

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017003340015>

CONSCIÊNCIA DE MUNDO INGÊNUA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE¹

*Bruna Pedrosa Canever², Marta Lenise do Prado³, Diana Coelho Gome⁴,
Bruna Helena de Jesus⁵, Vânia Marli Schubert Backes⁶*

¹ Artigo extraído da tese - Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2014.

² Doutora em Enfermagem. Pós-doutoranda do PEN/UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: brunacanever@gmail.com

³ Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem e do PEN/UFSC. Pesquisadora do CNPq. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marta.lenise@ufsc.br

⁴ Mestre em Enfermagem. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dianacoelhog@yahoo.com.br

⁵ Mestre em Enfermagem. Enfermeira da Estratégia da Saúde da Família da Prefeitura de Palhoça. Palhoça, Santa Catarina, Brasil. E-mail: brunahelena_j@yahoo.com.br

⁶ Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem e do PEN/UFSC. Pesquisadora do CNPq. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: vania.backes@ufsc.br

RESUMO

Objetivo: compreender como a consciência de mundo ingênua de Freire se expressa na prática pedagógica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento-base de Shulman.

Método: pesquisa exploratória, descritiva e analítica, de abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista aberta e observação não participante, realizadas de maio a dezembro de 2013, com participação de 21 docentes de uma universidade pública da região sul do Brasil. A sistematização dos dados foi realizada com base na proposta operativa de Minayo.

Resultados: da análise, emergiu a categoria central “Consciência de mundo ingênua dos docentes da área da saúde”. Os dados foram articulados a partir das categorias de conhecimento base para o ensino de Shulman.

Conclusão: a prática pedagógica dos docentes ainda estava atrelada ao ensino tradicional, que estimulava a memorização, e à pouca participação e reflexão dos discentes em seu processo de formação.

DESCRIPTORIOS: Docentes. Educação em saúde. Capacitação profissional. Competência profissional.

NAIVE WORLD AWARENESS IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF HEALTHCARE PROFESSORS

ABSTRACT

Objective: to understand how Freire’s naive world awareness is expressed in the pedagogical practices of healthcare professors using Shulman’s base knowledge categories.

Method: it is a descriptive, exploratory and analytical study, with a qualitative approach. Data collection occurred through open interviews and non-participant observation from May to December 2013, with the participation of 21 professors from a public university in the Southern Region of Brazil. Data systematization was based on the Minayo’s operative proposal.

Results: analysis led to a central category: “Naive world awareness of healthcare workers”. Data were articulated with Shulman’s base knowledge categories for teaching.

Conclusion: the professors’ pedagogical practice was still linked to traditional teaching, which encourages memorization, and to students’ low participation and reflection on their educational process.

DESCRIPTORS: Faculty. Health education. Professional training. Professional competence.

CONCIENCIA DE MUNDO INGENUA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LA SALUD

RESUMEN

Objetivo: comprender cómo se expresa el mundo de la conciencia ingenua de Freire en la práctica de los docentes de área de la salud las categorías de Shulman como base de conocimientos.

Método: investigación exploratoria, analítica y descriptiva, con enfoque cualitativo. La recolección de datos ocurrió por medio de entrevistas abiertas y observación no participante, realizadas entre mayo y diciembre de 2013, con la participación de 21 profesores de una universidad pública en el Sur de Brasil. La sistematización de los datos se basa en la propuesta operativa de Minayo.

Resultados: la análisis surgió la categoría central: "Conciencia de mundo ingenua de los docentes de la salud". Los datos fueron articulados a partir de las categorías de base de conocimientos para la enseñanza de Shulman.

Conclusión: la práctica pedagógica de los docentes estaba vinculado a la enseñanza tradicional, que incitaban la memorización, y a la baja participación y la reflexión de los alumnos en su proceso educativo.

DESCRIPTORES: Docentes. Educación en salud. Capacitación profesional. Competencia profesional.

INTRODUÇÃO

No Brasil, medidas governamentais têm promovido a reestruturação da formação do profissional da área da saúde. No entanto, o despreparo ou a ausência de especificidades didático-pedagógicas conexas à saúde mostram-se limitadores dos avanços desejados. Tal cenário aponta que o preparo pedagógico, na docência em saúde, é determinante e estratégico às transformações na formação e no exercício profissional da área.

A maioria das Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras exige como pré-requisito à docência o conhecimento específico da disciplina pretendida, oriundo do exercício profissional (prático) e da formação acadêmica (teórico), mas não o preparo didático-pedagógico do candidato, enquanto competência, e a progressão docente enfatiza a produção científica, com destaque à pesquisa e ao conhecimento específico, como critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente, colocando o ensino como concorrente da pesquisa, e dicotomizando ensino, pesquisa e extensão.¹⁻²

Construída na mediação entre os conhecimentos específicos e a oferta acessível e compreensível desses ativos aos alunos, a docência parte do reconhecimento diário da prática, bem como da reflexão atitudinal e decisória recorrente.³⁻⁴ Shulman propõe sete categorias de conhecimento-base para o ensino, necessárias para que o docente desenvolva uma prática pedagógica competente, a saber: de conteúdo; pedagógico geral; pedagógico de conteúdo; do currículo; dos alunos e suas características; do contexto educacional; e dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.⁵

Nessa perspectiva, a realidade aqui tratada acerca do mundo da educação na saúde só pode

ser transformada a partir do reconhecimento do homem em relação a si mesmo e aos outros, tendo a percepção de que sua própria situação pode ser modificada e levando em conta o contexto atual em que está inserido.⁶ Esta deve ser a finalidade da formação profissional, quando se deseja a transformação das práticas em saúde.

A consciência de mundo, que está intimamente conectada à consciência de si, pode ser considerada a compreensão que o docente tem de seu mundo, visto que é por meio da primeira que o docente consegue apreender e transformar sua realidade. A partir de sua consciência de mundo, o docente pode desenvolver a consciência de mundo ingênua, vendo apenas o que está diante de seus olhos, sem profundidade ou reflexão. Essa postura não reconhece a importância de desenvolver em si os conhecimentos necessários à prática docente, resultando em ações que não contribuem para a mudança da realidade e, conseqüentemente, nem para melhorar a qualidade de ensino.⁶

Justifica-se a importância do desenvolvimento desta pesquisa para a profissão, visto que, a partir do reconhecimento, da análise e da compreensão de como se desenvolve o conhecimento base para o ensino dos docentes da área da saúde para uma prática pedagógica transformadora, é possível contribuir com a formação inicial e contínua dos mesmos, tornando-os sujeitos ativos, autônomos e reflexivos dentro do processo de aprendizagem. É possível, assim, a adoção de referenciais teóricos emancipadores, refletindo na análise dos contextos educacionais e nas relações interpessoais entre docentes e discentes, e proporcionando uma formação diferenciada aos futuros profissionais da área da saúde.

Diante do cenário exposto, o objetivo deste estudo foi compreender como a consciência de mundo ingênua se expressa na prática pedagógica

gica de docentes da área da saúde, a partir das categorias de conhecimento-base de Shulman⁵ e do conceito de consciência do mundo ingênua de Paulo Freire.⁶ Destaca-se a importância da interrelação entre esses dois autores, cujos princípios se complementam e que defendem a educação como ato político-social, acreditando que existem elementos fundamentais que podem contribuir para uma formação docente qualificada e competente.

MÉTODO

Pesquisa qualitativa do tipo descritiva, exploratória e analítica, desenvolvida em uma universidade pública da região sul do Brasil. A realização do estudo em uma instituição pública se justifica pelo fato de que, nesse tipo de instituição, os docentes ingressam a partir de concurso público e, assim, constroem uma carreira, não sendo frequente o rodízio de docentes, como ocorre em instituições privadas. O critério de escolha dos participantes foi a busca intencional de docentes da área da saúde cuja formação inicial tivesse englobado enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição, fonoaudiologia e educação física. Eles deveriam atuar nos seguintes cursos: enfermagem, medicina, odontologia, farmácia, nutrição e fonoaudiologia.

Foram escolhidos docentes intermediários que, conforme Shulman,⁵ deveriam ter de 6 a 14 anos de experiência, sendo este o critério adotado para inclusão ou não no estudo. A seleção dos participantes foi feita a partir de busca no *site* institucional de cada curso de graduação da universidade. Em seguida, foi acessado o currículo Lattes dos docentes, com a finalidade de conhecer as trajetórias profissionais e identificar se se enquadravam no critério de inclusão. Após a consulta ao currículo Lattes, o departamento de ensino ao qual o docente estava vinculado foi contactado e, por sequência, os participantes. O primeiro contato com os participantes foi realizado por convite presencial ou por correio eletrônico para participar da pesquisa. Nesse momento, foi agendada a coleta dos dados.

Foram identificados 54 docentes intermediários no período da coleta de dados, 16 deles possuíam a formação inicial em medicina, dez em farmácia, nove em odontologia, nove em fonoaudiologia, cinco em nutrição, quatro em enfermagem e um em educação física. Cumpre destacar que a pesquisadora entrou em contato com todos os possíveis participantes; 17 deles não aceitaram participar da pesquisa, nove estavam fora do país realizando estágio pós-doutoral e sete estavam afastados da universidade por motivo de doença.

Assim, aceitaram participar deste estudo 21 docentes, mas apenas 11 enquadraram-se nos objetivos deste artigo, pois demonstraram uma consciência de mundo ingênua caracterizada pelo não reconhecimento de desenvolver em si os conhecimentos necessários à prática docente. A categoria central e suas subcategorias emergiram das entrevistas e observações dos seguintes docentes: cinco médicos, dois fonoaudiólogos, um dentista, um farmacêutico, um nutricionista e um educador físico.

A coleta de dados ocorreu no período de maio a dezembro de 2013. Os dados foram coletados por meio de entrevista aberta e observação não participante. A pergunta norteadora da entrevista aberta foi: como você se constituiu como docente? As entrevistas tiveram duração mínima de nove e máxima de 18 minutos.

Para as entrevistas foi utilizado um gravador digital, sendo elas transcritas na íntegra. As observações não participantes foram agendadas após a entrevista, conforme a disponibilidade do participante, sendo realizada uma observação para cada entrevistado. A observação poderia ser em qualquer ambiente de ensino: sala de aula, aula em laboratório e/ou vivência em campos de práticas clínicas. As observações tiveram duração mínima de uma hora/aula e máxima de quatro horas/aula. Destaca-se que os registros objetivos e subjetivos das observações não participantes foram realizados em um diário de campo (bloco de notas), orientado a partir dos seguintes aspectos: organização e planejamento das aulas; conteúdos ministrados; como ocorreu a aula e que recurso utiliza e disponibiliza para o discente?; desenvolvimento das aulas junto aos discentes; temas abordados; forma de participação dos discentes; postura em relação à sua função docente: como encaminha o processo de ensino; aprendizagem dos conteúdos para os discentes; processo de avaliação dos conteúdos ministrados; aporta aos discentes suas experiências práticas para enriquecer a teoria?; demonstra conhecimento e visão crítica do conteúdo?; demonstra aporte pedagógico durante a aula?; demonstra engajamento no contexto curricular?; demonstra engajamento no contexto educacional?; traz exemplos de suas ações sobre o conteúdo?; aproxima os discentes da realidade fazendo interligação aos diversos conteúdos que perpassam o ensino?; demonstra suas crenças e valores durante sua prática pedagógica?

Os dados foram analisados por meio da proposta operativa de Minayo,⁷ que consiste em três etapas: pré-análise, organizada a partir de

leituras repetidas e exaustivas das transcrições das entrevistas, sendo os dados organizados em um arquivo do programa *Microsoft Office Word®*; exploração do material, que consiste na categorização dos dados, realizadas primeira, segunda e terceira codificações dos dados brutos, captando, assim, as ideias centrais dos dados, organizadas no *Microsoft Office Excel®*; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, realizados a partir da aproximação dos dados com o referencial teórico de Paulo Freire, fazendo emergir a seguinte categoria central: “Consciência de mundo ingênua dos docentes da área da saúde”. Neste momento, os dados foram articulados às categorias de conhecimento base propostas por Shulman, que se tornaram subcategorias e foram pontos de partida para o agrupamento e a interpretação dos dados. Estes foram confrontados novamente com o referencial de Freire, reelaborando-se, assim, novas subcategorias.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme preconizado pela resolução 466/126 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado sob o protocolo 270.874 do Comitê.⁸ A aceitação dos docentes em participar do estudo foi obtida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para assegurar o anonimato, os participantes foram designados por codinomes de identificação escolhidos pela pesquisadora. Manteve-se o codinome inicial, acrescentando-se, ao final, a letra “O”; por exemplo: “Marcos O”.

RESULTADOS

Este estudo apresenta como resultado a categoria central: Consciência de mundo ingênua dos docentes da área da saúde, que compreende as subcategorias apresentadas a seguir.

Des-Conhecimento do conteúdo: ensinar é transferir conhecimento

Esta categoria relaciona-se com o desconhecimento específico de uma disciplina ou conteúdo e seus princípios teóricos. A partir da descrição da observação, percebe-se que os docentes possuíam fragilidades no conhecimento do conteúdo específico e na integração de outros conteúdos, quando transferiam a responsabilidade de responder o questionamento do discente para outra pessoa e não faziam relação do conteúdo específico com outros conhecimentos durante o processo educativo. *A aula é sobre dissolução in vitro. Professora apresenta*

conteúdo em Power Point, os slides são muito carregados de informação e não possuem imagens para ilustração. Professora faz a leitura na íntegra do que está escrito, fala rápido e em nenhum momento pergunta ou interage com a turma. A fala sobre o conteúdo é pontual em cada slide, parecendo estar tudo decorado. Um discente faz uma pergunta sobre o assunto e a professora diz que este conteúdo não pertence à aula dela e que o discente poderá tirar essa dúvida com a professora M (Flávia O).

Des-Conhecimento pedagógico geral: ensinar é reproduzir o que aprendeu

Essa subcategoria refere-se à fragilidade do docente em relação ao conhecimento sobre o ensino, às concepções e aos princípios educacionais com o uso de estratégias pedagógicas, transcendendo, assim, o conhecimento da matéria específica. *Foi interessante e muito difícil [experiência como docente], porque, em primeiro lugar, não há nenhuma formação em lugar algum. A gente se forma sem nenhum conteúdo e formação didática. Então, de um modo ou de outro, a gente reproduz o que a gente aprendeu, mas com uma distância temporal muito grande, entre a época que a gente era aluno de graduação e a época que você começa a ministrar aulas na graduação. Na verdade não temos opção, o jeito é reproduzir e passar o recado (Nilton O).*

Por um lado, embora o docente tenha reconhecido a importância da formação pedagógica, ele não se mobilizou no sentido de reconhecer em si um movimento para melhorar sua prática, colocando-se em uma posição passiva e conformada.

Des-Conhecimento pedagógico de conteúdo: aprender exige memorização mecânica

Em alguns momentos, a partir das observações realizadas com os docentes, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo foi percebido de forma desarticulada. *O tema da aula é o movimento da reforma sanitária. Professor fala em um tom alto, está sério e gesticula com uma mão no bolso, utiliza uma linguagem rebuscada, com termos específicos e difíceis de entender. Todo conteúdo parece estar muito descolado da realidade dos discentes [primeira fase do curso], também não traz exemplos práticos nem analogias. Discentes comentam entre si que estão com sono, alguns estão mexendo no computador e no celular. Professor fala sobre modelo preventivo e medicina social. No mesmo contexto fala de Marx e não pergunta qual o conhecimento da turma sobre o filósofo, fala ainda de materialismo histórico-dialético (Emerson O).*

Ainda nessa categoria, foi possível evidenciar, por meio do relato do docente, a dificuldade de manter a organização e o manejo de sala, quando ele tentava criar discussão em grupo durante a aula. [...] às vezes, em alguma aula, eu até tento criar discussão em grupo, só que depende do semestre. Quando a turma é muito grande, eu perco o controle, então fica difícil, é muita conversa, não consigo dar atenção para todos os grupos, e duas horas aulas passam voando, e não consigo administrar o tempo necessário que precisaria para fazer a atividade. Então, acabo fazendo mais aulas expositivas com ajuda do Power Point que são mais fáceis e práticas [...] (Fabiana O).

Des-Conhecimento dos alunos e suas características: os educandos são objetos passivos que nada sabem

Essa subcategoria caracteriza-se pelo desconhecimento das particularidades cognitivas, sociais, culturais e psicológicas dos discentes, bem como pelos interesses e necessidades que cada um traz consigo para o momento educativo. [...] são 50 alunos por semestre mais os alunos das outras fases que a gente entra em contato. Não tem como saber quem é cada aluno, mal sei o nome deles, um e outro que é mais envolvido ou que se expõe mais, ou quem você orienta no Trabalho de Conclusão de Curso, que fico sabendo quem é, senão, não. Passa um semestre e vem mais um bando de 50 alunos, e não tem como conhecer ou ter qualquer aproximação (Manuela O).

Des-Conhecimento do currículo: o programa deve ser dissertado

Refere-se ao desconhecimento da organização do currículo, das disciplinas e ementas, dos objetivos formativos e entendimento dos materiais e programas que serviam de elementos fundamentais para o processo de trabalho dos docentes. [...] agora temos as primeiras turmas do currículo novo, e como não participei das discussões dessas disciplinas para o currículo novo, não sei dizer o que as pessoas pensaram quando optaram por esse formato de currículo, por essas disciplinas, por essa carga horária. Isso realmente não tenho, só estou cumprindo o que a ementa fala agora (Marcos O).

Um aspecto que merece destaque foi o desconhecimento e/ou confusão dos docentes sobre o que significavam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a capacitação pedagógica, sendo possível inferir que existiam limitações no que dizia respeito ao conhecimento do currículo dos cursos

em que atuavam [a pergunta feita foi sobre o conhecimento PPP]. *De projeto? Se tinha plano de carreira assim? Então lá na [...], passei por duas fases, à época, que não era uma empresa, e depois um grupo de acionistas que compraram e se transformou em outra instituição. Quando entrei a gente tinha suporte pedagógico maior, tinha que fazer capacitação. Os três primeiros anos foram excelentes, tinha muito curso de capacitação nas férias, era obrigado a fazer. De metodologia vinham professores de fora dar aulas de como incentivar os alunos. Era presencial e contava para a progressão. Era ótimo para a carreira* (Francine O).

Des-Conhecimento do contexto educacional: a educação é um ato apolítico

Essa subcategoria faz referência à falta de conhecimento e de informações sobre o campo em que o docente atuava, como as políticas, normas e rotinas. O docente não percebeu a gestão educacional como locus importante de articulação política: [...] *naturalmente, como todo cargo da [...] me deram um cargo burocrático, de coordenação de estágio. E disso eu nunca entendi muito bem, me parece uma coisa boçal, proposital da instituição. Um recém-doutor gastar dez horas por semana para assinar documentos é uma formação muito cara, de alguém que sai do doutorado e sempre sai sobrecarregado de trabalho. Eu não entendo que a instituição acaba desviando um doutor que está sendo formado para dar aula para outro tipo de função, como está, e isso acontece [...]* (Nilton O).

Para o docente, assumir atividades administrativas consistia em desvio de função e interferia em sua dedicação ao ensino (sobrecarga de trabalho e atividades burocráticas). Nessa perspectiva, o conceito de ensinar pareceu reduzido a “dar aula”, ou seja, repassar conteúdo. Destaca-se que não apareceu nas falas o conhecimento da demanda pela formação de um novo profissional alinhado com os princípios e diretrizes da política de saúde brasileira, e nem houve referência aos esforços governamentais para a reorientação da formação em saúde.

Des-Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos: educação é adestramento

Refere-se à ausência de conhecimento sobre os objetivos da educação e à formação, suas bases de construção histórica e sua sustentação teórico-filosófica. Assim os docentes conseguiam ter clareza de quais habilidades e competências os discentes necessitavam desenvolver, mediante

o contexto educacional em que estavam imersos: [...] *teve uma época que trabalhei em uma universidade privada, dava aula para Fisioterapia, mas não foi uma experiência de que gostei nem um pouco, porque [...] a qualidade do ensino é muito aquém do que deveria ser. Aquela coisa que o aluno pagava as mensalidades como se fosse um carro, e no final ele vai sair com um diploma [...]. Quando eu queria cobrar, fazia questão de ensinar lá na[...] não sei nem se tem projeto político, não me foi apresentado* (Marina O).

DISCUSSÃO

A formação dos docentes consiste em importante e difícil política a ser implementada, percebendo, ainda, a vigência do modelo pedagógico tradicional, em que é perceptível a desarticulação do conhecimento de conteúdo com a pedagogia e as fragilidades na interação docente-discente. Assim, o preparo específico dos docentes torna-se condição *sine qua non* para a formação de um futuro profissional autônomo, crítico, reflexivo e corresponsável por seu processo permanente de educação.

Com base nos resultados apresentados na primeira subcategoria, “Des-Conhecimento do conteúdo: ensinar é transferir conhecimento”, evidencia-se o apego do docente ao repasse do conhecimento, permanecendo em sua “zona de conforto”, ou seja, o docente acostuma-se a desenvolver atividades que oferecem desempenho constante, porém restrito, tendo o sentimento de segurança, que não causa medo, ansiedade ou qualquer tipo de risco, e não busca problematizar os questionamentos realizados na turma.

A falta de preparo específico para a atuação docente e a formação de formadores como um dos principais motivos para a reprodução dos modelos e práticas vivenciadas como discentes pelos atuais docentes demonstram que esse fato é corriqueiro na prática dos formadores em saúde, destacando-se que o conteúdo pedagógico é construído e transformado por experiências de atuação e pela prática docente cotidiana.⁹⁻¹⁰

Destaca-se, assim, que a consciência de mundo ingênua configura-se como uma visão estática do mundo e que não permite que o homem questione ou tenha iniciativas de mudança diante das realidades apresentadas. Assim, a consciência de mundo ingênua pode catalisar e emoldurar as verdades ao longo do tempo, limitando a autonomia dos docentes de refletir e reinterpretar seu contexto, tornando-o passivo

diante das decisões e mudanças que a realidade requer no processo educativo.¹¹

Outro aspecto relevante que emergiu sobre a avaliação dos discentes é que ela acaba ficando restrita à presença em sala de aula e ao rendimento na prova escrita. Considera-se que uma avaliação coerente visa considerar o discente um ser imerso em uma cultura, com características e necessidades peculiares, com potencial de evolução e que precisa ser avaliado de forma processual e qualitativa, de forma justa e ética.¹²

A partir do momento em que os educadores concebem a avaliação como um ato político-pedagógico, os educandos são transformados em seres autônomos e com capacidade de construção de seus saberes, correlacionando-os com sua realidade e existindo curiosidade e ânsia por mudanças. A visão dos educandos como tábulas rasas, que nada sabem e que devem ser preenchidas pelo educador, e da avaliação como medida da capacidade de depósito de cada discente visa à formação bancária e tecnicista, que torna os educandos passivos, oprimidos e sem autonomia.⁶

Pode-se evidenciar, nos achados, que há um des-conhecimento pedagógico de conteúdo, no qual o ensinar está associado à memorização mecânica. Torna-se necessário transpor esse modelo de educação que ainda perdura com base no ensino tradicional, tendo o docente o papel de transmitir o conhecimento, e o discente, o de memorizar o conteúdo, sem buscar reflexão e compreensão crítica.

O desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia vai ao encontro da criação de estratégias de ensino que permitam aos discentes desenvolver tal prática, tornando-se profissionais autônomos, críticos e reflexivos. A autonomia exige do discente a decisão de participar de seu processo educativo, tornando-se corresponsável por este, mas, para isso, os docentes precisam desempenhar papel essencial e insubstituível nesse movimento: o papel de responsáveis por mediar o processo e estimular os discentes.¹³

Na subcategoria “Des-Conhecimento dos alunos e de suas características: os educandos são objetos passivos que nada sabem”, há grande preocupação quanto aos dados que emergiram, pois a falta de vínculo com os discentes explicitada pelos docentes interfere diretamente no processo educativo. O educando não é uma página em branco, na qual o professor imprime seu saber. Os discentes não podem ser vistos como

meros espectadores no processo educativo. Docente e discente ensinam e aprendem: ambos são protagonistas desse processo.¹⁴

Em alguns casos, tornam-se necessários os processos de desconstrução e reconstrução do educador, sendo preciso que ele reflita a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula e, ainda, que permita mudar sua postura, procurando dar maior abertura aos discentes, valorizando as experiências e os conhecimentos prévios, e reconhecendo-os como inacabados. Dessa forma, será possível estabelecer uma relação dialógica, tendo como principal foco a aprendizagem, e relacionando os conteúdos curriculares e as diversas situações do contexto social e de saúde, no qual os atores desse processo estão inseridos e respeitam-se mutuamente.¹⁴

Quanto ao “Des-Conhecimento do currículo: o programa deve ser dissertado”, identificou-se que o docente cumpre o que está descrito na ementa para a disciplina, sem preocupação com as relações que esta tem no processo de formação do profissional e que se explicitam no PPP. Uma ementa orienta o docente na organização de seu trabalho pedagógico, mas os desdobramentos a partir dela (seleção de conteúdos, tempos, métodos/experiências de aprendizagem) precisam estar articulados com o conjunto do processo formativo do discente. Essa posição indica uma fragilidade do discente, com relação ao conhecimento e à importância atribuída ao currículo.

A prática pedagógica competente demanda do docente subsídios para embasá-la, e ter conhecimento do currículo e do projeto político-pedagógico, além das políticas orientadoras da formação, o que possibilita o desempenho de seu papel conforme as características do curso, de modo a estimular os discentes a irem além do que é proposto. Esse conhecimento se faz necessário, ainda, para que haja reflexão a respeito dos aspectos abordados nesses documentos, verificando-se a necessidade de mudanças e alterações que permitam maior protagonismo dos discentes na construção do conhecimento e na relação com o contexto político e social.¹⁵

Ao pensar no currículo, pensa-se logo no processo de avaliação, pois é ele que conduz o currículo ao avanço e às melhorias, ou a sucumbir na mesmice diária. As transformações das posturas de avaliação exigem, sobretudo, rever as concepções que os docentes trazem consigo sobre educação, conhecimento e ensino; exigem ainda pensar em um projeto político-pe-

dagógico embasado na formação de cidadãos autônomos e reflexivos.¹³

As limitações identificadas quanto ao currículo, associadas com a dificuldade da realização de discussões, a interação da turma à aula e a utilização de diferentes metodologias, podem estar pautadas em inúmeras causas, levando o docente a assumir uma postura tradicional, à qual é ainda hegemônica e oferece sensação de controle do processo de ensinar e aprender – ainda que falsa. Isso ocorre porque a criação de estratégias de ensino inovadoras e ativas exige do docente habilidades e conhecimentos específicos, que vão além da simples utilização delas.

A educação é uma forma de intervenção no mundo - intervenção esta que vai além do conhecimento de conteúdo. Educar é um ato político que implica, além dos esforços de reproduzir a ideologia dominante, a reflexão sobre ela, seu desmascaramento e sua transformação. Educar exige a compreensão de que o ser educando se encontra inserido em uma realidade, a qual necessita ser compreendida, discutida e refletida, para que possam existir transformações. A simples transmissão de conteúdo, sem a inserção na realidade política, administrativa, burocrática e interpessoal, pode formar profissionais, porém não é capaz de formar cidadãos.⁶

No entanto, cabe destacar que os participantes reconhecem a existência de problemas que interferem diretamente na prática pedagógica e, por consequência, na participação ativa dos alunos, como sobrecarga de trabalho do docente e número elevado de alunos em sala de aula, o que prejudica o diálogo e o reconhecimento de suas necessidades. Dessa forma, pode-se ver também o docente como refém de seu processo de trabalho, muitas vezes, desgastante e desumano. Em contrapartida, espera-se que o docente assuma seu papel de ator político, entendendo o amplo contexto educacional e sendo capaz de auxiliar os discentes a assumirem o protagonismo de seu processo de formação, com o entendimento de sua responsabilidade como sujeitos sociais e transformadores da realidade em que estão inseridos.

A última subcategoria refere-se ao “Des-Conhecimento dos objetivos, finalidade e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos: educação é adestramento”. Apenas um docente expressou de forma incipiente a importância de ter claros os objetivos, a finalidade da formação e os valores educativos que permeiam esse processo, bem como seus fundamentos

histórico-filosóficos. Tal resultado desperta para a necessidade de ampliar as discussões junto aos docentes quanto a seu próprio processo de trabalho, para que possam vislumbrar, de modo mais nítido, seu real papel como educador no cenário da saúde.

Complementa-se que a prática bancária, quando adotada pelos docentes, acarreta danos, alguns deles irreversíveis ao discente, que se torna um ser domesticado, adestrado, limitado e com dificuldades de se inserir no mundo. Por esse motivo, busca-se a emancipação do discente. A emancipação do homem emerge como uma conquista política a ser efetivada pela *praxis* humana.⁶ Ao se voltar para a formação, observa-se que o educador que se mostra comprometido com um PPP transformador desenvolve sua docência visando auxiliar na construção da autonomia do educando, e valorizando e respeitando sua cultura e seus conhecimentos prévios, adquiridos fora do contexto educacional.

A educação, nessa conjuntura, é vista como uma possibilidade de adestramento do discente. Pensando em reverter essa situação, emergem as necessidades de avaliação constante do processo educativo e de que o docente tenha compromisso ético-social que envolva também os princípios de diálogo, democracia, solidariedade, inclusão, participação e justiça. Dessa forma, é possível a conscientização de docentes e discentes quanto a seus direitos e deveres, além do favorecimento da superação de fragilidades e da valorização do aprendizado ao longo do processo. Esses aspectos suscitam o processo de ação-reflexão-ação no contexto avaliativo, promovendo a perda do caráter de mensuração e ressaltando a importância do compromisso de formar profissionais com valores humanos.¹⁶

Sabe-se ainda que não bastam os conhecimentos empíricos, apesar de sua reconhecida relevância, para o alcance do sucesso na formação de profissionais em saúde. O docente deve ter domínio do conhecimento pedagógico de conteúdo, de forma a desenvolver a temática considerando o raciocínio do discente, esclarecendo dúvidas, utilizando-se de exemplos e ampliando a visão do tema proposto. É necessária a consolidação de saberes disciplinares e pedagógicos, que beneficiem o exercício do processo educativo de maneira adequada, colocando em foco a especificidade da função docente e distinguindo-a da postura de um especialista em determinada disciplina.¹⁵

CONCLUSÃO

A consciência ingênua dos docentes da área da saúde demonstra um cenário em que a educação em saúde ainda se encontra pautada na racionalidade técnica, em que o exercício da prática docente consiste no saber-fazer e a ele se restringir. Nesse contexto, a formação profissional encontra-se pautada no fortalecimento da capacidade técnica e fragilizada na dimensão política, fomentando um ensino tecnicista e sem perspectiva transformadora.

É necessária a transformação da consciência ingênua, pautada na conscientização do inacabamento do ser, e que se funda à transformação da realidade e da educação, para uma formação significativa e de qualidade. A formação dos docentes deve consistir em estratégias que visem promover a conscientização deles, porém espaços para a discussão e a reflexão da prática docente no cenário da educação em saúde ainda são práticas isoladas, existindo um descompasso na formação permanente dos docentes, gerando complexo desafio para as instituições de ensino e alimentando a permanência da consciência ingênua entre os docentes.

REFERÊNCIAS

1. Prado ML, Testoni AK, Kempfer SS, Ferraz F, Lopes CR, Bernardi MC. Formative evaluation of the nursing program at a university in the south of Brazil: technological tool to the approach of the unified health system. *Open journal of social sciences*. [Internet]. 2014 [cited 2015 nov 20]; 4(2):1-6. Available from: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22001>
2. Costa RK, Miranda FA. Sistema Único de Saúde e da família na formação acadêmica do enfermeiro. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2009 [cited 2016 Feb 29]; 62(2):300-4. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000200021
3. Medeiros Z, Coelho ML, Rückert B, Nonato BF, Carmo HC. Aprendizagem colaborativa em cursos semi-presenciais de formação em docência do ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior* [Internet]. 2015 [cited 2016 Feb 29]; 20(2):42-52. Available from: <https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/967/0>
4. Oliveira LB, Melo VF, Rouiller AP, Ferreira NC, Carneiro TA, Püschel VA. Estratégias de avaliação da aprendizagem aplicadas no ensino de graduação em enfermagem no Brasil. *Invest Educ Enferm* [Internet]. 2015 [cited 2016 Feb 29]; 5(1):57-62. Available from: <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/151/>

5. Shulman LS. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado [Internet]. 2005 [cited 2016 Feb 29]; 9(2):1-30. Available from: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
6. Freire P. Pedagogia do oprimido. 57a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2014.
7. Minayo MC. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12a ed. São Paulo: Hucitec; 2011.
8. Ministério da Saúde (BR). Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 [Internet]. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2012 [cited 2016 Feb 29]. Available from: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
9. Backes VM, Medina-Moya JL, Prado ML. The construction processo f pedagogical knowledge among nursing professors. Rev Latino-Am Enfermagem [Internet]. 2011 [cited 2016 Mar 3]; 19(2):421-8. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/26.pdf>. Portuguese
10. Costa RK, Miranda FA. Opinião do graduando de enfermagem sobre a formação do enfermeiro para o SUS: uma análise da FAEN/UERN. Esc Anna Nery [Internet]. 2010 [cited 2016 Feb 29]; 14(1):39-47. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v14n1/v14n1a07>
11. Bazanella SL, Faveri JE. A consciência ingênua como pressuposto e perfil da educação regional. Rev Luminária [Internet]. 2012 [cited 2016 Feb 29]; 3(13):19-33. Available from: http://www.unc.br/mestrado/docs/a_consciencia_ingenua_como_pressuposto_e_perfil_da_educacao_regional.pdf
12. Ramos FR, Borges LM, Brehmer LC, Silveira LR. Formação ética do enfermeiro: indicativos de mudança na percepção de professores. Acta Paul Enferm [Internet]. 2011 [cited 2016 Feb 29]; 24(4):485-92. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n4/a07v24n4>
13. Waterkemper R, Prado ML, Medina-Moya JL, Backes VM. From being to yourself to become to be: on development of autonomy construction in nursing students. Invest Educ Enferm [Internet]. 2014 [cited 2016 Feb 29]; 32(1):33-40. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v32n1/v32n1a04.pdf>
14. Canever BP, Prado ML, Gomes DC, Kempfer SS. Conhecimento de si do docente da área da saúde: uma reflexão em Freire. Rev enferma. UFSM [Internet]. 2015 [cited 2016 Feb 29]; 5(3):379-86. Available from: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reufsm/article/view/13016>
15. Backes VM, Medina-Moya JL, Prado ML, Menega JC, Cunha AP, Francisco BS. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. Texto Contexto Enferm [Internet]. 2013 [cited 2016 Feb 29]; 22(3):804-10. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a29.pdf>
16. Lopes MM, Real GC, Bagnato MH. A percepção de egressos sobre as transformações curriculares ocorridas no curso de graduação em enfermagem. ETD-Educação Temática Digital [Internet]. 2012 [cited 2016 Feb 29]; 14(2):275-89. Available from: <http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1234>