Tendências Pedagógicas: Conflitos, Desafios e Perspectivas de Docentes de Enfermagem

Pedagogical Trends: Conflicts, Challenges and Perspectives of Nursing Teachers.

Jéssica de Alcântara Rodrigues¹
Luanna dos Santos Rocha¹
Danielly Santos dos Anjos¹
Leila Pacheco Ferreira Cavalcante¹
Célia Alves Rozendo¹

PALAVRAS-CHAVE:

- Educação em Enfermagem;
- Prática do Docente de Enfermagem;
- Educação Superior.

KEYWORDS:

- Education Nurse;
- Teaching;
- Nurse Faculty.

RESUMO

O presente estudo trata das tendências pedagógicas que norteiam a prática educativa dos professores de Enfermagem com o objetivo de analisá-las com base nos elementos que constituem a atividade docente. Utilizou-se a pesquisa descritivo-exploratória com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os sujeitos do estudo foram professoras de um curso de Enfermagem da Região Nordeste. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. Na análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo, que gerou três núcleos temáticos: tendência pedagógica: transição e conflito; elementos da atividade docente; as relações pedagógicas: os sujeitos da práxis pedagógica. Revelou-se uma transição de abordagens liberais para progressistas entre os docentes, acarretando um conflito entre metodologias e estratégias de ensino. Embora haja uma aproximação das concepções emancipatórias, ainda não se tem uma conformidade na prática pedagógica. Deste modo, o presente estudo contribui para ampliar o debate que envolve a temática, possibilitando melhor embasamento teórico para a discussão das questões referentes ao ensino de Enfermagem.

ABSTRACT

This study addresses the pedagogical trends that guide the educational practice of Nursing teachers in order to analyse them in terms of the elements that constitute the teaching activity. A descriptive, exploratory study with a qualitative approach was conducted, involving semi-structured interviews with Nursing teachers from the northeast region. The data was analysed through content analysis, generating three core themes: 1) Pedagogical trend: transition and conflict; 2) Elements of the teaching activity; 3) Pedagogical relations: the subjects of pedagogical praxis. The study revealed a transition among teachers from liberal to progressive approaches causing a conflict between methodologies and teaching strategies. Although there has been a shift toward emancipatory notions, there is still no conformity in teaching practice. This study therefore contributes to the broadening of the debate on this issue, supporting a stronger theoretical foundation for the discussion of matters related to nursing education.

Recebido em: 19/12/2012

Reencaminhado em: 15/04/2013

Aprovado em: 18/06/2013

INTRODUÇÃO

As concepções que norteiam as práticas educativas dos professores estão sustentadas por tendências pedagógicas, que refletem a forma pela qual é compreendido o processo de ensino-aprendizagem. Essas tendências estão relacionadas com os acontecimentos históricos a partir de movimentos sociais e filosóficos. Elas não surgem e desaparecem em determinado momento, mas coexistem na história da educação¹. Dessa maneira, podem ser classificadas em dois grandes grupos: tendências liberais e tendências progressistas¹.

A doutrina liberal nasceu no apogeu das sociedades de classes e da organização capitalista de produção. As concepções de educação no Brasil são bastante marcadas por esta tendência, e os professores ainda têm seu agir pedagógico orientado por ela. Segundo esta linha, os alunos devem ser preparados para exercer as funções em sociedade de acordo com sua habilidade, sem se desvirtuar da cultura dominante e das normas sociais¹. Dentre as escolas inseridas na tendência liberal destacam-se a tradicional, a renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista¹.

A escola tradicional, presente até os dias atuais, chegou ao Brasil por meio dos jesuítas, destinando-se à formação das elites burguesas para prepará-las cultural e politicamente. Nesta concepção, o aluno é totalmente passivo, predominando a transmissão de conteúdo por meio de aula expositiva e memorização, não havendo vínculo com a prática social^{2,3}.

O movimento educacional Escola Nova surgiu no final do século XIX como alternativa de superação do modelo tradicional, apresentando-se de duas formas: renovada progressivista e renovada não diretiva⁴. Na escola renovada progressivista, acredita-se que o aluno deve ser inserido no meio social pelo conhecimento que lhe foi transmitido, e a experiência prática do sujeito ocorre por meio de desafios cognitivos e situações-problema^{1,5}.

A Escola Renovada não diretiva é orientada para os objetivos do desenvolvimento pessoal, valorizando o aluno por suas potencialidades e por meio da experiência individual. A atenção está voltada para a realização pessoal do ser humano, e o professor tem autonomia para desenvolver sua estratégia de ensino⁶.

Na década de 1960, com o declínio da Escola Renovada, surge a proposta tecnicista, que adota para a educação um modelo baseado no modo de desenvolvimento capitalista, enfatizando o sistema empresarial. Por conseguinte, com o regime militar no Brasil, a educação das massas tinha que atender à organização do sistema vigente a fim de manter a dominação, emergindo, assim, um ensino em que a verdade científica é absoluta, desconhecendo os determinantes sociais⁴. Nessa con-

cepção, o professor coordena a transmissão do conhecimento com estratégias eficientes, e o aluno é receptor passivo das informações, não tendo a oportunidade de diálogo e vínculos. Os conteúdos são transmitidos de forma objetiva para formar sujeitos competentes para o mercado de trabalho, não havendo espaço para a subjetividade¹.

Após o fim da ditadura militar, a pedagogia liberal foi criticada por inúmeros educadores por estar ligada a uma educação cuja finalidade consistia na manutenção das classes sociais dominantes. Surge, então, o movimento progressista, que sustenta a ideia da educação como instrumento de reflexão crítica acerca da realidade social⁴. Nesta tendência progressista ganham destaque as escolas Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos¹.

A escola libertadora originou-se de princípios não formais de educação, defendendo a transformação da sociedade por meio da educação, compreendendo-a como ferramenta de libertação da dominação social⁴. Professor e alunos devem conhecer a realidade e interagir com ela, retirando conteúdos de aprendizagem para depois agirem, visando à transformação crítica da sociedade. Deste modo, os conteúdos são sempre retirados da realidade prática e agem disparando a ação pedagógica¹.

Com o aflorar da democracia nos anos 1980, originam-se os princípios da Escola Libertária, ancorados pelas ideias de mudanças políticas e culturais, negando-se a qualquer forma de dominação⁴. Segundo esses princípios, a educação tem uma função política intrínseca e o desenvolvimento individual somente se dá no coletivo, por meio da participação em conselhos, assembleias e grupos da sociedade civil organizada¹.

Contrapondo-se à abordagem libertadora, por crer que esta desmerece o conhecimento construído e acumulado historicamente, nasce a Escola Crítico-Social dos Conteúdos. Ela direciona a educação para o enfrentamento dos problemas sociais sem se desvincular do saber científico, vendo este equilíbrio como necessário à emancipação intelectual do aluno⁴. Afirma, ainda, que os conteúdos de ensino devem ser avaliados constantemente frente à realidade social, estabelecendo “uma relação de continuidade entre a cultura erudita e a popular em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado”¹(p.91). Assim, o professor assume a posição de mediador do conhecimento, provendo condições que acentuem a participação do aluno em seu processo de aprendizagem¹.

No ensino da graduação em Enfermagem, são perceptíveis as inúmeras transformações ocorridas, tendo como reflexo o contexto histórico da profissão e o quadro político-social

da educação. Saliente-se que as mudanças ocorridas na política de saúde também atingiram o perfil de formação do profissional de Enfermagem⁷.

No início do século XX, a prática educativa estava voltada para formar enfermeiras passivas e subalternas, em uma sociedade fortemente religiosa e patriarcal. À medida que o capitalismo industrial vigora no País, a indústria hospitalar ganha espaço, exigindo a formação de profissionais de Enfermagem respaldada em princípios biologicistas-curativistas. Por conseguinte, o modelo da pedagogia liberal tecnicista domina nas escolas de Enfermagem, formando enfermeiras racionalistas, mecânicas e acrílicas⁸.

A década de 1980 foi marcada por movimentos sociais em defesa da democracia e por um sistema de saúde integral, universal e equânime. A VIII Conferência Nacional de Saúde culminou na criação dos artigos constitucionais sobre saúde e das leis orgânicas do Sistema Único de Saúde. Neste sentido, para atender a esta nova proposta, é preciso formar enfermeiros capazes de contribuir eficientemente para o atendimento das necessidades sociais de saúde. Desta maneira, urge mudanças no perfil do profissional, que precisa, além das competências inerentes à enfermagem, ser crítico e reflexivo, comprometendo-se com a ética e o desenvolvimento da cidadania⁸.

Ainda no âmbito dos acontecimentos histórico-sociais presentes na atual conjuntura do ensino de graduação em Enfermagem, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu capítulo IV, define os objetivos do ensino superior. Dentre outros, consta: "estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente"⁹(p.35). No contexto dessas mudanças educacionais, criam-se as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCNs), visando à formação do "enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo [...] e capacitado para atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania"¹⁰(p. 1).

Para cumprir o que se preconiza na formação de enfermeiros, o ensino da Enfermagem vem passando por transição e constantes reflexões, com o intuito de atender à nova demanda por profissionais críticos-reflexivos, capazes de uma atuação comprometida com a mudança social. É preciso formar enfermeiros que argumentem, reflitam, investiguem e se articulem com o contexto social. Nesse sentido, pensar as práticas pedagógicas e as concepções que as norteiam torna-se imperativo.

Assim, a fim de oferecer uma contribuição nessa direção, este trabalho analisa as tendências pedagógicas que norteiam a prática dos professores de um curso de Enfermagem do Es-

tado de Alagoas. Para tanto, foram tomados como base os elementos que constituem a atividade docente.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Esta modalidade foi escolhida por possibilitar um estudo profundo e exaustivo do grupo, organização ou fenômeno de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento¹¹. O estudo foi realizado em um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade pública do Estado de Alagoas. Os sujeitos da pesquisa foram dez docentes efetivos que tivessem mais de dois anos em exercício, atuando no ensino e ministrando disciplinas teóricas e práticas nesse curso. Não foi determinado um número de participantes a priori, uma vez que foi utilizado o critério de saturação¹².

Na coleta dos dados foi usada a entrevista semiestruturada, guiada por formulário com oito perguntas abertas, sendo a primeira referente à tendência pedagógica adotada, e as demais relativas aos elementos da atividade docente, incluindo métodos e estratégias de ensino, escolha do conteúdo, avaliação, papel do aluno e do professor. As entrevistas foram gravadas em equipamento de áudio mp3 e depois transcritas na íntegra, observando-se os princípios éticos.

A análise dos dados realizou-se por meio da análise temática, uma das técnicas de análise de conteúdo que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico¹¹.

Para a exploração do material foi construído um quadro em que as colunas representavam as perguntas do formulário de entrevista, e as linhas, as respostas das entrevistadas. A partir de então, elaborou-se uma síntese para cada questão e também para cada entrevista. Esta organização foi necessária para a identificação dos núcleos temáticos.

Nesta exploração e análise preliminar foram identificados três núcleos temáticos: tendência pedagógica: transição e conflito; os elementos da atividade docente; as relações pedagógicas: os sujeitos da práxis pedagógica.

Os sujeitos foram indicados por meio da letra "E" (abreviação de entrevistado), seguida pelo algarismo numérico que representa a ordem em que ocorreu a entrevista (por exemplo: E-07 corresponde à sétima entrevistada).

Seguindo as recomendações éticas previstas na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o estudo foi submetido à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado sob o Parecer nº 1.343/12. Todos os sujeitos foram informados sobre os objetivos e métodos da pesquisa, e a

participação deles foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-se o sigilo e a privacidade das informações fornecidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendência pedagógica: transição e conflito

Este núcleo temático trata das abordagens pedagógicas relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Alguns depoimentos analisados mostraram que as abordagens pedagógicas não são bem definidas e compreendidas, uma vez que algumas entrevistadas demonstraram falta de clareza ao responderem sobre a tendência pedagógica que norteia sua atividade como docente.

“Essa questão é difícil analisar porque a gente não tem uma formação pedagógica, que você diga: essa segue essa linha. Então, [...] tudo depende de como passar melhor o conteúdo.” (E-02)

“Eu enxergo que a prática (docente) é muito mais a troca. A gente aprende quando está ensinando o aluno. Então, eu acho que para mim é um processo dinâmico, assim, tem um feedback positivo.” (E-03)

Sabe-se da deficiência de preparação para o exercício da docência. Muitas vezes, há despreparo do docente em relação ao domínio da teoria e a práticas básicas da educação, o que impacta a construção do conhecimento pedagógico necessário para planejar, organizar e implementar o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, muitos professores assumem o encargo do magistério respaldados em tendência natural ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial^{13,14}.

Entretanto, foi possível evidenciar nas falas uma aproximação da atividade docente da perspectiva progressista, pois, mesmo sem o conhecimento embasando este agir pedagógico, são notórios os traços de uma educação crítica direcionada para a pedagogia libertadora ou pedagogia da problematização.

As docentes relataram que não há uma conformidade na tendência adotada, uma vez que se observa uma transição das abordagens liberais para as progressistas.

“A gente vem vivendo uma transição até na nossa prática mesmo, porque eu tento seguir a linha progressista, muito voltada para o crítico-social; aí é um desafio cotidiano para a gente quebrar esses paradigmas do tradicional para o progressista.” (E-09)

“Minha prática docente transita para uma abordagem pedagógica na perspectiva crítico-social, ou seja, dando a oportunidade ao aluno também de se pronunciar sobre sua atividade, pensando nessa prática como algo que liberta.” (E-05)

“A gente passou por alguns períodos de transição e eu acho que esse período nunca teve fim. Porque a gente, às vezes, pensa que está fazendo uma prática pedagógica voltada para a metodologia ativa e se pega voltando para a prática pedagógica tradicional.” (E-04)

Essa transição entre as abordagens também é percebida nas falas sobre as metodologias utilizadas, avaliação e escolha do conteúdo.

“A prática da disciplina é uma mistura, a gente utiliza ora metodologias ativas, ora a metodologia tradicional.” (E-01)

“A gente utiliza um processo avaliativo misto, porque ainda não conseguiu se livrar da prova, mas a gente utiliza síntese e outros recursos, como autoavaliação.” (E-03)

Esse processo de transição não se limita à graduação de Enfermagem, é um fenômeno observado na sociedade contemporânea, com novos paradigmas da ciência e mudanças em todas as áreas do conhecimento, o que interfere nos modelos educacionais. Esta nova sociedade integrada e complexa exige abordagens na educação que superem modelos conservadores, mecanicistas e reducionistas, uma vez que visa ao desenvolvimento do ser humano de modo completo, atingindo todas as suas facetas de significações e dimensões¹⁵.

No ensino de Enfermagem, são notórias as mudanças impulsionadas pela LDB e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Enfermagem. Neste sentido, os modelos de ensino aos poucos estão sendo substituídos por concepções progressistas. Todavia, este processo de transição não ocorre de forma rápida, pois é difícil “abandonar o completo paradigma da escola tradicional e estabelecer o compromisso com a educação transformadora”⁸ (p.316).

Devido a essa transição, percebe-se um conflito de metodologias utilizadas, ora se direcionando a um processo de ensino-aprendizagem mais ativo, ora retornando a modelos tradicionais. Mesmo as docentes que definem sua atuação como direcionada a uma perspectiva crítico-social apontam alguns impasses que impedem o exercício da docência total-

mente orientada para esta abordagem, como se pode verificar nas falas a seguir.

“Muitas vezes, está tão dentro da nossa vivência a questão de lidar com a metodologia tradicional que a gente se pega sendo aquele professor mais impositivo, que quer ditar as ordens, ao invés de deixar que o próprio estudante construa o seu conhecimento.” (E-09)

“Eu entendo que a prática docente deve caminhar para uma perspectiva que permita a análise, a reflexão, a construção do conhecimento. Agora, isso não é fácil, porque ainda existem concepções muito fortes em relação à prática de transmissão de conhecimento.” (E-05)

Embora a disposição atual se volte para uma tendência libertadora e emancipatória, percebe-se certa dificuldade dos docentes de Enfermagem na execução prática deste pressuposto. Observa-se, ainda hoje, uma aproximação da tendência liberal tecnicista, pautada pelo espírito de moldar o aluno aos padrões de conhecimento e comportamento, objetivando a produção de indivíduos para atender às demandas do mercado, com base na transmissão de conteúdos, de forma rápida e objetiva¹⁶.

Além disto, é bastante citada a dificuldade de uma atuação docente segundo a concepção progressista, devido à desarticulação do currículo. Os sujeitos dizem que este ainda é fragmentado em disciplinas, desintegrado da realidade socioepidemiológica, não permitindo ao aluno um desenvolvimento integral, relacionando as áreas de conhecimento em saúde.

“Outra questão é o currículo que ainda não é bacana que abrigue essa nova metodologia. É um currículo ainda muito compartimentado, disciplinar, com a questão da nota.” (E-10)

“A gente ainda está trabalhando com uma estrutura curricular disciplinar [...] a gente ainda está dentro do quadrado, a gente ainda está enquadrada na disciplina.” (E-09)

A proposta do currículo integrado busca articular teoria e prática de maneira interdisciplinar, formando enfermeiros competentes e comprometidos socialmente, por meio do ensino integrado das ciências, permitindo que os estudantes construam seu conhecimento com base em vários pontos de vista. Seu diferencial está na aplicação de conteúdos interdependentes concretos da prática profissional¹⁷. Desta maneira,

o currículo disciplinar favorece a ideia de ensino baseado na transmissão do conhecimento sem a articulação necessária com o contexto social. Entretanto, romper com o modelo tradicional é uma tarefa árdua e processual.

Não basta reorganizar o currículo de forma integrativa, redigir um novo projeto pedagógico ou mudar o sistema de notas. Na verdade, é preciso romper com ideologias pedagógicas tradicionais arcaicas para direcionar a reflexão crítica da produção do conhecimento, pois não adianta investir no processo de mudança sem investir na formação pedagógica do docente¹⁸.

Os elementos da atividade docente

Neste estudo, consideram-se como elementos da atividade docente os métodos, estratégias, conteúdos e sistema de avaliação utilizados pelas participantes do estudo no exercício da docência.

Diversos métodos e estratégias são empregados no cenário em questão, ganhando destaque a teoria da problematização e a metodologia do Arco de Magueréz. Mesmo não sendo explicitado o uso desta metodologia, é possível identificar as cinco etapas previstas no arco durante as falas.

“Eles vão à prática observar e intervir. Sempre a partir de uma realidade prática, fazendo este movimento: observar a realidade, discutir os problemas, e a teoria vem como instrumento para que eu possa intervir na realidade.” (E-10)

“Como a gente optou por trabalhar com a teoria da problematização, a metodologia faz o gancho de ação-reflexão-ação, porque a gente vai para a realidade, observa e, a partir da atividade prática, retorna para problematizar.” (E-09)

O método do Arco de Magueréz está entre as metodologias ativas respaldadas pela pedagogia crítica, na qual o aluno assume o protagonismo do seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor despertar a curiosidade epistemológica. Esta metodologia é desencadeada a partir de um problema detectado e se destina a preparar o estudante para tomar consciência do mundo e atuar de forma intencional para transformá-lo. Assim, é a práxis transformando/formando a consciência da práxis¹⁹.

Outra metodologia detectada na fala das docentes é a aprendizagem baseada em problemas (ABP), que está entre as chamadas metodologias ativas de aprendizagem.

“Na disciplina a gente tem a prática de estar sempre fazendo situações-problema, trazendo para a sala

de aula a nossa prática, fazendo este link: o que é dado em teoria é levado para a prática e vice-versa.” (E-04)

“A gente vem utilizando metodologias ativas, trabalhando com situações-problema na prática, trabalhando o conteúdo teórico com discussões em grupo.” (E-05)

Essa metodologia consiste em um ensino contextualizado a problemas concretos, que potencializa o desenvolvimento do raciocínio clínico, favorece a habilidade da autoaprendizagem e aumenta a motivação para os estudos. Desta forma, permite que o aluno aprenda a aprender por meio das dúvidas/questões e da integração das diferentes ciências para aplicação a situações reais. Os grupos de discussão, chamados tutoriais, além de facilitarem o processo de aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento da comunicação, trabalho em equipe, busca de solução dos problemas, respeito à opinião dos colegas e formação crítica²⁰.

As estratégias de ensino também são bastante diversificadas, das mais tradicionais, como provas e seminários, às mais ativas, como o uso de sínteses e de situação-problema.

“A gente trabalha com situação-problema, com síntese, com aula tradicional, com seminários, atividade prática.” (E-04)

“A gente utiliza desde vídeo, role-player, vivência, aulas expositivas dialogadas, trabalho em grupo, dramatização em sala de aula, relato, seminários, dinâmicas, leitura de texto também.” (E-01)

“Utilizo exercício, aulas expositivas dialogadas que facilitam a compreensão, pesquisas, seminários, apresentações, discussões, dinâmicas, estudos[...]” (E-02)

Nota-se que as docentes seguem metodologias ativas e estratégias de ensino diversificadas, mas, para desempenhar o método proposto, por vezes se voltam para técnicas tradicionais de ensino. Deste modo, também se percebe um conflito entre as concepções liberal e progressista da educação, pois conceber a atividade de forma problematizadora requer o uso de instrumentos ativos, como estudos de caso, portfólio, trabalho em grupo, jogos criativos e teatro, visando ao protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, aulas expositivas, exercícios e seminários acentuam a transmissão de conhecimento a partir de uma perspectiva mais conservadora e universalista.

Adotando-se a teoria da problematização, os conteúdos emanam da vivência prática dos alunos a partir da ação-reflexão-ação. No entanto, observa-se que os conteúdos ainda estão enquadrados e preestabelecidos seguindo o que é predefinido no interior da disciplina e do projeto pedagógico do curso.

“Os conteúdos são definidos pelos professores da disciplina. Mas tem uma definição que vem do próprio projeto político pedagógico, que dá um direcionamento através das ementas.” (E-02)

“As quatro professoras definem utilizando o projeto político pedagógico do curso e a ementa da disciplina.” (E-01)

Mais uma vez se constata a dificuldade de se desvincular das teorias tradicionais e adotar práticas pedagógicas progressistas. O docente que adota metodologias ativas precisa favorecer a correspondência dos conteúdos aos significados que venham a ter para os estudantes, a fim de que estes sujeitos possam reconhecer nos conteúdos o auxílio para a compreensão da realidade (prática social). Ressalte-se que as metodologias ativas têm um suporte teórico fundamentado na autonomia do discente para construir seu próprio conhecimento com base em sua experiência prévia. Neste sentido, cabe ao professor propiciar a análise crítica do conhecimento cientificamente acumulado para ajudar o estudante a ultrapassar o âmbito de impressões difusas para a construção da aprendizagem significativa¹.

Embora se identifique certa dificuldade dos docentes em relacionar os conteúdos de ensino ao contexto político-socio-cultural dos discentes, verificaram-se tentativas de articulação destes conteúdos, considerando a realidade social, a opinião dos estudantes e a autoavaliação (dos discentes e docentes).

“A gente sempre está fazendo essas alterações usando também a própria avaliação que o aluno fez no semestre anterior.” (E-04)

“Os conteúdos já vêm de uma tradição dentro da escola. Nós mantemos conteúdos e acrescentamos outros, fazendo reuniões frequentes e utilizando a avaliação feita pelos alunos.” (E-07)

“Algumas vezes, a gente utiliza como dicas algumas discussões feitas com os alunos do semestre anterior, mas na essência a discussão é feita no interior da disciplina.” (E-05)

Destaca-se, ainda, que mesmo que os conteúdos não sejam totalmente gerados a partir da situação problematizadora, sua seleção não está vinculada somente à matriz curricular, sendo considerado também o contexto atual e a avaliação feita pelos alunos, gerando mudanças (por vezes sutis) nos conteúdos programáticos. Permitir que o estudante expresse sua opinião a respeito dos métodos, estratégias e do próprio teor da disciplina melhora a qualidade do ensino e amplia as possibilidades de reflexão crítica da prática docente, além de favorecer a melhoria da qualidade da relação professor-aluno. Por meio da avaliação das próprias experiências e da participação ativa dos estudantes nessas avaliações, dá-se um passo em direção à educação transformadora, pautada em uma prática pedagógica democrática.

Em relação às estratégias de avaliação, segundo as entrevistadas, estão emaranhadas entre as liberais e as progressistas, demonstrando a fase de transição das tendências pedagógicas vivenciadas no curso.

“Hoje a gente não utiliza muito a prova escrita. Então, a gente utiliza seminários, estudos de caso, PTS (projeto terapêutico singular), a prática [...]” (E-01)

“Existe uma mistura hoje de metodologias que a gente utiliza e na avaliação não seria diferente; então, tanto tem a prova escrita como tem a avaliação do aluno no campo de estágio.” (E-04)

“Na nossa disciplina nós ainda utilizamos a prova. Mas eu sei que não é somente ali que poderíamos avaliar o aluno, por isso eu sempre passo um trabalho em grupo.” (E-07)

A concepção conservadora ainda é observada quando se refere a alunos que não atingem os objetivos propostos pela docente, surgindo a necessidade de aplicar prova escrita, numa tentativa de verificação da aprendizagem.

“Sem querer a gente está dando aula para o aluno, não que seja contra a prova, mas assim dá vontade de fazer uma prova porque o aluno não atendeu a nossas expectativas.” (E-08)

Sabe-se que avaliar é o componente mais difícil do processo de ensino-aprendizagem, e, na busca de outras opções, alguns professores usam alternativas metodológicas para fazer diferente. Promovem discussões, seminários, trabalhos em grupo, na intenção de estimular o estudante a pensar e aprofundar

a área de seu interesse e, com isso, promover aproximações da atividade de avaliação da aprendizagem. Contudo, a prova escrita ainda é requisitada, baseada na aferição da aprendizagem de maneira pontual, revelando resquícios de uma educação fundamentada na transferência de conhecimentos²¹.

Embora a avaliação seja um ponto crítico no processo de ensino-aprendizagem, no qual se detectam as amarras à tendência liberal, já se percebem mudanças e disponibilidade para uma ruptura deste paradigma, como apontam as seguintes falas:

“A gente utiliza um processo avaliativo misto, porque ainda não conseguiu se livrar da prova, mas a gente utiliza síntese e outros recursos, como autoavaliação.” (E-03)

“Fazem parte do processo avaliativo da disciplina o portfólio e a síntese; a gente tenta trabalhar a parte cognitiva e a formativa, que é uma tendência crítico-social.” (E-09)

“O portfólio teve uma experiência bárbara. Eles constroem desde o primeiro momento da disciplina, passando por toda a etapa do arco.” (E-10)

Essas falas demonstram a busca por uma avaliação na perspectiva da educação crítica, “tendo a avaliação formativa como pano de fundo e aprendizagem significativa como horizonte possível”²² (p. 798). O portfólio como ferramenta avaliativa permite o desenvolvimento da capacidade de reflexão, pois o estudante tem que documentar de forma coerente, reflexiva, sistemática, organizada e contextualizada sua aprendizagem, sendo este processo de construção individual e singular. Além disto, favorece a oportunidade de professor e aluno (re)pensarem sua própria transformação no decorrer da disciplina²³.

Tendo em vista os aspectos observados, os elementos da atividade docente se apresentam enovelados em concepções liberais e progressistas. Esta análise corrobora o fenômeno de transição de tendências, no qual, embora se sustente a ideia de uma educação libertadora e crítica para formar alunos reflexivos, elementos essenciais da atividade docente revelam traços da pedagogia tradicional.

As relações pedagógicas: os sujeitos da práxis pedagógica

Os papéis estabelecidos na relação pedagógica entre professor e aluno são de suma importância para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório. A maneira como o docente se posiciona pode revelar para qual tendência

direciona sua prática educativa. Assim, a maioria dos depoimentos colhidos no estudo define o professor como facilitador do processo, enxergando-o como uma figura de apoio na construção do conhecimento do estudante e não como detentor exclusivo do saber.

“Eu me vejo como facilitadora. O professor não é dono da verdade, está em constante aprendizado, ora você é professora, ora você é aluno.” (E-08)

“Acho que o professor é facilitador e não detentor do saber. Ele vem para facilitar e estimular essa relação de ensino-aprendizagem.” (E-04)

“Eu vejo como facilitador. Eu não vejo o professor como o detentor do saber, eu acho que ele facilita, aprende dia a dia com os estudantes à medida que os estudantes aprendem também com ele, é uma troca mútua.” (E-01)

O professor facilitador tem a função de proporcionar experiências adequadas e significativas para despertar no aluno uma atitude investigativa e curiosa, valorizando suas potencialidades, contexto e individualidade. Os docentes e discentes devem estabelecer uma relação de troca mútua a fim de provocar mudanças e transformações da realidade⁸.

Na práxis pedagógica, o educador media o conhecimento universal acumulado e o particular do educando, propiciando um ensino que auxilie o desenvolvimento de competências cognitivas articulado com o contexto social. Por isso, é importante que o professor descubra os saberes prévios dos alunos e estabeleça correlações destes com os conhecimentos a serem adquiridos, pois é assim que se constrói um caminho para a aprendizagem verdadeiramente significativa^{1,22}.

Exercendo a função de docente numa perspectiva de mediação do processo de ensino-aprendizagem, o estudante assume papel de protagonista. Como tal, se apresenta como sujeito ativo para construir seu conhecimento, exercendo papel fundamental na relação pedagógica.

“O papel do aluno é de um sujeito ativo que busque alternativas, ferramentas para que a aprendizagem aconteça. A aprendizagem é algo que vem de dentro para fora.” (E-05)

“Eu vejo o aluno como sujeito do processo; o ideal é estimular que ele seja ativo, que busque o conheci-

mento, que interrompa, que questione, que reflita e não que ele seja passivo, que aguarde as informações prontas.” (E-09)

“O estudante tem que ser protagonista da história dele; eu acho que a gente tem que formar pessoas que sejam atores de verdade.” (E-10)

Algumas entrevistadas revelam certa confusão no entendimento do estudante como sujeito ativo. Na verdade, coloca-se o discente em uma posição passiva, na qual seus conhecimentos prévios são utilizados apenas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e posteriormente são moldados conforme os conhecimentos científicos.

“Eu acho que é meio esponjinha de absorver não com um papel passivo, mas normalmente ele está ávido por conhecimento, vendo no professor aquela pessoa que vai mostrar. Ou seja, ele absorve, mas tem aquele lado ativo de buscar.” (E-03)

“O papel do aluno é de buscar esse conhecimento, a participação, o desenvolvimento, a responsabilidade com o que ele está se propondo a ser, que é, no caso nosso, enfermeiro.” (E-02)

O estudante verdadeiramente ativo constrói-se a si mesmo, sendo um sujeito com capacidade de “aprendizagem, conduta inteligente, criatividade, avaliação e julgamento”¹ (p.149). Ser ativo no processo de ensino-aprendizagem requer a ruptura da atitude passiva de mero receptor, buscando efetivamente os conhecimentos, discutindo, questionando e formando opinião²⁴. Ele está em constante produção de conhecimento, almejando a melhoria de si mesmo e da realidade ao seu redor, numa relação de aprendizagem recíproca com o professor, na qual ambos se inserem crítica e historicamente na sociedade.

Compreendendo o professor como mediador e o aluno como protagonista, a relação entre estes dois sujeitos se dá de forma horizontal, baseada no respeito mútuo, com canais de comunicação abertos. Esta forma de se relacionar com o educando aponta um envolvimento pedagógico direcionado para uma concepção progressista da educação, rompendo com a ideia tradicional do docente autoritário e que não estabelece vínculo com seus alunos.

“Eu acho que me relaciono bem, no momento de ser professora eu sou! Eu procuro também estar no mesmo nível que os alunos.” (E-04)

“Eu tenho uma relação muito aberta, exijo respeito, mas dou oportunidade de a gente conversar e formar vínculos; dele dizer o que está pensando, de me avaliar constantemente.” (E-08)

“A relação aluno-professor tem que ter muito respeito do estudante em relação ao professor e do professor em relação ao estudante, e afetividade! Então eu acho que isso eu consigo ter.” (E-10)

A relação entre professor e aluno é condição para um processo educativo satisfatório e deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito, tendo o docente a função de orientar o estudante para o seu crescimento. Em uma abordagem progressista é necessária uma relação dialética entre estes dois atores “de modo a não haver docência sem discência, na medida em que as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro”²⁴ (p.2136).

A análise da relação pedagógica revela um direcionamento para uma tendência emancipatória da educação, pois as entrevistadas assumem, na prática educativa, a posição de facilitadoras do processo de ensino, transferindo ao discente o protagonismo da construção do seu conhecimento. Por conseguinte, esta relação é permeada pelo respeito mútuo e valorização da autonomia dos sujeitos.

CONCLUSÃO

O estudo apontou uma fase de transição, partindo de uma tendência liberal para a perspectiva progressista, em que as docentes buscam a ruptura do paradigma tradicional por meio da adoção de teorias de ensino que concebiam a mediação entre conhecimento culturalmente acumulado, saberes prévios, educando e contexto social. Tal fato ainda impede a aplicação integral pelos docentes dos preceitos preconizados pela tendência progressista, levando a um conflito de concepções, que ora se direcionam para modelos mais libertadores, ora retornam aos conservadores.

É importante destacar a falta de preparação pedagógica para o exercício da docência no cenário estudado, fato que se contrapõe ao abandono do paradigma da escola tradicional, uma vez que as pedagogias inovadoras e ativas requerem maior conhecimento/envolvimento por parte do docente.

Outra questão que dificulta a prática pedagógica orientada para uma perspectiva progressista é a organização curricular do curso ainda em disciplinas. Esta forma curricular promove a fragmentação dos conhecimentos, que, comparti-

mentados, impedem a compreensão e incorporação integral dos saberes e práticas necessários ao processo ensino-aprendizagem e às transformações requeridas na formação de enfermeiros com qualidade. Um currículo integrado, por sua vez, permite a articulação entre as ciências, produzindo saberes contextualizados entre si e interligados com a realidade social.

A contemporaneidade solicita enfermeiros autocríticos, reflexivos, preparados para o trabalho coletivo e integrado e que exerçam com autonomia sua profissão. Desta forma, o docente precisa desempenhar sua atividade de modo a desenvolver este perfil de profissional, partindo de uma educação orientada para estas características.

Nesse sentido, este estudo pode subsidiar debates sobre a reorientação do currículo com base em pedagogias progressistas e a necessidade de qualificação pedagógica permanente dos docentes de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

1. Luckesi CC. Filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
2. Silva MG, Ruffino MC. Comportamento do docente no ensino de graduação de enfermagem: a percepção dos alunos. *Rev Latinoam Enferm*. 1999;7(4):45-55. DOI: 10.1590/S0104-11691999000400007
3. Pettengill MAM, Silva LMG, Basso M, Savonitti BHRA, Soares ICV. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas: uma breve reflexão. *Rev Esc Enferm USP*. 1998;32(1):16-26. DOI: 10.1590/S0080-62341998000100004
4. Queiroz CTAP, Moita FMGSC. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. [online]. Natal: UEPB/UFRN; 2007 [acesso em 3 jan. 2012]. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf
5. Santos VMK. A configuração das tendências educacionais e pedagógicas e da inclusão da educação ambiental: reflexões iniciais. *REMEA* [periódico na internet]. 2007 [acesso em 20 jun. 2012];18(1):72-99. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3322>
6. Macena RHM. Tendências pedagógicas e educação em saúde. *Anima*. 2002;1(5):29-36.
7. Ito EE, Peres AM, Takahashi RT, Leite MMJ. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Rev Esc Enferm USP*. 2006;40(4):570-5. DOI: 10.1590/S0080-62342006000400017
8. Rodrigues J, Zagonel IPS, Mantovani MF. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. *Esc Anna Nery R Enferm*. 2007; 11(2):313-7. DOI: 10.1590/S1414-81452007000200020

9. Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996; Capítulo IV, p. 19.
10. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União. Brasília, 6 nov. 2001; Seção 1, p. 01.
11. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco; 2010.
12. Fontanella BJB, Ricas J, Turato ER. Amostragem por saturação em pesquisa qualitativa em saúde: contribuições teóricas. Cad Saúde Pública. 2008;24(1):17-27. DOI: 10.1590/S0102-311X2008000100003
13. Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JAC. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev Bras Enferm. 2006;59(3):456-9. DOI: 10.1590/S0034-71672007000400019.
14. Pereira SE. Contribuições para o planejamento educacional em ciências da saúde com estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Comun Ciênc Saúde. 2007;18(1):33-44.
15. Torrales-Perreira ML. Notas sobre a educação na transição para um novo paradigma. Interface Comun Saúde Educ. 1997;1(1):51-68. DOI: 10.1590/S1414-32831997000200004
16. Lazarrri DD, Pedro ENR, Sanches MO, Jung W. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem. Rev Gaúch Enferm. 2011;32(4):688-94. DOI: 10.1590/S1983-14472011000400008
17. Laluna MCMC, Ferraz CA. Compreensão das bases teóricas do planejamento participativo no currículo integrado do curso de enfermagem. Rev Latinoam Enferm. 2003;11(6):771-7. DOI: 10.1590/S0104-11692003000600011.
18. Almeida MTC, Batista NA. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. Rev Bras Educ Med. 2011;35(4):468-76. DOI: 10.1590/S0100-55022011000400005
19. Berbel NAN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface Comun Saúde Educ. 1998;2(2):139-54. DOI: 10.1590/S1414-32831998000100008
20. Toledo Júnior ACC, Ibiapina CC, Lopes SCF, Rodrigues ACP, Soares SMS. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. Rev Med Minas Gerais. 2008;18(2):123-31.
21. Cavalcante LPF. A avaliação da aprendizagem no ensino superior na área de saúde: Unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-social. São Carlos; 2011. Doutorado [Tese] — Universidade Federal de São Carlos.
22. Souza NA, Boruchovitch E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. Educ Pesqui. 2010;36(3):795-810. DOI: 10.1590/S1517-97022010000300010
23. Friedrich DBC, Gonçalves AMC, Sá TS, Sanglard LR, Duque DR, Oliveira GMA. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. Rev Latinoam Enferm. 2010;18(6):01-08. DOI: 10.1590/S0104-11692010000600012
24. Mitre SM, Batista RS, Mendonça JMG, Pinto NMM, Meirelles CAB, Porto CP, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc Saúde Coletiva. 2008;13(2):2133-44. DOI: 10.1590/S1413-81232008000900018.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Jéssica de Alcântara Rodrigues, desenvolveu todas as etapas desde concepção e desenho, análise e interpretação dos dados. Luanna dos Santos Rocha: participou na concepção e desenho deste estudo nas etapas de interpretação e redação do texto final, auxiliando na correção e elaboração do artigo. Danielly Santos dos Anjos participou nas etapas de introdução e definição do objeto deste estudo contribuindo também para a interpretação e conclusão dos resultados. Leila Pacheco Ferreira Cavalcante participou nas etapas de análise e interpretação dos dados, contribuindo com sugestões de livros e artigos relacionados à temática, colaborou na redação do texto da pesquisa e na construção da versão final deste artigo. Célia Alves Rozendo, participou de todas as etapas do estudo, contribuindo efetivamente para a construção da pesquisa desde a concepção do objeto e projeto até a revisão final do relatório, além de sugerir obras referentes à temática e participar da construção do texto.

CONFLITO DE INTERESSES

Declarou não haver.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Jéssica de Alcântara Rodrigues
Av. Maceió, nº 397 — apto. 606 Bl. 04
Condomínio Residencial Cidade Jardim
Tabuleiro dos Martins — Maceió
CEP. 57.061-110 AL
E-mail: jessica.alcantara90@hotmail.com