes dos alunos, o professor precisa estar atento e oferecer caminhos para que este aluno, mediante suas experiências pessoais e conhecimentos, consiga resolver problemas.

De acordo com Ghedin (2006), o conhecimento, quanto faz parte do pensamento crítico, permite que o indivíduo amadureça com descobertas de si mesmo, do mundo e dos outros. Assim, adquire e passa a ter sentido conforme toca sua existência, tornando-se um processo de atividade política, conduzindo o sujeito que o produz, a um compromisso de transformação radical da sociedade.

Crítico é aquele que inova, olha para a realidade e pensa se é possível dar um passo a frente e dentro daquela realidade, arrumar uma proposta de melhorar, reorganizar. Para inovar é preciso partir de uma ação reflexiva. O reflexivo é aquele que busca a informação para resolver a realidade (B2/TP).

A resposta do professor B2/TP, quanto à ação reflexiva, segundo Libâneo (2006, p. 54), “[...] o cerne da reflexividade está na relação entre pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. Ainda “[...] é a auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (p. 55).

Nessa linha de pensamento, Waldow (2005) acrescenta que pensadores críticos, na Enfermagem, exibem componentes afetivos, como: criatividade, flexibilidade, mente aberta, reflexão e espírito questionador.

Quanto à busca de informação, relatada ainda pela professora B2/TP, Masetto (2003) aponta que há necessidade de profissionais com imaginação e ação, com capacidade para buscar novas informações e, ao mesmo tempo, saber trabalhá-las e, a partir daí, produzir conhecimentos suficientes para desempenhar sua profissão de uma forma contextualizada, não só em sua área, mas também em outras. Na busca de informações, o aluno precisa rever sua própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, à procura de novos conhecimentos, modificando atitudes e comportamentos.

Categoria 4 - Requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo

Na categoria Requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo (questão 5) foram registradas, conforme a Tabela 5, as seguintes respostas:

TABELA 5 - Requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo

| Requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo | Frequência ³ |
|--|-------------------------|
| Conhecimento, habilidades e atitudes | 2 |
| Competência | 2 |
| Observação | 2 |
| Associação de teoria e prática | 1 |
| Pesquisa | 2 |
| Total | 09 |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Como já mencionado na discussão da Tabela 4, a observação, segundo Matheus, Fugita e Sá (2003, p. 5), “[...] é indispensável para que nos tornemos conscientes de nosso cotidiano, da realidade que estamos inseridos, do mundo em que vivemos”. Os autores ainda colocam que, a partir do ensino implementado por Florence Nightingale, a Enfermagem passou a ter conhecimentos científicos, por meio dos quais a observação passou a ser valorizada, tornando a prática profissional da Enfermagem não somente um cumprimento de tarefas. Sua contribuição trouxe, portanto, características diferentes para a profissão quanto ao conhecimento científico e ao ensino.

Na fala do professor C1/P, o mesmo coloca como requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo, a competência e a observação:

Um profissional que busca possuir competência, que tenha senso de observação aguçado, pois se faz uma boa observação, consegue refletir melhor a respeito do que lhe é colocado para poder planejar suas atividades na disciplina (C1/P).

³ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Quanto à competência, Stroobants (2002) designa o direito e a capacidade de conhecer, salientando que para ser competente é preciso estar habilitado para um domínio de conhecimento.

Competência, para Zarifian (2003), se configura na capacidade de mobilizar redes de autores em torno de situações parecidas ou iguais compartilhando desafios e assumindo áreas de responsabilidade.

Profissionalmente, a competência identifica-se com a capacidade de articular conhecimentos, habilidades e atitudes, em ações de resolver problemas e enfrentar situações imprevisíveis (LUCCHESI; BARROS, 2006).

Além da articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes, os professores B1/TP e B2/TP também determinaram como requisito básico para a formação do profissional crítico-reflexivo, a pesquisa e a necessidade de articular teoria e prática.

Acho que para a formação crítico-reflexiva do profissional é preciso articular (associar) teoria e prática e mobilizar saberes (conhecimento, atitude e habilidade). E um dos meios, seria o desenvolvimento da pesquisa (B1/TP).

Para a formação crítico-reflexiva do profissional é preciso raciocínio lógico e baseado em informações, em conversas, em percepções. Não é dizer que é assim porque é assim mesmo. Desta maneira está na pesquisa o que gera uma ação crítica e reflexiva ativa do aluno em buscar (B2/TP).

Fica claro nas colocações dos professores acima, que a pesquisa deve, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), ser o reconhecimento da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão. Parece também, determinar ou até mesmo ser uma característica do professor de disciplinas teórico-práticas.

Segundo Cappelletti (1992, p. 13), “[...] o professor deve ser capaz de gerar conhecimento próprio, para poder ensinar ao aluno a qualidade básica da Universidade que é a criação científica”.

Para que o aluno desenvolva seu pensamento crítico, segundo Wall, Prado e Carraro (2008), o ensino precisa estar focado no aprendiz, e o professor deve se posicionar como mediador do processo de aprendizagem, valorizando e incentivando a pesquisa, como forma de construção de saberes, para atuação em uma

sociedade em constante evolução, voltada para um modelo pedagógico inovador, de aprender fazendo e no qual o conhecimento se vincula aos cenários da vida real.

Para Pinhel e Kurcgant (2007), a noção de competência está associada à ação e associa, também, o conhecimento teórico à prática. Nesse sentido, Lüdke et al. (2001) colocam que alguns autores como Zeichner, Contreras, Tardif, Giroux, Sacristan e outros, acreditam que o desenvolvimento profissional e curricular acontece no contexto de um processo que articule teoria e prática educativas, envolvendo os sujeitos e as situações concretas de cada processo educacional, visando ao aprimoramento da sociedade.

Categoria 5 - Procedimentos metodológicos utilizados em aula

Na categoria 5 (questão 6) Procedimentos metodológicos utilizados em aula, os dados constam na Tabela 6,

TABELA 6 - Procedimentos metodológicos utilizados em aula

| Procedimentos metodológicos utilizados em aula | Frequência ⁴ |
|--|-------------------------|
| Trabalho em grupo | 3 |
| Aula expositiva | 3 |
| Leitura de textos | 3 |
| Laboratório de técnicas | 1 |
| Estudo de caso | 2 |
| Total | 12 |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

As estratégias para a aprendizagem, segundo Masetto (2003), constituem-se numa arte de definir alguns arranjos que possam favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço na sala de aula até a preparação do material a ser usado, por exemplo, recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet, dinâmicas em grupo, aulas expositivas, aulas práticas, uso do quadro-negro, ensino por projetos, leitura, pesquisas, estudos de caso, entre outros.

De acordo com Libâneo (1994), o método utilizado pelo professor no processo educativo está além do domínio de procedimentos e técnicas de ensino,

⁴ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

podendo ser entendido como um caminho para que se consiga atingir um determinado objetivo. Portanto, [...] os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino [...] (LIBÂNEO, 1994, p.151).

Quando questionados a respeito dos métodos utilizados em sala de aula, os professores de disciplinas teóricas, A1/T e A2/T, destacaram o uso de aula expositiva, estudo de caso e leitura de textos.

Masetto (2003) considera a aula expositiva muito comum no ensino superior, em situações de aulas teóricas e até em aulas práticas e de laboratório. Precisando ser repensada sobre quando, para quê e como deve ser usada, ou ainda como substituí-la e/ou introduzir novas técnicas que favoreçam a participação dos alunos. Além disso, é preciso cuidado para não limitar-se a exposição dos assuntos, conteúdos, somente na exposição oral.

Segundo Libâneo (1994), no método expositivo, o assunto é explicado ou demonstrado pelo professor, mas mesmo o aluno sendo o receptor, não necessariamente precisará manter-se em uma postura passiva.

No uso do estudo de caso como técnica de ensino, o professor coloca o aluno em contato com uma situação real ou simulada, na busca de solução para o problema, estimulando a aplicação das informações à situação real, quando em situações reais, integrando teoria e prática. Esta técnica pode ser adotada após o estudo de um conteúdo, considerando que o aluno já tenha informações para resolver o caso (MASETTO, 2003).

Quanto às leituras de textos, Masetto (2003) deixa claro que, como tarefa de casa, esta técnica deve ter uma continuidade em aula, para que o aluno perceba que não foi um trabalho inútil e que é importante para as atividades em sala de aula a serem desenvolvidas de forma dinâmica, junto com os colegas e o professor para trocar ideias, discutir, conhecer outros aspectos e dinâmicas novas.

O referido autor ainda propõe, para as leituras de textos, diversificação na sua apresentação, às vezes, leitura e resumo, pontos-chaves ou relevantes para discussão, perguntas elaboradas pelo próprio aluno baseadas no texto, estimulando e motivando o aluno para este tipo de atividade proposta.

Os professores das disciplinas práticas apontaram algumas técnicas utilizadas em sua prática docente. O professor C2/P citou o uso do laboratório de

técnicas, e o professor C1/P, o uso de trabalho em grupo para levantamento de problemas nos cenários de prática.

O uso do laboratório de técnicas para o futuro profissional enfermeiro configura-se em um espaço importante e indispensável para o aprendizado do aluno em situações de simulação de práticas e técnicas específicas, envolvendo sondagens, aplicação de medicamentos, curativos e outros; favorecendo o desenvolvimento de habilidades. De acordo com Masetto (2003), as aulas práticas e de laboratório podem ocorrer com grupos pequenos e, de preferência, com roteiro para observação e realização da atividade proposta, mediada pelo professor e, ainda, que produza um debate, possibilitando a interação de teoria e prática.

O método de trabalho em grupo pode acontecer de diversas formas – entre as mais comuns estão o debate, a discussão de temas polêmicos, os seminários –, por meio das quais o aluno ou grupo de alunos prepara a apresentação, configurando-se como aula expositiva. Estes métodos, segundo Libâneo (1994), consistem em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes para grupos pequenos e, preferencialmente, deve ser utilizado eventualmente, pois sua finalidade está em conseguir cooperação entre alunos na realização de uma tarefa e necessita de uma exposição introdutória ou trabalho individual.

Os professores das disciplinas teórico-práticas, B1/TP e B2/TP, apontaram métodos utilizados em sua prática docente, como aulas expositivas dialogadas, leitura de textos e estudo em grupo.

A respeito dessas técnicas indicadas pelos professores das disciplinas teórico-práticas – já discutidos anteriormente –, salienta-se que a sua utilização, apontada pelos professores, está mais voltada para uma tentativa de participação do aluno, valorizando suas experiências pessoais de forma contextualizada.

O professor B1/TP colocou que, na utilização de aula expositiva dialogada,

Não faz exposição puramente, mas conversa com os alunos, contextualizando o assunto, de forma que eles participem e demonstrem suas experiências (B1/TP).

Esta colocação vem ao encontro do comentário de Lopes (1995), quanto à aula expositiva, a qual poderá assumir caráter transformador por

intermédio da troca de experiências do professor e do aluno, valorizando a experiência dos alunos quanto ao assunto a ser estudado.

O professor B2/TP relatou que o número de alunos em sala de aula, na discussão dos assuntos a serem abordados, dificulta, às vezes, o entendimento do aluno, pois o professor não consegue saber o que ele está pensando.

Na teoria fica mais trabalhoso para o professor, tendo que escolher bem as questões norteadoras em sala de aula, [...] o professor não está próximo, existe uma distância que dificulta que o aluno faça perguntas. A aula teórica para o aluno só terá uma boa fundamentação, se houver compreensão, leitura, discussão (B2/TP).

A fala deste professor condiz com os métodos que utiliza em sua prática pedagógica.

Nas aulas práticas, o professor B2/TP comentou que se torna mais fácil a interação professor e aluno, com grupos pequenos, seguindo um roteiro elaborado pelo professor, que se coloca na condição de mediador, conduzindo o aprendizado do aluno.

Categoria 6 - Colaboração da aula para a formação crítico-reflexiva

Na categoria 6 (questão 7) Colaboração da aula para a formação crítico-reflexiva, foram obtidos os seguintes resultados, conforme a Tabela 7.

TABELA 7 - Colaboração da aula para a formação crítico-reflexiva

| Colaboração da aula para a formação crítico-reflexiva | Frequência |
|---|------------|
| Sim | 5 |
| Não | 1 |
| Total | 6 |

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Ao serem questionados quanto à colaboração da aula para formação crítico-reflexiva, cinco dos professores colocaram que sua aula colabora para esta formação e somente um professor da disciplina teórica A1/T relatou que sua aula não colabora para a formação do enfermeiro crítico-reflexivo, justificando-se que:

Está procurando e pretende obter mais conhecimentos na área da pedagogia aplicada ao acadêmico de Enfermagem (A1/T).

O professor B1/TP acredita que sua aula contribui para a formação crítico-reflexiva, pois, ao trabalhar determinados assuntos com os alunos, busca o que já conhecem para a construção do novo e complementa,

[...] tanto em sala de aula como no campo da prática tento fazer com que os alunos, pensem na melhor forma de resolver certos problemas (B1/TP).

Segundo Ribeiro (1998), o aprendizado configura-se como um processo complexo, que envolve formação reflexiva, à medida que reelabora associações que ganham sentido nas novas relações desenvolvidas e na resolução de problemas das novas questões que surgem e abrem para aprendizagens mais complexas.

O professor C2/P, ao colocar que sua aula contribui para a formação crítico-reflexiva, procura estimular o aluno a refletir sobre sua prática em campo, acrescentando, ainda, que:

Busca fornecer informações para que o aluno busque, a partir desta informação, conhecimentos já construídos e reflita sobre aquilo que está acontecendo com o paciente e, assim, poder agir de acordo com a necessidade apresentada na prática (C2/P).

Finalmente, o professor B2/TP colocou que, com as mudanças exigidas para formação do profissional crítico-reflexivo, os professores enfermeiros, de alguma forma, individual ou coletivamente, começaram a repensar seu papel e refletir quanto à sua prática pedagógica, acreditando que, fazendo parte deste corpo docente, também tem colaborado com suas aulas.

O aluno ainda não corresponde ao perfil recomendado pelas Diretrizes Curriculares, mas não é mais o antigo aluno, está mais ativo (B2/TP).

Penso que está em nós (professores) uma força que vai fazer a mudança, não está no aluno (B2/TP).

Segundo Freire (1996), para formar um aluno reflexivo e crítico, o professor precisa observar a formação do profissional, buscando ser um profissional inovador, de transformação, para atender as necessidades reais da sociedade atual. Assim, enquanto fala, o professor deve estar ciente de que o aluno precisa vir ao encontro do seu movimento de pensar, tornando sua aula instigante e um constante desafio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior se configura como um grande desafio para os cursos de Graduação em Enfermagem, quanto à formação de profissionais críticos e reflexivos, conforme o recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Considerando que a Enfermagem esteve historicamente voltada para um ensino tecnicista e de transmissão de informações, algumas adequações para formar profissionais inovadores e transformadores precisam estar contempladas tanto no Projeto Pedagógico do curso como no Currículo; além disso, a prática pedagógica dos professores necessita de envolvimento do docente e do aluno em um processo de ensino e de aprendizagem mais ativo.

Diante disso, a proposta desta pesquisa veio da preocupação como docente de Enfermagem no ensino superior, quanto à formação do egresso/profissional enfermeiro com perfil crítico e reflexivo, apto a atuar em uma sociedade em constante transformação social.

A presente pesquisa buscou investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos. Identificando o perfil desses professores e como concebem esta formação.

O referencial teórico utilizado, tanto de autores da educação como da Enfermagem, veio contribuir para o entendimento das questões elaboradas para a entrevista com os professores enfermeiros, quanto à identificação dos mesmos, das Diretrizes Curriculares, do Projeto Político Pedagógico do curso e da prática pedagógica destes professores.

Após interpretação e reflexão dos dados obtidos nesta pesquisa, foram alcançados alguns resultados importantes para direcionar a formação do profissional crítico-reflexivo na Enfermagem, que gostaríamos de ressaltar neste momento.

Mediante os objetivos propostos e o referencial teórico apresentado, com relação às Diretrizes Curriculares e ao Projeto Político Pedagógico, quanto ao conhecimento da formação crítico-reflexiva do professor enfermeiro a respeito das Diretrizes Curriculares, verificamos que os professores têm conhecimento da formação do enfermeiro crítico-reflexivo a respeito das Diretrizes Curriculares e ainda colocam que as recomendações propostas funcionam como guia para

fundamentar os aspectos voltados para a formação de um profissional enfermeiro preparado para o enfrentamento da realidade social ao qual está inserido, fundamentando-se em práticas pedagógicas e estratégias de ensino que provoquem a reflexão crítica tanto do professor como do aluno.

Evidenciamos, entretanto, a importância dos professores se apropriarem de seus saberes curriculares, pedagógicos, disciplinares e experienciais, na busca de um ensino menos conformista, transmissor de informações, mais voltado para provocar nos alunos uma aprendizagem mais participativa.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico do curso e o Plano de Ensino do professor, consideramos que é preciso ter conhecimento do mesmo, bem como participar ativamente para sua construção ou reestruturação, a fim de adequá-lo às recomendações das Diretrizes Curriculares. O Projeto Pedagógico do curso necessita estar atrelado ao que determina o compromisso social da Instituição de Ensino Superior, para assumir a formação de profissionais que participem e se comprometam com a qualidade de vida dessa sociedade em constante transformação. Definindo o perfil do profissional que pretende formar, com professores responsáveis e comprometidos com esta formação e não somente um ministrador de disciplina, além disso, seu plano de ensino deve articular o real e o desejado.

Este conhecimento e envolvimento efetivo dos professores na reestruturação da grade curricular e do Projeto Político Pedagógico do curso pesquisado se devem principalmente ao fato da avaliação do curso.

Com relação à concepção do profissional crítico-reflexivo, os professores colocam como necessária a busca por informação, conhecimentos técnicos e científicos, tidos como fundamentais para a formação de um profissional que reflète e critica sua prática na intenção de provocar mudanças, resolver problemas, mobilizando seus saberes, com competência. Pensamento este corroborado por alguns autores que salientam que a ação reflexiva representa o pensar sobre o que fazemos e que agimos de acordo com nosso conhecimento.

O professor precisa ser capaz, para a formação de profissionais críticos e reflexivos, de refletir e questionar sua própria prática e as finalidades e conteúdos de ensino, na mobilização de construção de novos conhecimentos pelo próprio aluno em situações de prática real.

No questionamento dos requisitos básicos para a formação do profissional crítico-reflexivo, a maioria dos professores aponta a necessidade de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como competência para estar apto na atuação de vida real. A competência, de acordo com os autores pesquisados, identifica-se com a própria capacidade de articular conhecimentos, habilidades e atitudes, para resolver problemas que surgem no enfrentamento de situações imprevisíveis.

Outros requisitos apresentados pelos professores apontam a pesquisa e a necessidade de articulação entre teoria e prática para formar um profissional que reflete e critica suas ações com critérios, embasado em conhecimentos produzidos pelo próprio aluno, e que, segundo alguns autores, o foco do ensino precisa estar no aprendiz e o professor deve posicionar-se como mediador no processo de aprendizagem, valorizando a pesquisa como forma de construção de saberes, possibilitando a articulação de teoria e prática, na intenção de aprender fazendo.

Tomando-se por base as respostas dos professores a respeito dos procedimentos metodológicos utilizados em aula e colaboração da aula para a formação crítico-reflexiva, os mesmos acreditam estar colaborando para esta formação, mas os procedimentos utilizados ainda se configuram em estratégias mais isoladas, tais como: aula expositiva, trabalho em grupo e leitura de textos.

Entendemos que para a formação de profissionais críticos e reflexivos, os professores, além da concepção e dos requisitos apontados para esta formação, precisam adequar suas estratégias de ensino, com vistas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica dentro e fora da sala de aula, que possibilite condições de inovação e transformação no processo de ensino e aprendizagem.

Em vez de estratégias isoladas, recomenda-se combinar e variar essas estratégias, para o enriquecimento das aulas. Isso permite atender as diferenças individuais dos alunos, proporcionando uma troca de experiências entre professor e aluno, valorizando o que trazem sobre o assunto a ser estudado, na tentativa de assumir um caráter transformador.

Foi lançado o desafio e percebemos que os professores se dispõem a participar ativamente das mudanças propostas, para que o egresso/profissional enfermeiro sendo provocado aprenda a ser crítico e reflexivo, em construção permanente.

A partir das considerações elaboradas neste estudo, esperamos ter colaborado, para uma reflexão do professor quanto ao seu papel na formação do profissional enfermeiro, fornecendo também elementos de base e orientação para o enriquecimento do Projeto Político Pedagógico do curso da Instituição pesquisada, visto sua dimensão utópica.

Foi gratificante contar com a colaboração dos professores enfermeiros que se dispuseram a participar desta pesquisa, enriquecendo-a com suas colocações quanto ao futuro profissional que tanto desejamos formar. Um profissional preparado para o enfrentamento do imprevisto, resolvendo problemas pertinentes à sua área de atuação em busca de autonomia e competência profissional.

O estudo será apresentado aos professores do curso de Graduação em Enfermagem da Instituição de Ensino Superior pesquisada, apontando as estratégias utilizadas pelos mesmos e recomendações tais como a combinação de estratégias de ensino para o enriquecimento das aulas. Isso permite atender as diferenças individuais dos alunos, proporcionando uma troca de experiências entre professor e aluno.

O desafio ainda maior, como pesquisadora, professora e enfermeira, será o de continuar colaborando para a formação de futuros profissionais enfermeiros inovadores, criativos, críticos e reflexivos, preparando-os para as constantes transformações sociais e em busca também de educação permanente quanto aos avanços da área da saúde e na área pedagógica.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para outras pesquisas voltadas para a formação do futuro enfermeiro e, que diante de tantas diferenças e mudanças sociais, seja preparado para enfrentar o imprevisto.

REFERÊNCIAS

- AEBLI, H. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-34.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BEAUCLAIR, J. **“Me vejo no que vejo”**: o olhar na práxis educativa psicopedagógica. São Paulo: Exclusiva Publicações, 2008.
- BEAUCLAIR, J. **Educação e psicopedagogia**: aprender e ensinar nos movimentos de autoria. São José dos Campos: Pulso, 2007.
- BICUDO, M. A. V. Prefácio. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. **Anais...** O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995. p. III-IV.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2008.
- BRITO, A. P. Os elementos essenciais na formação do enfermeiro reflexivo. **Artigonal**, 07 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/os-elementos-essenciais-na-formacao-do-enfermeiro-reflexivo-353433.html>>. Acesso em: 13 maio 2011.
- CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-18.
- CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CLAPIS, M. J. et al. O ensino de graduação na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo ao longo dos seus 50 anos (1953-2003). **Rev. Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 7-13, jan./fev. 2004,

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. **História da Enfermagem**. Período Florence Nightingale. São Paulo: COREN, [2005]. Disponível em: <<http://www.corensp.org.br/072005/ocorensp/historia/5.php>>. Acesso em: 25 maio 2011.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área de saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004.

DE DOMENICO, E. B. L.; IDE, C. A. C. Estratégias apontadas pelos docentes para o desenvolvimento das competências nos diferentes níveis de formação superior em enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v. 58, n. 5, p. 509-512, set./out. 2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 31-59.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicoterapia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1992. p. 51-56.

GEOVANINI, T. et al. **História da enfermagem**: versões e interpretações. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

GERMANO, R. M. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. (Org.). **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 77-94.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

ITO, E. E. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 40, n. 4, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342006000400017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2010.

JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LITWIN, E. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 193-210.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 35-48. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LUCHESE, R.; BARROS, S. Pedagogia das competências - um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem – uma revisão de literatura. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 92-99, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, M. Z. A. **A prática pedagógica das professoras do curso de Enfermagem**: revisitando a construção dos saberes docentes. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

MARQUES, I. R. Evolução histórica do ensino de Enfermagem no Brasil do período colonial até a atualidade: influências e tendências. **Acta Científica do Ensino Superior Adventista de São Paulo**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 103-105, dez. 1999.

MARQUES, M. F. M. Entre a continuidade e a inovação. O ensino superior da enfermagem e as práticas pedagógicas dos professores da enfermagem. **Rev. Lusófona da Educação**, Lisboa, v. 5, p. 153-171, 2005.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coords.). **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 11-19.

MASETTO, M. T. Simples assim. **Rev. Ens. Superior**, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 3-6, maio 2002.

MATHEUS, M. C. C.; FUGITA, R. M. I.; SÁ, A. C. Observação em enfermagem. In: CIANCIARULLO, T. I. (Org.). **Instrumentos básicos do cuidar**: um desafio para a qualidade de assistência. São Paulo: Atheneu, 2003. p. 5-23.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43. jan./jun. 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método, criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. O. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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

- MORAIS, J. F. R. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 51-74.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OGUISSO, T. (Org.). **Trajectoria histórica e legal da enfermagem**. Barueri: Manole, 2005.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PAIXÃO, W. **História da enfermagem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis, 1979.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura da sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 53-65.
- PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 711-716, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/>>. Acesso em: 15 set. 2010.
- PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692007000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- RIBEIRO, E. C. O. Ensino/aprendizagem na escola médica. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coords.). **Educação Médica**. São Paulo: Savier, 1998. p. 40-49.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I. P. S.; MANTOVANI, M. F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc. Anna Nery R. Enferm.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 313-317, jun. 2007.
- RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 456-459, jul./ago. 2007.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa** – mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. F.; SA-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros.

Interface (Botucatu), Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-734, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2010.

STROOBANTS, M. A. A visibilidade das competências. In: TAUGUY, L.; ROPÉ, F. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

TACLA, M. T. G. M. **Desenvolvendo o pensamento crítico em alunos de Enfermagem**: uma experiência através da metodologia da problematização. Goiânia: AB, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VALE, J. M. F. Projeto pedagógico como projeto coletivo. In: CIRCUITO PROGRAD, 3., 1995, São Paulo. **Anais...** o projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995. p. 2-10.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

WALDOW, V. R. **Cuidado humano**: o resgate necessário. 3. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

WALDOW, V. R. **Estratégias de ensino na enfermagem**: enfoque no cuidado e no pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2005.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

A fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado "CONCEPÇÃO DOCENTE DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NA ÁREA DA ENFERMAGEM", sob a responsabilidade da discente, no Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE _____, vem por meio desta, solicitar à V.S., uma autorização para realização de entrevistas com docentes enfermeiros desta faculdade, com o objetivo de investigar as estratégias utilizadas pelo professor enfermeiro para a formação de profissionais crítico-reflexivos.

Sendo assim, em atendimento as regras institucionais dos Programas de Pesquisa, solicito de V.S., autorização para a realização do projeto acima intitulado, além de zelar para que a pesquisadora cumpra os objetivos do projeto, mediante acompanhamento dos demais pesquisadores por meio da entrega e avaliação dos relatórios parcial e final enviados à CCPq.

De acordo e ciente,

Presidente Prudente, ___ de _____ de 20__

Diretor/Coordenador da Unidade (Curso/Faculdade) (nome, CPF e assinatura)

Nome da Unidade (Curso/Faculdade)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, R.G. nº. _____, nascida em ___/___/_____, concordo em participar da pesquisa intitulada “CONCEPÇÃO DOCENTE DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NA ÁREA DA ENFERMAGEM”, sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a. _____, CPF _____, com fone: _____, docente do Programa de Mestrado em Educação e sua orientanda _____, CPF _____, aluna regular do curso de Mestrado em Educação da UNOESTE, com telefone _____. Estou consciente de que não existe nenhum risco de dano, visto que será utilizada uma entrevista aplicada pelos pesquisadores. Recebi esclarecimentos de todas as perguntas formuladas antes da entrevista e foram sanados quaisquer tipos de dúvida que eventualmente tive a respeito de riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Estou ciente sobre a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar no estudo, sem que isto traga prejuízo à sua continuidade. Fui esclarecido(a) sobre o compromisso de que minha identificação se manterá confidencial tanto quanto a informação relacionada com a minha privacidade. E, por fim, recebi esclarecimento de que qualquer dúvida, posso entrar em contato com o Comitê de ética e pesquisa da UNOESTE e conversar com a Dr^a _____ pelo telefone: _____, ramal: _____.

Tendo em vista os registros acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Pres. Prudente, / /

Assinatura

Assinatura da pesq. responsável
Prof^a. Dr^a _____
e.mail: _____

Assinatura da pesq. responsável
Mestranda _____
e.mail: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - Identificação do perfil docente

1- Idade: _____

2- Sexo: () M () F

3- Formação Acadêmica: a) () graduação

Especifique _____

b) () pós- graduação () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Pós-doutorado

Especifique _____

3.1. Graduiu-se em: () Instituição Pública
 () Instituição Privada

4- Tempo de atuação na docência do ensino superior: _____

5- Você participou ou participa de algum curso de capacitação para a docência do ensino superior?

() Sim () Não Qual? _____

II – Questões específicas

1- Você tem conhecimento que as Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem de novembro de 2001 preconizam a formação do profissional enfermeiro crítico-reflexivo?

2- Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico do seu curso?

3- Qual a importância do Projeto Político Pedagógico relacionado ao seu Plano de ensino?

4- Para você o que é ser um profissional crítico-reflexivo?

5- Quais os requisitos básicos para formação do profissional crítico-reflexivo?

6- Quais procedimentos metodológicos você utiliza em suas aulas?

7- Você acha que sua aula colabora para formar um enfermeiro crítico-reflexivo?
 () Sim () Não Por quê? _____