

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E  
SOCIEDADE**

**ROBERTA WATERKEMPER**

**FORMAÇÃO DA ATITUDE CRÍTICA E CRIATIVA DO  
ACADÊMICO DE ENFERMAGEM NA DISCIPLINA DE  
FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO DE CASO**

**FLORIANÓPOLIS  
2012**



**ROBERTA WATERKEMPER**

**FORMAÇÃO DA ATITUDE CRÍTICA E CRIATIVA DO  
ACADÊMICO DE ENFERMAGEM NA DISCIPLINA DE  
FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Doutora em Enfermagem. Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Marta Lenise do Prado  
Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem.

**FLORIANÓPOLIS  
2012**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Waterkemper, Roberta

Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: [tese] : um estudo de caso / Roberta Waterkemper ; orientadora, Marta Lenise do Prado - Florianópolis, SC, 2012.

325 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Educação Crítica. 3. Acadêmico de Enfermagem. 4. Estratégias de ensino-aprendizagem. I. Prado, Marta Lenise do. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

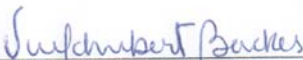
**ROBERTA WATERKEMPER**

**FORMAÇÃO DA ATITUDE CRÍTICA E CRIATIVA DO  
ACADÊMICO DE ENFERMAGEM NA DISCIPLINA DE  
FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL: UM ESTUDO  
DE CASO**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de:

**DOUTOR EM ENFERMAGEM**

e aprovada em 04 de maio de 2012, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Filosofia, Saúde e Sociedade.**



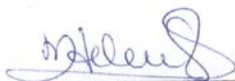
Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Sub-Coordenadora no Exercício da Coordenação

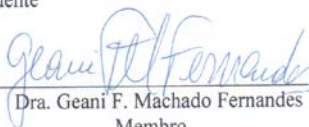
**Banca Examinadora:**



Dra. Marta Lenise do Prado  
Presidente

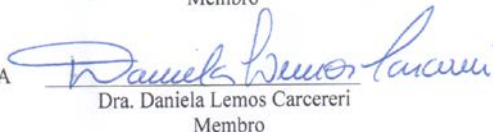


Dra. Maria Helena S. Bagnato  
Membro

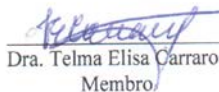


Dra. Geani F. Machado Fernandes  
Membro

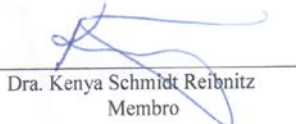
POR VIDEO CONFERENCIA  
Dr. José Luis Medina Moya  
Membro



Dra. Daniela Lemos Carcereri  
Membro



Dra. Telma Elisa Carraro  
Membro



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz  
Membro



## DEDICATÓRIA

*Dedico o trabalho aos sujeitos que participaram, bem como a turma de enfermagem da Disciplina Fundamentos para o Cuidado Profissional 2010.1 que acreditaram e, continuam acreditando que educar sem opressão, mas com amor, alegria, liberdade e criatividade é possível..*

*Dedico a todos os professores e alunos das escolas da área da saúde que estão exercendo sua liberdade para serem ousados, arriscando seus fazeres educativos como manifestação de suas inquietudes diante da realidade, exigente de mudanças e de profissionais com atitude crítica para concretizar o sonho de fazer um Sistema Único de Saúde integral, equitativo, universal, resolutivo e ativo pela participação coletiva..*

*Em especial..*

*também dedico este trabalho, aos pacientes, familiares e profissionais do Sistema Único de Saúde brasileiro, que recebem cuidados destes alunos formados pelas Instituições de Ensino Superior, as quais tem influência significativa e direta na atitude destes futuros profissionais do cuidado e que de forma, na maioria das vezes, pacientes recebem o cuidado, compartilham experiências e convivem com estes alunos esperando sempre o melhor cuidado...a família, unidade educativa de maior importância na construção de sujeitos críticos.....*

*e ao Homem...SER HUMANO de essência....e não por necessidade ideológica.....*





## AGRADECIMENTOS

Este é um dos momentos mais difíceis de passar.....

*Por quem começar a agradecer?*

*Há alguém mais importante que o outro?*

*Temos que agradecer a todos?*

*E se não agradecermos, deixamos de ser importante?*

Se ousar é preciso...estou ousando.....

É impossível querer agradecer as pessoas que fazem parte do convívio de uma pessoa. São tantas relações!

Na última experiência que tive em apresentação de trabalho acadêmico, por pensar assim, acabei não agradecendo a uma amiga e isso a deixou EXTREMAMENTE, triste! Quando soube sofri muito, pois nunca pensei em ser motivo de tristeza para alguém que amo, pelo contrário, sempre tento trazer alegria. Para mim agradecer é um ato que fazemos em gestos singelos no dia-a-dia. Mas entendo que há formas diferentes de pensar e por isso, hoje tento outra maneira de agradecer...

Ouso, neste momento apenas agradecer, sem protocolos, mas de coração, a todos aqueles que de longe ou de perto fizeram e fazem parte de minha trajetória de vida de 35 anos, os quais amo, respeito e quero que estejam perto, mas nem sempre expresso, por isso também peço perdão... incluem-se nesta experiência, pais, irmãos, MARIDO, cunhados(as), sogros, avôs, primos, tios, tios dos tios, bisavos, bichos de estimação, amigos, colegas, professores, alunos, profissionais de saúde, pacientes e familiares que estão na terra, pacientes e familiares que moram no céu, pessoas de outros contextos sociais...

AMO VOCÊS!

*VIU COMO É DIFÍCIL?*



WATERKEMPER, Roberta. **Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional**: um estudo de caso. 325 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Orientador: Dra. Marta Lenise do Prado

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

## RESUMO

O desenvolvimento da capacidade crítico-criativa é um ato que vai além da transmissão de conhecimento. Em decorrência dessa constatação, busca-se cada vez mais colocar em prática metodologias de ensino-aprendizagem com possibilidades de desenvolver nos educandos tais características. No momento, o debate volta-se para uma educação emancipadora e libertadora, que abra espaço para que o aluno participe do seu educar e seja corresponsável por ele, sendo o professor um facilitador desse processo. No entanto, para que isso se efetive, as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, precisam repensar seus projetos político-pedagógicos e adequá-los a esse novo paradigma. Este estudo configura-se como uma investigação qualitativa, na modalidade estudo de caso, cujo objetivo foi identificar como a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP), do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, contribui para a formação de um aluno com atitude crítica e criativa. A população de estudo foi constituída de 14 alunos da DFPC, turma 2010/1. Como proposta metodológica para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de observação não participante, roteiro de entrevista e análise documental. Para a organização dos dados utilizou-se o programa Atlas.ti 5.0. O processo de análise foi direcionado pela proposta operativa de Minayo (2010), e o referencial teórico foi fundamentado nas ideias pedagógicas de Paulo Freire. A análise possibilitou a construção de 4 categorias operativas: *“ser a sombra - a consciência de si do acadêmico de enfermagem”*, *“a escuridão – a consciência de mundo do acadêmico de enfermagem”*, *“Ser para si” ao “vir a ser”: sobre a construção da autonomia pelo acadêmico de enfermagem”*, *“O desenvolvimento da atitude crítica na disciplina de fundamentos para o cuidado*. Os resultados revelam que os alunos, ao entrar na DFPC, apresentam uma consciência ingênua de si. Para eles, aprender consiste na obrigação de

estudar e reproduzir o conhecimento transmitido sem um pensar de si sobre o mundo e no mundo, por isso mesmo alienado. Também compreendem que o professor deve transmitir o conhecimento e que o aprender somente acontece na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Como alunos, na DFCP, conseguiram se perceber enquanto pessoas e alunos em formação, perceber suas dificuldades, facilidades e superações. Aprenderam pelo inacabamento a se organizar para estudar, a ler, a escrever e a se comunicar através de atividades de escrita em portfólios e da oralidade nas socializações das discussões teóricas e das vivências nos cenários de cuidado como expressão da autonomia. Entre as contribuições da DFCP na atitude crítica dos alunos está a criação de espaços de liberdade. E em sentir-se livre. Dentro de uma proposta que busca desenvolver a sua criticidade não é coerente oprimir a liberdade de agir dos alunos. É através dessa liberdade para ser que os alunos motivam-se, pois instiga sua curiosidade na busca de aprender, admirando o mundo e refletindo sobre ele. Os sujeitos relatam a sensação de liberdade, bem como demonstram, através de seus comportamentos e tomadas de decisão em seu dia a dia, nos diferentes ambientes de aprendizagem, essa possibilidade. O modelo de ensino tradicional criado no contexto histórico e político do Brasil e ainda presente nos diferentes níveis de ensino dificulta a mudança de atitudes dos alunos, porém não é sinônimo de impossibilidade. A consciência é um aspecto indissociável da compreensão e constitui-se como fator fundamental do desenvolvimento da atitude crítica defendida por Freire. Ser crítico envolve conscientização. Estar no mundo, na realidade, significa testá-lo. Quanto mais os alunos desenvolvem essa capacidade de, ao estar no mundo, desvelá-lo, admirando-o, mais alcançam a sua essência. Ela existe estando na realidade, e nesse caso no contexto da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Crítica, Acadêmico de Enfermagem, Estratégias de ensino-aprendizagem.

WATERKEMPER, Roberta. **Critical and creative attitude formation of nursing academic at Foundations for professional care nursing discipline: a case study.** p. 325 Thesis (Doctorate in Nursing) - Graduate Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Advisor: Dr. Marta Lenise do Prado  
Research Line: Education, Health and Nursing

### ABSTRACT

The development of critical-creative capacity is an act that goes beyond the knowledge transmission. Due to this finding, it's seek to increasingly put into practice methods of teaching and learning with opportunities to develop these characteristics in students. At present, the discussion turns to a liberating and emancipating education that opens space for the student to participate in their learning and be co-responsible for it, being the teacher a facilitator of this process. But, to become this effective in educational institutions, whether public or private, it need to rethink their pedagogical projects and tailor them to this new paradigm. This study appears as a qualitative research on the modality, case study, whose objective was to understand how the pedagogical proposal of the Fundamentals for Professional Care Nursing Discipline (DHCP), of Undergraduate Nursing Program at Federal University of Santa Catarina (UFSC) contributes to the development of a critical and creative student attitude. The study population consisted of 14 students in the classroom setting at DHCP 2010.1. As a methodology for data collection techniques were used: a non-participant observation, Interview and documentary analysis. The review process was directed by the Minayo (2010) operative propose. The theoretical framework was based on pedagogical ideas of Paulo Freire. The analysis enabled the construction of four operative categories: *"To be a shadow - self-awareness of the nursing student," "darkness - the awareness of the nursing academic world", "Being for itself" to "prove" of the nursing student - be autonomous, "The development of critical attitude on discipline grounds for caution.nursing student - be autonomous and Nobody is critical: the development of critical attitude.* The results revealed that the student, entering the setting DHCP, presents a naive consciousness of itself. Learning consists of an obligation to study and reproduce the knowledge passed without a thought of himself on the world and the world, so even

alienated. They also understand that the teacher must impart knowledge and learning only happens in the relationship between who teaches and who learns. As students in setting DHCP, could be seen as people and students in training, their difficulties, facilities and overruns. They learned to organize the incompleteness to study, read, write and communicate through writing activities in portfolios and orality in socialization, in theoretical discussions and experiences in care environments as an expression of autonomy. Among the contributions of the setting DHCP in the critical attitude of the student is creating spaces of freedom, feel free. Through this freedom to be what motivates the student himself, instigates his curiosity in the pursuit of learning, ad-targeting the world and reflecting on it. The subjects reported the feeling of freedom and demonstrate through their behavior and decision making in different learning environments, such a possibility. The traditional teaching model created in the historical and political context of Brazil, and still present in the different levels of education, difficult to change attitudes of the student, but is not synonymous with failure, as demonstrated in this study. Consciousness is an inseparable aspect of the understanding and development of critical attitude advocated by Freire. Being critical involves awareness. It means being in the world actually test it. The more the student develops this capability, while being in the world, unveil it, re-looking at him, reaches more than its essence. It exists and is actually in this case, in the context of learning.

**Keywords:** Critical Education, Nursing students, teaching and learning strategies.

WATERKEMPER, Roberta. **La formación de la actitude crítica y creativa de los alumnos de enfermería de la Asignatura de Fundamentos de Enfermería para el Cuidado Profesional: un estudio de caso.** p. 325 Tesis (Doctorado en Enfermería) - Programa de Posgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Director: Dra. Marta Lenise do Prado

Línea de Investigación: Educación, Salud y Enfermería

## RESUMEN

El desarrollo de la capacidad crítico-creativo es un acto que va más allá de la transmisión del conocimiento. Debido a este hallazgo, se busca, cada vez más, poner en práctica métodos enseñanza y aprendizaje con oportunidades de desarrollar estas características en los estudiantes. En la actualidad, la discusión se convierte a una educación liberadora y emancipadora, que abra espacio para que el estudiante participe en su educación y sea co-responsable de la misma, siendo el maestro un facilitador de este proceso. Pero para que esto sea eficaz en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, hay que repensar sus proyectos político-pedagógicos y adaptarlos a este nuevo paradigma. Este estudio se presenta como una investigación cualitativa en la modalidad de estudio de caso, cuyo objetivo fue identificar cómo la configuración de la **AFCP**, en el curso de graduación en Enfermería, de la Universidad Federal de Santa Catarina - UFSC contribuye a la formación de un estudiante con una actitud crítica y creativo. La población del estudio consistió de 14 estudiantes de la Asignatura de Fundamentos para el Cuidado Profesional (AFCP) 2010.1. Como metodología para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de: observación no participante, entrevista y análisis documental. El proceso de analisis de los datos fue realizada en conformidad con la propuesta opetativa de Minayo (2010). El marco teórico se basó en las ideas pedagógicas de Paulo Freire. El análisis permitió la construcción de cuatro categorias operativas: **"Ser una sombra - la auto-conciencia del del alumno de pregrado en enfermería"**, **"La oscuridad - la conciencia de la mundo del alumno de pregrado en enfermería"**, **"Ser para sí" para "se convertir" del alumno de pregrado de enfermería - ser autónomo"**, **"Nadie nasce crítico: El desarrollo de la actitud crítica en la AFCP"**. Los resultados apuntan que el alumno, cuando

entra en la **AFCP**, presenta una conciencia ingenua de sí. El aprendizaje consiste en la obligación de estudiar y reproducir los conocimientos transmitidos sin pensar de sí mismo sobre el mundo y en el mundo, por eso mismo alienada. También comprenden que el profesor debe impartir el conocimiento y el aprendizaje sólo ocurre en la relación entre quienes enseñan y quienes aprenden. Como estudiantes en la **AFCP**, conseguirán se ver como personas y estudiantes en formación, como sus dificultades, facilidades y superación. Ellos aprendieron por la inconclusión a se organizar para estudiar, a leer, a escribir y comunicarse a través de actividades de escritura en portafolios y la oralidad en las socializaciones, en las discusiones teóricas y en las experiencias en los entornos del cuidado como una expresión de la autonomía. Entre las contribuciones de la configuración de **AFCP** en la actitud crítica del estudiante es la creación de espacios de libertad, en se sentir libre. A través de esta libertad de ser que el estudiante se motiva, instiga la curiosidad en la búsqueda del aprender, admirando el mundo y reflexionando sobre él. Los sujetos informaron la sensación de libertad, como demostraran, a través de su comportamiento y la toma de decisiones, en su día a día, en diferentes ambientes de aprendizaje, como una posibilidad. El modelo tradicional de enseñanza creado en el contexto histórico y político de Brasil, aún sigue presente en los diferentes niveles de educación, dificulta el cambio de las actitudes del estudiante, pero no es sinónimo de imposibilidad. La conciencia es un aspecto inseparable de la comprensión y el desarrollo de la actitud crítica defendida por Freire. Ser crítico implica la conciencia. Significa estar en el mundo, en la realidad, probarlo. Cuanto más el alumno desarrolla esta capacidad de, estar en el mundo, revelarlo, admirando a él, más llegará a su esencia. Ella existe estando en la realidad y, en este caso, en el contexto de aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación Crítica, Estudiantes de enfermería, Enseñanza, Estrategias de aprendizaje.



## LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFB	Constituição Federal Brasileira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFCP	Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional
DNCEn	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem
DPG	Discussão em Pequeno Grupo
ESF	Estratégia de Saúde da Família
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LABENF	Laboratório de Enfermagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Metodologias ativas
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
PBE	Prática Baseada em Evidência
PET-SAUDE	Programa de Educação pelo Trabalho para a saúde

PRÓ-SAÚDE	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
REBEn	Revista Brasileira de Enfermagem
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENADENs	Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
VCC	Vivências no Cenário de Cuidado

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Representação gráfica dos períodos histórico-políticos da educação no Brasil .....	<b>38</b>
<b>Figura 2:</b> Representação do desenvolvimento da Tomada de Consciência .....	<b>127</b>
<b>Figura 3:</b> Representação da Conhecimento em nível de Doxa.....	<b>128</b>
<b>Figura 4:</b> Representação do desenvolvimento da consciência epistemológica no Homem.....	<b>130</b>
<b>Figura 5:</b> Representação da Consciência Epistemológica no Aluno..	<b>133</b>
<b>Figura 6:</b> Representação dos Níveis de Consciência do Homem.....	<b>138</b>
<b>Figura 7:</b> Representação da Conhecimento em nível de Logos. ....	<b>140</b>
<b>Figura 8:</b> Representação do desenvolvimento da consciência do aluno na aprendizagem.....	<b>145</b>
<b>Figura 9:</b> Tela do Programa Atlas.ti 5.0 com as informações da Unidade de Registro, Unidade de Contexto e o Núcleo de compreensão do texto.....	<b>157</b>
<b>Figura 10:</b> Categorias Significativas e Categorias Temáticas.....	<b>168</b>
<b>Figura 11:</b> Localização da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional ao longo dos 10 semestres do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC. ....	<b>173</b>
<b>Figura 12:</b> Marco teórico-conceitual da Disciplina Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC. ....	<b>174</b>
<b>Figura 13:</b> Esquema do processo de desenvolvimento da problematização na DFCP.....	<b>176</b>
<b>Figura 14:</b> Cenários de aprendizagem da DFCP .....	<b>178</b>
<b>Figura 15:</b> Organização dos grupos de tutoria .....	<b>180</b>



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Características do estudo de caso.....	<b>155</b>
<b>Quadro 2:</b> Fases do desenvolvimento do Estudo de Caso .....	<b>156</b>
<b>Quadro 3:</b> Cenários de coleta de informações .....	<b>161</b>
<b>Quadro 4:</b> Organização das unidades de análise da técnica de observação.....	<b>162</b>
<b>Quadro 5:</b> Exemplo de organização e construção de Unidade de Registro e Contexto.....	<b>166</b>
Quadro 6: Exemplo de organização e construção de Núcleo de compreensão do texto.....	<b>167</b>
<b>Quadro 7:</b> Exemplo de organização e construção de categorização e categorias de análise.....	<b>167</b>
<b>Quadro 8:</b> Unidades de conhecimento e respectivos conteúdos da Disciplina Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. 2020.1. Curso de Graduação em Enfermagem/ UFSC.....	<b>175</b>



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>17</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>19</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>21</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>25</b>
1.1 A CONSTATAÇÃO SOBRE A NECESSIDADE DE MUDAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM.....	25
1.2 OBJETIVO DO ESTUDO .....	34
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....</b>	<b>37</b>
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	37
<b>2.1.1 Do período colonial ao Império-início da educação do povo Brasileiro.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1.2 Da Primeira República a Segunda República: destaque ao ensino superior .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1.3 O Estado Novo e a Quarta República-um momento de redemocratização .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1.4 O período do Regime Militar e suas consequências na atualidade da educação.....</b>	<b>55</b>
2.2 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	60
<b>2.2.1 A nova LDB e as repercussões nas Diretrizes Curriculares do ensino superior em enfermagem .....</b>	<b>65</b>
<b>2.2.2 O processo de ensino–aprendizagem na Formação Crítica nos cursos de Graduação em Enfermagem.....</b>	<b>71</b>
<b>3 ESTRATÉGIAS PARA APRENDER-ENSINAR-APRENDER NO ENSINO LIBERTADOR.....</b>	<b>87</b>
3.1 ARTIGO 1: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	98
<b>4 SUPORTE TEÓRICO-FILOSÓFICO DA PESQUISA .....</b>	<b>114</b>
4.1 CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PAULO FREIRE.....	116
4.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE.....	120
4.3 OS DIFERENTES ESTADOS DE CONSCIÊNCIA DO HOMEM .....	126
<b>4.3.1 A consciência de si.....</b>	<b>129</b>

<b>4.3.2 Consciência de mundo .....</b>	<b>134</b>
<b>4.3.3 Consciência de si no mundo .....</b>	<b>137</b>
<b>4. 4 DO <i>SER PARA SI</i> PARA UM PROCESSO DE <i>VIR A SER</i> CRÍTICO E CRIATIVO .....</b>	<b>142</b>
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>153</b>
5.1 TIPO DE ESTUDO.....	153
5.2 SUJEITOS DO ESTUDO .....	159
5.3 COLETA DE DADOS.....	160
5.4 REGISTROS E ANÁLISE DE DADOS .....	165
5.5 QUESTÕES ÉTICAS .....	168
5.6 A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL – O CASO.....	169
<b>5.6.1 Concepção teórico-metodológica da DFCP.....</b>	<b>173</b>
<b>6 RESULTADOS .....</b>	<b>185</b>
6.1 MANUSCRITO 1 - SER A SOMBRA - A CONSCIÊNCIA DE SI DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM: UM ESTUDO DE CASO.....	185
6.2 MANUSCRITO 2 - A ESCURIDÃO - CONSCIÊNCIA DE MUNDO DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM: UM ESTUDO DE CASO .....	205
6.3 MANUSCRITO 3 - DO “SER PARA SI” AO “VIR A SER”: SOBRE A AUTONOMIA DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL (DFCP).....	223
6.4 MANUSCRITO 4 – NINGUÉM NASCE CRÍTICO! O DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE CRÍTICA NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL (DFCP): UM ESTUDO DE CASO.....	246
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE .....</b>	<b>266</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>277</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>293</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>311</b>



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Ensinar exige curiosidade.  
Ensinar exige apreensão da realidade.  
Ensinar exige convicção de que a mudança é  
possível”.*  
(FREIRE, 1996, p. 6)

### 1.1 A CONSTATAÇÃO SOBRE A NECESSIDADE DE MUDAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

Refletir sobre a educação crítica em enfermagem significa um ato de desvelo. Esse ato se desenvolve a partir da tomada de consciência de quem pesquisa sobre essa formação ao vivenciá-la, estando em seu mundo. O processo de reflexão sobre a educação crítica, a qual vem me envolvendo ao longo de minha trajetória profissional, sempre esteve alinhado à enfermagem em nível técnico e de graduação, experiências que me permitiram construir uma visão de mundo desejada, acreditada como possibilidade de educar sujeitos na enfermagem com capacidade de inserção crítica na sua realidade de trabalho. Inserir-se no mundo representa estar nele, experimentá-lo. É nesse experimentar que o aprender se concretiza, pois de acordo com Freire “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós aprendemos” (FREIRE, 2008, p. 40).

Acreditando nessa visão de mundo de Freire, penso que não será hoje e nem amanhã que as questões relacionadas à educação, sejam de nível básico, médio, técnico ou superior, chegarão a uma finitude. Essa discussão acompanha e sempre acompanhará a evolução socioeconômica e tecnológica e por isso requer constante reflexão. No momento, o debate volta-se para uma educação emancipadora e libertadora, que abra espaço para que o aluno participe do seu educar e seja corresponsável por ele, sendo o professor um facilitador desse processo. Mas para que isso se efetive as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, precisam repensar seus projetos político-pedagógicos e adequá-los a esse novo paradigma. Entretanto, a mudança só acontece quando colocamos as ideias em prática, e isso significa planejar, executar, avaliar, reformular, ou seja, agir–refletir–agir e compartilhar o conhecimento desenvolvido.

Para ressaltar a importância e a necessidade de se intensificar o desenvolvimento de estudos na educação, e neste caso na educação superior em Enfermagem, no que tange a metodologias de ensino e projetos político-pedagógicos, ressalto o estudo realizado por Backes, Silva e Rodrigues (2007). Seu objetivo foi realizar uma revisão bibliográfica sobre as experiências de reformas curriculares nos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil no período de 1995 a 2005. No estudo evidenciaram que as experiências de reformulação curricular podem contribuir para a análise de estratégias que outros cursos têm implementado na avaliação do seu PPP, além de servirem como fonte para auxiliar processos de discussão e avaliação em cursos de graduação em Enfermagem. Foi possível identificar onze publicações de experiências sobre reforma curricular em nível superior na área da enfermagem e todas desenvolvidas em instituições de ensino superior estaduais e federais, ressaltando a relevância e a preocupação dessas instituições nas reformulações educacionais.

Esse estudo de Backes, Silva e Rodrigues evidencia que a educação na área da saúde tem demonstrado intensificar as discussões nas últimas décadas, dando atenção especial à questão da formação dos profissionais dessa área. Esse fato é evidenciado em debates e produções dos educadores que se fazem presentes nesse contexto e se preocupam com a questão. Além disso, a necessidade de se discutir a formação está fundada na busca da superação de

[...] um modelo predominantemente técnico, linear, compartimentalizado, ainda freqüente nos currículos de alguns cursos e que já não tem atendido aos anseios e necessidades dos profissionais e da população usuária dos serviços de saúde (BAGNATO; MONTEIRO, 2006, p. 248).

Muitas foram as iniciativas de reestruturação dos modelos de ensino, para atendimento às novas exigências legais e demandas da sociedade. Dentre elas, destacamos a criação da Rede Unida, em 1985. Trata-se de uma rede que reúne pessoas, projetos e instituições comprometidos com a mudança da formação dos profissionais de saúde. Atualmente é conformada por aproximadamente 70 instituições com experiência acumulada na articulação entre serviços, universidade e organizações comunitárias. A proposta de atuação dessa rede se expressa através de três ações: a) Contribuir para a melhoria da

qualidade de vida e para o desenvolvimento da cidadania, buscando atuar como interlocutora no campo do desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde, junto a setores governamentais e não governamentais formuladores e financiadores de políticas públicas, a partir do capital político acumulado através da sistematização de suas experiências; b) Promover a construção e a implementação de novas relações de poder e saber entre academia, serviços e comunidade, ampliando a capacidade de ausculta e diálogo entre as experiências da Rede; c) Elaborar alternativas tecnológicas inovadoras nos campos de ensino, serviços e participação social em saúde, envolvendo o trabalho conjunto de dirigentes, professores, estudantes universitários, gestores, profissionais dos serviços de saúde e da comunidade (REDE UNIDA, 2008).

Em 1997 o MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), convocou todas as entidades, escolas e movimentos a participar da discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) das diversas áreas. Através desse edital foram definidos todos os elementos que constituiriam a DCN, incluindo: perfil profissional, competências, habilidades, conteúdos curriculares, duração do curso, estrutura modular, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional. A Rede Unida foi convidada a contribuir com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, incentivando um debate nacional (MARQUES, 2005).

Ao discorrer sobre o perfil do enfermeiro, há o reforço da necessidade de que em sua formação haja a preocupação pelo desenvolvimento da consciência do seu papel social, da capacidade de atuar na promoção, proteção, recuperação e reabilitação da saúde das pessoas, do respeito aos preceitos éticos e legais e da capacidade de participar como cidadão das ações que buscam satisfazer as necessidades de saúde da população. (BRASIL, 2001; REIBNITZ; PRADO, 2006; REDE UNIDA, 2008).

Para tanto, a Rede Unida, em consonância com as DCN, ainda ressalta que a metodologia pedagógica a ser adotada para a formação de adultos deve pressupor a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que proponham concretamente desafios a serem superados pelos educandos, tendo na figura do educador um facilitador e orientador do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2001; REDE UNIDA, 2008).

O marco dessa evolução foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo primeiro refere que a educação abrange os

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ao se referir ao ensino superior afirma que sua finalidade encontra-se em estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996, 2008; GHIRALDELLI, 2009). A principal consequência da criação dessa lei foi o impulso gerado nas instituições de ensino para buscar alcançar o nível de preparação exigido e a adequação necessária dos currículos pedagógicos adotados. Nesse contexto, faz-se um convite desafiador às instituições de ensino para ousarem mudar suas atuais práticas educativas como uma alternativa para possibilitar a aproximação do ensino com os serviços de saúde e motivar professores e alunos a construir “novas redes de conhecimentos” (MITRE, 2008, p. 2135).

Pode-se dizer que esses movimentos em busca de mudanças foram intensificados a partir da criação e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem em 2001, a partir do Parecer CNE/CES 1.133 de agosto de 2001 (KAISER; SERBIM, 2009; SILVA, 2010). Esse parecer afirma que todas as instituições de ensino superior devem buscar a formação de um profissional por meio de uma educação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Além de

[...] ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. A formação integral e adequada do estudante deverá ser concretizada através de um projeto pedagógico construído com base na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (BRASIL, 2001, p. 5).

Um dos principais fatores que se mostrou determinante nas questões da educação na enfermagem, incluindo a construção e deliberação do parecer acima citado, foi a representação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), que atuou e ainda atua como órgão representante e de fomento das discussões referentes à formação em Enfermagem nas instituições de ensino superior. Associada a ela os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem

(SENADENS), que surgiram a partir de 1994 em articulação da ABEn com as escolas de Enfermagem com a proposta de fortalecer de forma permanente as discussões sobre a educação em Enfermagem (BACKES; SILVA; RODRIGUES, 2007; XAVIER; BATISTE, 2010).

Em 2008, na realização do 11º SENADEN, no Pará, a ABEn assume a responsabilidade em liderar as discussões sobre a educação, considerando esta como um bem social. Assim, compromete-se em dar suporte às normatizações, às transformações e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em Enfermagem. Comprometeu-se em manter o acompanhamento constante e intervencionista nas diretrizes pedagógicas que impulsionam a emancipação, o desenvolvimento e avanços na construção de um saber inovador, voltado para as práticas da integralidade e visando o sujeito na totalidade de suas necessidades (ABEn, 2008).

Além dessas mudanças, e com enfoque também na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a saúde, surge em 2005, através da Portaria Interministerial MS/MEC nº 2.101, de 03 de novembro de 2005, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – para os cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Enfermagem. A criação desse projeto visava aproximar a formação de graduação no País às demandas da atenção básica, que se operacionalizaram no Brasil pela Estratégia de Saúde da Família (ESF). Ao observar o distanciamento entre as realidades acadêmicas e a prestação real dos serviços de saúde, apontava-se essa dissonância como um dos principais responsáveis pela crise do setor da Saúde, não só no Brasil, mas também em outras realidades do mundo. Sua principal meta é contribuir para a substituição do modelo tradicional de organização do cuidado em saúde através da integração entre ensino e serviço. A prática presente já há 7 anos possibilitou também o desenvolvimento de seminários para a discussão e a avaliação das experiências nos estados brasileiros. No relatório do II Seminário realizado em Brasília foram discutidas questões como a gestão local e a mudança nos currículos no processo de articulação interna das Instituições de Ensino Superior (IES). Atualmente, já está em andamento o projeto Pró-Saúde II. (BRASIL, 2005).

Relacionado ao Pró-Saúde e criado recentemente, o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-SAÚDE) é regulamentado

pela Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010. Tem como proposta desenvolver a formação de grupos de aprendizagem tutorial como forma de desenvolver atividades direcionadas para áreas estratégicas do Sistema Único de Saúde (SUS). Espera-se com esse projeto fortalecer a integração entre ensino, serviço e comunidade, bem como a implementação das DCN nos cursos de graduação na área da saúde.

Essa reorientação do processo formativo dos profissionais de saúde gerou uma nova demanda para o setor educativo e um desafio aos docentes, tanto de nível médio quanto superior, ou seja, superar as práticas pedagógicas tradicionais, hierárquicas e diretivas. A reorientação da formação proposta parte da convicção de que os educandos devem ter maior participação no processo ensino-aprendizagem, de modo que para os educadores o desafio passa a ser a criação de práticas educativas que favoreçam uma participação mais significativa do educando no seu aprendizado, ou seja, na sua própria formação profissional.

Dessa forma, desenvolver a capacidade crítico-criativa torna-se mais importante que a simples transmissão de conhecimento. Em decorrência dessa constatação, busca-se cada vez mais colocar em prática metodologias de ensino-aprendizagem com possibilidades de desenvolver nos educandos tais características (REIBNITZ; PRADO, 2006; ZORZAL; BASSO, 2007; ABREU, 2009).

Atualmente, a implementação da aprendizagem ativa/significativa através de metodologias ativas (MA) está sendo incentivada e utilizada como uma forma desejada de mudança na formação em Enfermagem (BACKES; SILVA; RODRIGUES, 2007; MITRE et al., 2008), como também de outras áreas da saúde, em nível de graduação, como a medicina (ABREU, 2009), e em nível de pós-graduação (MARIN et al., 2010). Esse modelo de ensino está influenciando o cenário da discussão no meio pedagógico em âmbito nacional e internacional, pois estudos (MEEDZAN; FISHER, 2009; SOBRAL, 2012) mostram que tais práticas possibilitam aos sujeitos serem ativos, críticos e capazes de transformar-se e transformar o seu contexto. Podem ser consideradas como estratégias de ensino que permitem trabalhar com diferentes questões e maneiras, exercitando a comunicação, o trabalho em equipe e as formas de convivência com o diferente. As técnicas como o trabalho com grupo maior ou menor, a discussão circular, a dramatização, a demonstração, o filme, os painéis integrativos, as vivências e os jogos criativos devem facilitar o desdobramento das operações mentais e levar em conta o tempo de aprendizagem de cada aluno (DELORS, 1999).

A partir dessas considerações, evidencia-se cada vez mais que o uso de metodologias ativas na aprendizagem tem adequação ao perfil de educando que “se almeja” (SOBRAL, 2012; ABREU, 2010; SEBOLD et al., 2010). Nesse contexto, o processo ensino–aprendizagem adquire novas formas e concepções, por ser uma atividade que está presente na vida do ser humano e acompanha o desenvolvimento humano, social e tecnológico.

Reibnitz e Prado (2006) e Wall, Prado e Carraro (2008) coadunam-se com essas proposições, já que compreendem que a enfermagem precisa direcionar suas ações para buscar coerência ao exercício crítico-reflexivo que envolve a reconstrução do seu próprio processo de trabalho. É a partir da realidade de trabalho que se constrói o conhecimento e se alcançam transformações necessárias às situações vividas no cotidiano. Considero que esse pensar reforça a magnitude do papel que a Educação superior apresenta na vida do educando, o qual, por sua atuação como ser apreendente junto ao educador, em um ato de conhecimento, pode analisar o seu próprio processo de ensino–aprendizagem e contribuir para que haja transformações em seu existir.

Minha TESE, portanto, é a de que a implementação de propostas pedagógicas críticas contribui para o desenvolvimento da atitude crítica e criativa no aluno. Nesse contexto de diferentes mudanças está a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP), da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que a partir da última reestruturação vem trabalhando com a educação crítica dos alunos, além de se constituir o caso deste estudo.

A proposta deste estudo teve suas ideias incitadas a partir do início de minha carreira profissional, em 2001. Meu primeiro trabalho foi como educadora em um curso técnico de Enfermagem. Trabalhei com estágio curricular durante sete meses e em diferentes turnos, orientada por uma prática pedagógica fundamentada apenas no fazer técnico do aluno, ou seja, focada no desenvolvimento de habilidades, do aprender a fazer. Entretanto, mesmo sob esse modelo, procurei trabalhar o processo de ensino–aprendizagem voltado para uma ação reflexiva do fazer, pois acreditava que o pensar não poderia se dissociar do fazer.

Após esse período, conquistei meu primeiro trabalho como enfermeira assistencial em um Centro de Pesquisas Oncológicas, instituição base de todos os meus conhecimentos acerca da oncologia. Concomitantemente a essa realidade de trabalho, mantive-me sempre em contato com a educação, voltando novamente a ministrar aulas para o Ensino Médio em Enfermagem. Nesses dois anos de docência no Ensino Médio, pude realmente aplicar o que eu acreditava. A escola

fundamentava-se em uma filosofia de educação que visava à competência do educando para saber ser, estar, saber e fazer como princípios formadores para o trabalho, o que fortaleceu minhas convicções de que o fazer não pode se distanciar do pensar em um processo de educação.

Alicerçando minha experiência como enfermeira assistencial em uma unidade de cuidados paliativos na oncologia e vivenciando o processo de trabalho nessa área e na docência, percebi que a educação que acontece no ambiente de trabalho também deve ser realizada seguindo os mesmos princípios da educação para a formação profissional, ou seja, possibilitar um espaço de reflexão sobre o fazer. Dessa convicção, surgiu minha proposta de dissertação de mestrado, por meio da qual desenvolvi um processo de educação no trabalho, com enfermeiras, sobre a avaliação da dor do paciente com câncer em cuidados paliativos, utilizando os pressupostos de Paulo Freire sobre educação problematizadora para nortear o processo de ação-reflexão-ação no trabalho (FREIRE, 2011g,h).

Ao longo desses anos, em minha própria experiência reconheci a importância da preparação pedagógica do professor e iniciei um caminho de aprofundamento de minhas ideias sobre a formação do formador. Realizei um Curso de Especialização sobre a Formação Pedagógica na Área da Saúde: Enfermagem, onde trabalhei a temática sobre Educação por Competências, suas possibilidades e dificuldades enquanto proposta pedagógica de uma escola de Enfermagem de ensino médio, na visão do educador e do educando<sup>1</sup>. Essa experiência ampliou as minhas concepções sobre essa proposta emancipadora de ensino e fortaleceu a minha convicção a respeito de que o aluno não pode ser visto como um “depósito de conhecimentos”, como nos ensina o grande pedagogo Paulo Freire (FREIRE, 2011a,d,g).

Em 2004, busquei no grupo de pesquisa em Educação em Saúde e Enfermagem (EDEN) do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) um alicerce para a minha formação em educação, principalmente no que tange ao educar para o trabalho (formação do aluno) e no trabalho (formação do profissional).

Em sequência, no período de 2005 a 2007, tive a oportunidade de iniciar a experiência como docente na disciplina de Fundamentos para o

---

<sup>1</sup> WATERKEMPER, Roberta. O olhar do Educando e Educador sobre um currículo por competências. [Monografia], 2005. (Ministério da Saúde- Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem/PROFAE), 2005.



Cuidado Profissional da 3ª fase do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC, vivenciando momentos de reflexão junto a outras docentes da disciplina sobre o modelo pedagógico adotado. Foi desafiador, porém prazeroso e estimulante para mim, como docente e enfermeira assistencial, poder continuar a trabalhar, agora no ensino superior, com acadêmicas de enfermagem sob o olhar reflexivo do processo de ensino–aprendizagem. Essa experiência me permitiu participar da construção de uma nova proposta pedagógica para o desenvolvimento da disciplina, a partir do referencial da pedagogia crítica e da adoção de metodologias ativas. Essa experiência envolveu as docentes e os discentes, que iniciariam a experiência de mudar pensamentos, conhecimentos e atitudes frente ao seu próprio educar.

A mudança teve como ponto fortalecedor o processo de reestruturação curricular desencadeado no Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC iniciado no ano de 2006. Isso mobilizou o corpo docente do Curso para o processo de mudança e a realizar a primeira Capacitação Pedagógica sobre Metodologias Ativas de Ensino–Aprendizagem. Esse movimento para uma formação pedagógica segundo Backes, Silva e Rodrigues (2007) promoveu a realização de seminários, oficinas e cursos de capacitação pedagógica para os docentes, além de grupos específicos de trabalho e projetos de pesquisa, como forma de desencadear e buscar subsídios para as reformulações curriculares. Essas autoras destacam que o ato de investir em capacitação pedagógica para os docentes é uma característica comum àqueles cursos que estão organizando seus currículos no módulo de currículo integrado. O movimento pode ser relacionado à necessidade de domínio de novas estratégias de ensino, já que em geral esses cursos apresentam a característica comum de adotar a pedagogia problematizadora como referencial metodológico.

Dessa forma, as reformulações curriculares tendo como eixos a pedagogia problematizadora e o currículo integrado despertam a necessária formação pedagógica para atuar nesses novos modos de conduzir o ambiente de ensino–aprendizagem, ou seja, a sua própria práxis.

Nessa época, ao assumir como docente substituta da disciplina, participei e acompanhei todo o processo de reestruturação desta para a implementação de metodologias ativas. A partir daí a disciplina passou a se organizar de forma a possibilitar a realização de reuniões sistemáticas pelos docentes para planejar cada etapa do ensino, incluindo o plano de ensino, a forma de desenvolvimento dos temas, os papéis de educador e educando diante desse processo, o processo avaliativo do aluno, bem

como a avaliação das estratégias pedagógicas utilizadas.

Hoje, frente à proposta inovadora apresentada e ao seu tempo de implantação, é importante refletir sobre as possibilidades que esse modelo pedagógico apresenta para a formação acadêmica de futuras enfermeiras, especialmente no tocante à atitude crítica e reflexiva dos alunos. Essa historicidade fortaleceu a minha experiência e o desenvolvimento do meu logotipo sobre a educação do profissional enfermeiro tanto no contexto do trabalho quanto no da formação.

## 1.2 OBJETIVO DO ESTUDO

No processo de amadurecimento e de eleição do tema em questão, pude perceber que sua relevância está focada na educação pedagógica crítica, sendo necessário escutar os agentes dessa prática, para posteriormente decodificar seu “pensar”. Com base nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi *compreender como a proposta pedagógica da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), contribui no desenvolvimento de um aluno com atitude crítica e criativa.*

Para tanto, o estudo foi conduzido pela seguinte questão norteadora: Como a proposta pedagógica da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional contribui na formação de um aluno de Enfermagem com atitude crítica e criativa?

Para atingir esta proposição, foi necessário:

a) Acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas na Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC e conhecer o processo de ensino–aprendizagem desenvolvido;

b) Identificar a consciência de si, alunos, a respeito de seu processo de ensinar e aprender ao longo de sua vida até chegar na DFCP;

c) Identificar a consciência de mundo (DFCP, escola, professor) dos alunos a respeito de seu processo de aprender e ensinar;

d) Identificar as atitudes críticas desenvolvidas e percebidas pelo aluno na DFCP.

Este relatório está organizado em sete momentos diferentes. No **primeiro**, são destacados os argumentos que justificam a escolha da temática em questão e os propósitos do estudo. No **segundo**, apresenta-

se uma breve contextualização da história da educação brasileira em seus aspectos histórico-políticos, a legislação da educação superior e a criação das diretrizes curriculares. Em complemento a esse contexto, no **terceiro** momento, faço aproximações à história da formação em Enfermagem, a qual culmina com o contexto atual da formação crítica. No **quarto** e **quinto** momentos, são declarados o suporte teórico-filosófico da pesquisa e a descrição detalhada do seu percurso metodológico, respectivamente. No **sexto**, são apresentados os resultados da pesquisa, em forma de manuscritos. No **sétimo** e último momento, são feitas as considerações finais.



## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

*“A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa”*(FREIRE, 2011h, p. 40).

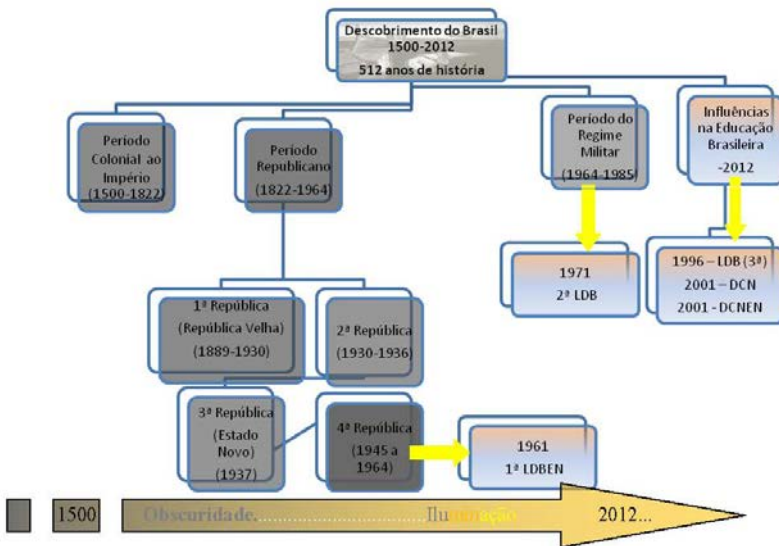
A leitura das palavras da epígrafe me permite considerar que o presente capítulo está coerente com quem busca na temática deste estudo “construir um amanhã”, sem desconsiderar toda a trajetória já realizada, pois acredito que não há como construirmos algo a nós mesmos se não considerarmos e respeitarmos todas as conquistas, os desafios e as limitações enfrentadas em distintos contextos por sujeitos históricos. Assim, apresento, neste capítulo, a contextualização histórica da educação no âmbito brasileiro como uma forma de delinear como tal história se relacionou com os homens, considerando-se as questões econômicas e políticas, para a formação dos cidadãos na sociedade brasileira. Esse ensaio faz-se necessário para facilitar a compreensão de possíveis traços dessas relações históricas na história da educação em enfermagem, bem como na atitude do acadêmico de Enfermagem. Dentre os temas serão apresentados: *O contexto histórico da educação no Brasil*, *O ensino superior no contexto brasileiro* e *A formação crítica na enfermagem*.

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

[...] como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento? [...]  
(FREIRE, 2011a, p. 13)

A construção da história da educação no Brasil iniciou a partir do momento em que o país foi descoberto. Dessa forma, para se compreender esse processo, que abrange a formação em enfermagem em seus diferentes contextos, é fundamental revisar a história dessa

construção que além de ser histórica é política, ética e estética. Atualmente, essa história apresenta 512 anos. (Figura 1)



**Figura 1:** Representação gráfica dos períodos histórico-políticos da educação no Brasil

### 2.1.1 Do período colonial ao Império-início da educação do povo Brasileiro

O período denominado colonial teve sua história desenhada a partir de 1500, com o descobrimento do Brasil, até a independência, no ano de 1822. Desde a época do Brasil colônia, a sociedade era dominada por grandes latifundiários. Esse momento gerou profunda instabilidade econômica e educacional, o que provocou o término da aristocracia e o nascimento de novas influências econômicas, como o escalonamento da divisão de trabalho. A partir dessa forma de organização, os grandes produtores rurais, também denominados “senhores rurais”, além de exercer autoridade no meio econômico também a exerciam na educação,

cujo principal objetivo era beneficiar a organização do Estado. Foi a partir desse panorama histórico que o progressivo tradicionalismo do sistema patriarcal foi impulsionado, o qual estimulou a separação entre o contexto político, social, educacional, bem como da economia do sistema colonial.

A educação era um ato de aculturação dos índios praticada pelos padres Jesuítas como forma de **convertê-los** ao cristianismo e à coroa Portuguesa (GHIRALDELLI, 2009). A educação no período colonial passou por 3 momentos: o da atuação dos padres jesuítas, o das reformas realizadas pelo Marques de Pombal e o período de D. João VI, no qual o Brasil foi considerado sede do governo Português (FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

No período Colonial, em 1549, os jesuítas pertencentes à filosofia e cultura da Igreja Católica, e inspirados na Contrarreforma, foram os principais responsáveis pela “**catequização**” dos índios, assim como pela educação da elite pertencente à classe colonizadora. Sua principal preocupação fundamentava-se no desejo de **transmitir** os princípios filosóficos e culturais da igreja católica, elite religiosa, através da fé. Em associação com a classe dominante do poder econômico colonial, os padres jesuítas, então, criaram um sistema educacional que transmitia os elementos fundamentados em tais classes, o qual difundia-se a quase todo o território brasileiro (FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009). Dessa forma, a educação jesuítica reproduziu no Brasil o condicionamento do homem às crenças da tradição escolástica, à submissão à autoridade e principalmente à ordenação social, a qual era adversa ao livre exame e à experimentação.

A partir desse momento o homem passou a ser condicionado, adestrado a aprender regras e ordens do modelo econômico e administrativo do Brasil (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009). Essa forma de relação entre os homens (colonizadores e índios) foi a primeira evidência de uma concepção de educação com ensino verticalizado e autoritário.

Em sequência a esse período, em 1759, o sistema educacional construído e transmitido como regra pelos jesuítas foi extinto pelo então Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal. Atrelado ao contexto histórico do despotismo esclarecido e da **cultura enciclopedista** francesa, Marquês de Pombal buscou com a reforma educacional resgatar o atraso da colônia portuguesa em relação a outros países, incluindo nos propósitos de ensino as ciências experimentais de forma a transformar a educação em um ato mais voltado para a prática e a utilidade. Assim, os métodos e conteúdos de ensino, nessa perspectiva,

foram transformados radicalmente. Seu principal enfoque foi direcionado às áreas de ciência física e matemática.

A transição do modelo educacional jesuíta para o pombalino levou um período de treze anos, substituindo-se a uniformidade da educação para uma prática diversificada, mas traduzida a disciplinamentos isolados. Nesse processo de mudança, o Estado buscou assumir, pela primeira vez, a administração da educação, representado por professores leigos nas aulas e nas escolas régias, recentemente criadas. Entretanto, esses professores, por terem sido também formados dentro da filosofia educacional jesuíta, revelaram fragilidade e dicotomia para assimilar o espírito, moderno para a época, no qual a reforma pombalina se sustentava.

Esses professores acabaram, então, por contribuir com a disseminação dos mesmos objetivos dos métodos de ensino autoritários e disciplinares, contrários à espontaneidade e à criatividade individual (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa, a cultura do Brasil iniciou um novo processo no que tange ao contexto educacional. O ensino no Império estruturou-se em três níveis, contemplando o ensino primário, o secundário e o superior. Como objetivo de ensino, o primário significava o período no qual a escola **ensinava a ler** e a **escrever**. Com o tempo, com incentivo da Corte, esse nível aumentou suas “cadeiras”, hoje conhecidas como **disciplinas**. No secundário existiam as “aulas régias”, que também receberam várias novas “cadeiras” (disciplinas) (FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

No ano de 1821 a Corte retorna a Portugal e após um ano D. Pedro I, ao liderar a Independência, outorga a Constituição de 1824, que esteve vigente durante todo o período Imperial. Considerada como Carta Magna, apresentava em seu escopo um tópico específico em relação à educação, já pensando em um sistema nacional de educação. Tal sistema deveria ser organizado em **ensino primário, ginásio e universidades**. Na prática, entretanto, esse modelo não foi concretizado (GHIRALDELLI, 2009).

O ensino secundário foi direcionado ao **preparo de candidatos** ao ensino superior. Seu **conteúdo transmitido** passou a configurar caráter introdutório fundamentado em **disciplinas** da arte, ciência e educação. No reduto provincial o ensino manteve a prática desorganizada das antigas aulas régias. Já no Estado, parte do ensino secundário ficou sob a diretividade da iniciativa privada, composta em sua maioria por representantes religiosos (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).



Em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprova a primeira lei que oficializa a instrução pública nacional do Império do Brasil. Essa lei previa a presença de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, na modalidade de ensino mútuo, com os **conteúdos de disciplinas** determinados, principalmente englobando princípios da moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana, bem como o **ensino de leitura** sobre a Constituição do Império e a História do Brasil (GHIRALDELLI, 2009).

No **período Imperial** os primeiros cursos de educação superior são criados, mas seguindo o modelo vigente, baseados em aulas segmentadas e **direcionadas à prática profissional**. Dentre eles, os cursos das áreas médico-cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, constituintes das primeiras Faculdades de Medicina (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009). Seguindo essa sequência histórica, a vinda de D. João VI possibilitou o surgimento do ensino superior brasileiro, bem como o processo de autonomia política, culminando com a independência do país nas décadas posteriores.

O panorama geral do ensino, ao final do império, evidenciava poucas escolas primárias, liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e cursos superiores que forjavam o projeto elitista, cujo foco era a formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados, tornando-se um círculo influente para a unificação ideológica da política imperial (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009). O ensino no período imperial transformou-se mais em um **sistema de exames**, o qual perdurou no decorrer da primeira república. Em essência a formação tinha como enfoque o preparo de sujeitos para o fortalecimento político.

Nesse período entre o descobrimento do Brasil e a instalação do Império Português, o que caracterizou a formação dos brasileiros foi o intenso poder político. Poder associado à submissão, ao ajustamento, à acomodação e à não integração da população. Essa condição contribuiu para que se criasse um comportamento de “mutismo”, silêncio, na população, conduzindo-a a não desenvolver a capacidade de dialogar e participar das soluções dos problemas. A consequência desse momento histórico foi o desenvolvimento de sujeitos com disposições mentais “[...] rigidamente autoritárias, acríticas [...]”, as quais criaram “[...] uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora [...]” (FREIRE, 2011f, p. 78). Com o tipo de colonização que o Brasil teve, é possível afirmar que o país não teve vivência comunitária, pois havia uma oscilação entre o poder “do senhor das terras e o poder

do governador, do capitão-mor” (FREIRE, 2011f, p. 81). Assim, “[...] em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública”.

### **2.1.2 Da Primeira República a Segunda República: destaque ao ensino superior**

No período republicano essa situação não foi diferente. Iniciada com a Proclamação da República, a **Primeira República**, também conhecida como República Velha, estende-se até a revolução de 1930, com uma duração de 40 anos. A partir da proclamação da República o Brasil passa a adotar uma nova filosofia de Estado, a de unidade federativa. Com o golpe de Estado em 15 de novembro de 1889, o Brasil abandona o regime monárquico e passa então ao republicano. No período de transição do governo imperial para o estabelecimento da república a educação passa a ser responsável pela reconstrução da sociedade, em virtude da aderência aos ideais do liberalismo burguês por grande parte da elite intelectual. Essa mudança dá ênfase ao processo de alfabetização. Assim, em 1891 surge a primeira Constituição da República, que cria o sistema federativo de governo para descentralizar o ensino. Nessa constituição,

Em seu artigo 35, itens 3º. e 4º., reservou à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Aos estados competia prover e legislar sobre a educação primária, além do ensino profissional (que compreendia, na época, as escolas normais de nível médio para moças e as escolas técnicas para rapazes) (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

A partir desse momento histórico consagra-se o sistema dicotômico e descendente do regime anterior, mas que amplia a distância entre a educação da classe dominante das escolas secundárias acadêmicas e das escolas superiores, como também a educação da população nas escolas primárias e nas escolas profissionais (OLIVEIRA, 2004; GHIRALDELLI, 2009).

O que tornou o cenário diferente, nesse período, foi o surgimento

de uma nova configuração social. Houve a transcendência da massa homogênea dos agregados rurais e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana para uma organização mais heterogênea de interesses, origens e posicionamentos. Compunham esse conjunto uma camada média de intelectuais, os militares com alto prestígio (primeiros passos de uma burguesia industrial), bem como um conjunto de imigrantes trabalhadores da lavoura e de outras profissões liberais urbanas. Também começaram a aparecer correntes de pensamento pedagógicas e de democracia tentando impor suas convicções. Preocupadas com o desenvolvimento social, tentaram transformar a estrutura arcaica e contaminada pelo tradicionalismo (OLIVEIRA, 2004; GHIRALDELLI, 2009).

Esse contexto serviu de estímulo a uma ruptura na política educacional. A escola, como instituição de formação e apoiada no princípio da dualidade social, teve seus fundamentos comprometidos na medida em que as camadas sociais alcançaram um crescimento complexo. Na linha das políticas públicas do governo central iniciam-se inúmeras tentativas para a sua reformulação, entra elas a atuação do político e articulador da república Benjamin Constant. Esse político, representando o eixo ministerial da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tinha como objetivo substituir o currículo acadêmico por um currículo de caráter **enciclopédico**, o qual deveria incluir **disciplinas** mais científicas, fundado em um **ensino seriado**, com maior organização em todos os níveis de ensino, e o desenvolvimento do *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento dos professores no magistério (GHIRALDELLI, 2009).

Em relação ao plano curricular do ensino secundário, essa reforma manteve a **parte tradicional do currículo**, como o estudo do Latim e do Grego, e tinha como propósito principal incluir o estudo das ciências fundamentais. Foi, então, organizado em um curso de sete anos, mantendo a ordem lógica de sua classificação conforme Augusto Comte, um dos mentores da filosofia positivista. Desse modo, o currículo do ensino secundário era organizado na seguinte forma: no 1º ano incluía-se o estudo de aritmética e álgebra elementar; no 2º ano, a geometria preliminar, a trigonometria retilínea e a geometria espacial; no 3º ano, a geometria geral e o seu complemento algébrico e o cálculo diferencial e integral, que se limitava ao conhecimento das teorias consideradas rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita; no 4º ano, a mecânica geral; no 5º ano, a física geral e a química geral; no 6º ano, a biologia; e no 7º ano, a sociologia e a moral, além de noções de direito pátrio e de economia política

(OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Como forma de manter o **ensino enciclopédico**, em paralelo a esse eixo, ainda mantinha-se no currículo o estudo da língua portuguesa nos dois primeiros anos; do Inglês e do alemão do 3º ao 5º ano; do latim e do francês nos três primeiros anos; do grego no 4º e no 5º ano; da geografia nos dois primeiros anos; da zoologia, da botânica, da meteorologia, da mineralogia e da geologia no 6º ano; da história natural no 6º ano; da história do Brasil e da literatura nacional no 7ª ano; do desenho, da música e da prática de ginástica nos quatro primeiros anos. Ainda estava previsto, para todos os anos, um estudo de revisão de todas as matérias anteriormente estudadas, ocupando, no 7º ano, a maior parte do horário escolar. Entretanto, essa proposta de Benjamin Constant para configurar um modelo de ensino de elevado intelectualismo excedendo a capacidade de aprendizagem dos adolescentes não chegou a ser seriamente utilizada (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Essas mudanças não obtiveram continuidade devido à ausência de estrutura institucional, principalmente por parte da elite, que percebia tais mudanças como uma ameaça à formação da juventude, conseguindo impedir a sua prática (OLIVEIRA, 2004; GHIRALDELLI, 2009). O fato configurou-se como um exemplo de limitações e descontentamentos do novo momento republicano, recentemente criado.

Outras formas de organização foram tentadas. No governo de Marechal Hermes da Fonseca, em 1911, foi criada a **Lei Orgânica Rivadávia Corrêa**, através da promulgação do Decreto 8.659, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, como forma de suprimir o caráter oficial do ensino possibilitando o exercício da autonomia e da liberdade aos estabelecimentos. O Decreto, nesse momento histórico, começou a influenciar a educação brasileira junto ao credo positivista, ambos em competição com a doutrina do catolicismo. O curso de ensino secundário deveria formar cidadãos, mas não como preparador para o nível seguinte. O Ensino deveria ser realizado partindo-se da liberdade e configurado como uma possibilidade de ser ofertado não por escolas oficiais e sem exigir frequência. Além disso, visava abolir o **diploma** e instituir como comprovante da formação um certificado de assistência e aproveitamento, transferindo os **exames adicionais** ao ensino superior. Então, o ensino passa a ser de frequência não obrigatória, com abolição de **diplomas**. (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Nessa mesma linha cria-se a **Reforma Carlos Maximiliano**, a qual reoficializa o ensino através da reforma do Colégio Pedro II, assim

como o ingresso nas escolas superiores, propondo autonomia didática e administrativa para as instituições de ensino, dando fim ao privilégio estatal de concessão de diplomas e títulos do ensino superior, que consolidava as tradicionais tendências elitistas do ensino nacional. Foi a partir dessa nova reoficialização do ensino superior que surgiu o **exame vestibular no Brasil**, para intensificar e legitimar o processo histórico de exclusão educacional sob a ótica do modo de produção capitalista. Essas medidas propiciaram a proliferação de cursos sem qualidade, cuja principal preocupação era formar bacharéis e doutores. Através dessa reforma é criada a primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia em uma única instituição a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e uma escola livre de Direito (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Como um prolongamento e modo de consolidar e ampliar as medidas preconizadas por Carlos Maximiliano, em 1915 cria-se a **Reforma de João Luiz Alves**. A reforma tinha como propósito contribuir com a implantação do ensino secundário seriado, marcando o fim dos exames parcelados, a partir dos anos 1930, e o início do ensino regular secundário. Tal regularidade tinha como meta alcançar funções mais amplas do que a mera preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores. Tendo duração de seis anos, sendo o último ano um curso de Filosofia, apresentava como objetivo o preparo fundamental e geral dos alunos para a vida, independentemente da escolha profissional a que se dedicassem posteriormente. Ao se concluir o 5º ano já era possível prosseguir os estudos em nível superior, desde que o aluno fosse aprovado em vestibular. Já aos alunos do 6º ano era atribuído o grau de Bacharel em ciências e letras (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Ao final da primeira república, em 1925, o presidente Arthur Bernardes, em seu governo, como última tentativa de instituir normas regulamentares para o ensino, cria a **Reforma Rocha Vaz**, que buscou legitimar, pela primeira vez, um acordo entre a União e os estados, objetivando promover a educação primária e eliminar os **exames** preparatórios e parcelados (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

O período da década de vinte foi marcado por diversos acontecimentos relevantes no processo de mudança política brasileira, assim como por confrontos de correntes ideológicas divergentes influenciadas pelos movimentos europeus; “época do controle dos tempos e movimento” (ALVES, 2007, p. 88). Desde essa parte da história brasileira as ideias do modelo Taylorista foram incorporadas aos

discursos dos industriais paulistas, assim como aos questionamentos referentes à intervenção do Estado liberal como forma de controlar, manipular o mercado. Para manter-se no poder, a casta empresarial ilustrava a preocupação em formar uma classe trabalhadora assalariada, como estratégia para manter a reprodução da força de trabalho. Tal preocupação era demonstrada através

da formação da moral e do disciplinamento da classe operária tanto na vida familiar, quanto no trabalho. O caráter “educativo do trabalho industrial” é destacado pelo Idort como uma necessidade primordial para iniciação do comportamento racional e formação de uma classe trabalhadora a começar na infância (ALVES, 2007, p. 88).

Foi nesse momento da história do Brasil que a expressão “tempo é dinheiro” começou a ser utilizada (ALVES, 2007, p. 88). Diante dessa situação, favoreceu-se o desenvolvimento da crise econômica mundial de 1929, a qual repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais, que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. Dentre outros acontecimentos destacam-se o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924), assim como a Coluna Prestes (1924 a 1927). Dentro do contexto educacional também foram realizadas diversas manifestações em busca de uma nova configuração para a educação, principalmente no âmbito estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928 (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009; CARVALHO, 2011).

Nesse período foram criadas as primeiras escolas de enfermagem, seguindo modelos europeus. Entre essas escolas estão a atual Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, da UNIRIO, e os cursos da Cruz Vermelha Brasileira. Outra escola de importante significado para esse momento foi a Escola Anna Nery, criada no interior do estado em decorrência de uma missão de enfermeiras norte-americanas e que adotaram como modelo de ensino o modelo anglo-americano. As primeiras diplomadas da turma dessa escola pioneira, americanas e brasileiras, fundaram, em 1926, a

primeira entidade de classe, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Essa associação contribuiu significativamente na orientação do ensino de enfermagem brasileiro. Como forma de divulgação científica, a associação cria, em 1932, sua primeira revista, atualmente denominada Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn) (BATISTA, 2006; STUTZ, 2010).

Durante o período republicano todas as propostas para a organização do ensino não configuraram sucesso. Representadas por posicionamentos isolados vindos dos governantes políticos e não fundadas em uma política nacional de educação, contribuíram para que o modelo educacional do período colonial mantivesse seus preceitos. As tentativas de mudanças na república foram confusas, de um lado validando uma disposição política a qual favorecia parte da elite, de outro, e como resultado destas, a criação de propostas para responder à adequação da estrutura educacional sob as intenções de uma nova ordem “democrática” em implantação (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

A única proposta aceita pela União no que se refere à educação foi a extensão do Ensino Médio e Superior da elite às classes médias em processo de ascensão. Dessa forma, difundiu-se a ideologia da **ascensão social por meio da escolarização**. Tal mudança ocorreu em consequência da instabilidade política e de rearticulação das próprias elites. A aceitação dessa proposta serviu como um meio de encaminhamento das insatisfações sociais, justificando o sucesso e a adesão a pressupostos educacionais liberais pelas camadas sociais. Expandindo-se as oportunidades, bem como a reforma das instituições escolares, o custo às elites tornou-se menor em relação a sua principal preocupação, que era a alteração da distribuição de renda e de suas relações de poder, o que acalmou as unidades mais combativas das camadas médias (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Enquanto o Brasil encontrava-se em fase de reorganização no que se refere à educação e ao poder de elites, em nível internacional a preocupação estava direcionada a uma proposta de reconstrução social, não individual, coletiva. No âmbito da educação, esse ensejo foi representado pela pedagogia pragmática da Escola Nova, a qual se fundamentava no pensamento do norte-americano John Dewey. Para este, o modelo escolar deveria constituir-se em cunho reformista, característico de uma sociedade que não deseja mudar e permitir a ascensão das diferentes camadas sociais. Essa forma de pensar do movimento escolanovista foi assumida por vários educadores

brasileiros, mas divergia no que se refere à orientação revolucionária-reformista ou conservadoramente democrática. Sua linha de pensamento permaneceu em “[...] um horizonte comum na interpretação das funções da escola, consolidando-se em uma ideologia educacional que influenciará o desenvolvimento do ensino brasileiro” (OLIVEIRA, 2004, p. 951; GHIRALDELLI, 2009). A primeira ação que evidencia essa influência de forma concreta foi a criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Tal manifesto propunha a evolução das tentativas parciais de reforma que configuravam as tentativas efetuadas até o momento e a mudança para uma nova ideologia, a qual deveria estar direcionada a um movimento de renovação da educação nacional única, claro e bem definido (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Esse momento fervoroso, o qual dá início à **Segunda República**, contribui para a tomada do poder de Getúlio Vargas e para o fortalecimento do ensino superior. Também conhecida como República dos coronéis, ou do café-com-leite, constitui-se como um período em que o governo brasileiro foi regido por grupos formados por proprietários e homens influentes do estado de Minas Gerais, conhecidos como os “coronéis do leite”, e de São Paulo, os “barões do café”, mas que ruuiu com a revolução de 30 (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009). Saímos do colonialismo para entrar no período do coronelismo.

O período da revolução de 30, também conhecido como a “Era Vargas”, passou por três momentos importantes: no 1º, Vargas está no poder e torna-se membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930, denominado de Governo Provisório; no 2º, com Vargas ainda no poder, ocorre a promulgação da Constituição de 1934; no 3º, após o golpe de 1937, Vargas permanece no governo, mas como ditador e à frente do que chamou de *Estado Novo*, finalizado em 1945 (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

Esse período transformou-se em um momento histórico econômico importante para o Brasil, com a entrada no processo de industrialização. Devido à acumulação de capital, no período anterior, foi possível investir no mercado interno, bem como na produção industrial. O novo momento brasileiro obrigou a criação de mão de obra especializada, o que, conseqüentemente, exigiria um investimento na educação escolar dos futuros trabalhadores. Alinhado a esse panorama, Vargas, como chefe do governo provisório, publica em 1930 um plano para a “reconstrução nacional”. Em seu item 3, no qual abordava as questões da educação, previa-se a difusão de forma intensiva do ensino



público, mas principalmente o técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração com os Estados para tal finalidade. Para tanto seria necessário criar um Ministério da Instrução e Saúde Pública, mas sem aumento de despesas. Esse ministério, entre os anos de 1930 e 1937, foi gestado por Francisco Campos (1930 a 1932), Washington Pires (até 1934) e Gustavo Capanema, que continuou até o momento de transição entre a Segunda República e o *Estado Novo* (OLIVEIRA, 2004; FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

O contexto do ensino superior no Brasil, representado pelas instituições denominadas universidades, começou então a tomar forma a partir de 1931, na atuação de Francisco Campos, que cria e aprova o Estatuto das Universidades Brasileiras (OLIVEIRA, 2004; GHIRALDELLI, 2009). Junto a Vargas, Francisco Campos participou de discussões em conferências nacionais de educação sobre esse tema, associado ao sentido pedagógico da revolução de 30. Nessas conferências havia a participação de muitos jovens intelectuais, entre eles Fernando de Azevedo, que assinou um texto que viria a se tornar um clássico na literatura pedagógica da história da filosofia da educação brasileira, mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932. Tal texto discursava sobre tendências diversas de pensamento, como as do filósofo John Dewey e as do sociólogo francês Émile Durkheim, entre outros, compondo uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. Defendia a ideia de que as reformas econômicas não poderiam estar dissociadas das reformas educacionais. Esse distanciamento nos 43 anos de República levou a uma sucessão constante de reformas parciais, arbitrárias e ineficientes, fundadas sem solidez econômica, assim como sem uma visão global do problema (GHIRALDELLI, 2009; BRASIL, 2010).

O manifesto de Fernando de Azevedo consolidava o pensamento sobre educação de uma parte da elite intelectual brasileira que, mesmo apresentando diferentes posições ideológicas, conjecturava a possibilidade de interferir na organização da educação. Tal texto foi assinado também por mais 26 intelectuais, entre os quais se destacam Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Tornou-se um marco para o projeto de renovação educacional do país. Além de identificar a forma desorganizada como o sistema escolar vinha atuando, trazia propostas de organização para o Estado, além de evidenciar sua convicção de que a escola deveria ser uma instituição única, pública,

laica, obrigatória e gratuita. Diante disso, os representantes desse movimento reformador foram alvos de fortes críticas, principalmente da Igreja Católica, que naquele momento era forte concorrente do Estado em relação à educação da população, tendo sob seu controle a propriedade e a orientação expressiva das escolas da rede privada (GHIRALDELLI, 2009; BRASIL, 2010). Ao referir-se à escola integral e única, definia-a como escola ou educação nova, em oposição ao modelo de escola vigente, mais conhecido como tradicional (GHIRALDELLI, 2009; BRASIL, 2010). Essa nova visão de educação apresentada pelos signatários do manifesto pretendia resgatar a humanização da escola através de sua principal e legítima função social: desenvolver meios que garantissem a educação integral para todos (GHIRALDELLI, 2009; BRASIL, 2010).

Em 1932, Getúlio Vargas designou, através do Decreto número 20.040, uma comissão para elaborar o anteprojeto de Constituição, que deveria ser apresentado pelo “Governo Provisório” à Assembleia Nacional Constituinte, a ser eleita em 3 de maio de 1933. Diante dessa designação, em uma Conferência Nacional de Educação realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), decidiu-se formar uma “Comissão dos 10”, para elaborar um estudo com o propósito de identificar as respectivas atribuições dos governos federal, estaduais e municipais em relação à educação. Esse estudo deveria ser referendado pela “Comissão dos 32”, composta pelos delegados representantes de cada Estado. A proposta da ABE foi aceita e ficou marcada na história através de um texto publicado pela própria entidade, em 1934, com o título *O problema educacional e a nova Constituição*, o qual foi assinado por Fernando de Azevedo, que representava a “Comissão dos 32”. Tal documento defendia uma educação “democrática, humana, geral, gratuita e leiga” na “consciência brasileira”, o que foi representado em seus oito artigos (GHIRALDELLI, 2009; BRASIL, 2010).

Essas posições acabam influenciando o texto constitucional de 1934, o qual passou à União a responsabilidade de delinear as **diretrizes da educação nacional**, conforme o art. 5º, inc. XIV. Com a nova Constituição federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, mas implementada por reformas parciais e sem um plano nacional de educação, como os escolanovistas defendiam no manifesto de 1932 (CARNEIRO, 2010; GHIRALDELLI, 2009).

### 2.1.3 O Estado Novo e a Quarta República - um momento de redemocratização

Os esforços para se construir uma constituição de acordo com o movimento escolanovista duraram pouco tempo, pois em 1937 Getúlio Vargas, então Presidente da República, eleito pelo resultado da votação da Assembleia de 1934, tornou-se ditador através do golpe militar e foi responsável por denominar esse período de *Estado Novo*, com constituição própria, mais conhecida como Constituição Polaca, e articulada pelo ministro Francisco Campos. Tal constituição reafirmou vários dispositivos que alargaram os poderes do presidente, acabando com os partidos políticos esquerdistas, assim como lançou as bases que fundamentam esse novo momento de governo (GHIRALDELLI, 2009).

Dentre essas bases está a sua participação na educação pública, em que assume apenas um papel subsidiário. Aquilo que fazia parte da constituição de 1934, que determinava a educação como um direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado da responsabilidade de manter e expandir o ensino público. Além das *leis orgânicas do ensino*, o período histórico do *Estado Novo* forjou algumas entidades que, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país. Foi nesse período que foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (GHIRALDELLI, 2009). A criação dessas instituições, além da decretação da *Reforma Capanema*, serviu de esboço para o sistema educacional brasileiro, que até o momento não existia.

O *Estado Novo*, período de extrema **ditadura**, foi um regime de governo sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. A administração nacional se desenvolveu para o propósito único de fortalecimento do Estado, para melhor **servir** aos interesses do regime econômico capitalista. Visava ao **controle** político dos setores assalariados abrangendo os empregados e funcionários, bem como a classe do operariado. Nesse cenário surgem a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a institucionalização de um sindicalismo atrelado ao Estado, em virtude do crescimento da indústria e da urbanização, as quais exigiam mão de obra técnica, levando o governo a apoiar o **ensino profissionalizante** como campo próprio de educação

dos setores menos favorecidos. Nesse contexto, como forma de manter o caráter centralizador monolítico do governo, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, que oficializaram a dualidade educacional. Tal dualidade previa a organização de um sistema de ensino dicotômico, formado por um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” dominantes e um ensino profissionalizante para os setores da população menos favorecida. Esse modelo bifurcado de ensino acabava por antecipar o processo escolar pelo qual os sujeitos passariam, cujo desejo era criar “elites condutoras” maquinadas a partir de uma divisão antecipada. Tal divisão permitiu que determinados setores da sociedade pudessem ser direcionados a um tipo de escola e outros setores para outro tipo. No entanto, essa ideia é incompatível com a de democracia. O Estado brasileiro era o modelo de qualquer Estado fascista da época, ainda que não existisse **doutrinação** nas salas de aula, como a que se verificou ou se verificaria em Estados totalitários (GHIRALDELLI, 2009).

O que antes era considerado como diretrizes **da educação nacional**, na constituição de 1934 passa a ser conceito base para reforçar as ideias das diretrizes, surgindo pela primeira vez no texto da constituição as duas noções complementares de ensino. Foi acrescentado nessa constituição, em seu art. 15, inc. IX, que a União seria responsável por “Fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (CARNEIRO, 2010, p. 27).

O cenário do ensino público continuou a oferecer percursos diferentes para os alunos provenientes das classes mais abastadas e para as crianças de setores menos favorecidos. Para as elites o estudo iniciava-se pelo primário, seguindo ao ginásio e do ginásio ao colégio e, posteriormente, à opção por qualquer curso superior. Já o caminho da educação para os menos favorecidos, quando chegavam à escola, era começar pelo primário e ir para os diversos cursos profissionalizantes. Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, criado para dificultar a *ascensão social* através da escola (GHIRALDELLI, 2009).

O currículo do ensino primário, por destinar-se a classe menos favorecida, era composto por **disciplinas** mais simples. Já o ensino secundário que vislumbra o preparo das classes condutoras, ou seja, dos indivíduos que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, foi organizado a partir de um currículo mais extenso e com foco na cultura geral de base humanística e fortalecido ao ensino patriótico e nacionalista dos adolescentes (GHIRALDELLI, 2009).

Para o ensino secundário **colegial** havia duas opções, o clássico e o científico. A diferença entre estas duas era que o primeiro manteve na grade curricular as disciplinas Latim e Grego, sendo esta última optativa. Por objetivar conduzir o aluno ao ensino superior seu currículo e ensino eram mais exigentes, mantendo o caráter **enciclopédico** sob um sistema de **provas** e **exames** exagerados. Aliados à esta rigidez, estavam presentes **estratégias disciplinares** para manter ao aluno em alinhamento com a ideologia autoritária do governo, distanciando-se ainda mais dos princípios da escola nova que a organização do ensino primário (GHIRALDELLI, 2009).

De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, toma a frente de uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional. Assim, foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Base (LDBEN). Capanema compreendia a importância dos processos de reforma da educação, tendo criado as *Leis orgânicas do ensino*, além de estruturar o ensino em diferentes campos, como o ensino industrial e o comercial, e contribuir para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI –, ambos atrelados a mudanças na configuração do ensino secundário. Dentre os decretos criados por Capanema, a partir das leis orgânicas, estão o Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; o Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; o Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; e o Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (GHIRALDELLI, 2009; CARNEIRO, 2010).

No campo da pesquisa, foram criados três importantes órgãos: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948; o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951; e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atualmente denominada Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também no ano de 1951. A criação desses órgãos foi sem dúvida um passo significativo para o desenvolvimento do ensino superior, principalmente pelo incentivo à pesquisa de forma institucionalizada e pelo fortalecimento dos cursos de pós-graduação, alinhados às necessidades do País (FRANÇA, 2008; GHIRALDELLI, 2009).

O período de 1945 a 1964, também denominado de a **quarta república**, configurou-se como o período mais importante da história do sistema republicano no Brasil. Foi marcado por movimentos populares

para a reconquista às liberdades democráticas, bem como por pressões internas contra a ditadura de Vargas, intensificadas com o fim da Segunda Guerra Mundial. Iniciou com a derrubada do Estado Novo e da ditadura do governo Vargas. As forças que derrubaram o governo não eram de partido democrático, pois eram as mesmas que apoiaram o Estado Novo, anunciando um cenário novo no pós-guerra. Com a ditadura destruída, entre 1945 e 1947 o movimento popular no Brasil tomou força e permitiu o crescimento da formação de novos partidos políticos, eleições e um clima de agitação política (GHIRALDELLI, 2009).

Com a Constituição de 1946, de caráter liberal-democrático, o Brasil conseguiu sua democracia. Entretanto, mesmo com esse clima, muitos partidos políticos existiram de forma ilegal. Esse período foi conhecido como *Populismo*. O movimento acreditava que para promover uma política de conciliação de classes era necessário convencer as massas populares a uma convivência cujo regime deveria prometer a harmonia entre o capital e o trabalho (GHIRALDELLI, 2009). Este pode ser considerado o momento histórico da educação brasileira de maior fertilidade, pois foi nesse período que educadores importantes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachcoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros atuaram deixando seus nomes na história da educação. Todos almejavam acabar com o analfabetismo através de um programa nacional, considerando-se as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região (ALVES, 2007).

A proposta de alfabetização das massas populares promovida pelos movimentos de educação popular tinha como objetivo, mais do que ensinar a ler e a escrever, ensinar a “ler o mundo”. Esse movimento, percebendo o homem como um ser de ação, procurava contribuir no desenvolvimento da consciência crítica da população para poder organizá-la em torno de sua realidade: o bairro, a cidade, o trabalho, a cultura popular. Frente a isso, o personagem de grande destaque foi o educador Paulo Freire, que foi preso logo após o golpe militar, exilando-se e retornado ao Brasil somente em 1979 (GHIRALDELLI, 2009).

No âmbito da organização da educação, não houve mudanças na orientação que remonta à origem das primeiras legislações nacionais. Os Estados e o Distrito Federal continuariam com a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino, e à União caberia a organização do Sistema Federal de Ensino, bem como dos Territórios. A novidade

que vale ressaltar foi a vinculação de recursos para a educação. Como competência da União ficou a legislação das diretrizes e bases da educação nacional, estimulando o poder Executivo a encaminhar para o Congresso, em 1946, o projeto de lei que daria vida à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 4.024/1946. Entretanto, entre o período de criação e de aprovação do projeto transcorreram 13 anos. Essa demora deveu-se aos diversos conflitos de interesses durante o processo de sua tramitação. Entre eles destaca-se a polêmica entre centralização e a descentralização, que logo se transferiu para a disputa entre os defensores do ensino público e do privado (GHIRALDELLI, 2009).

Até o período da 4ª república as relações sociais no Brasil foram organizadas com estruturas rígidas e verticalizadas. A preocupação central era a posse, o poder, o latifúndio, estrutura vertical e fechada a qual se tornou obstáculo à “[...] mobilidade social vertical ascendente”. Representou um momento de relações hierárquicas nas camadas sociais, sendo aquelas mais baixas consideradas, naturalmente, como inferiores, e os que compunham camadas mais altas, como sujeitos superiores. Essa estrutura, apesar de ter outro nome, teve caráter colonial, proporcionando àquele que possui a terra, “[...] pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens” (FREIRE, 2011h, p. 31).

Consequentemente a esse cenário histórico, o diálogo não teve lugar em meio a tais relações rígidas e verticalizadas. Foi nessas relações que a consciência oprimida instalou-se, aquela com “[...] nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação” e, na maior parte do tempo, de insegurança dos próprios oprimidos, “[...] sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer” (FREIRE, 2011h, p. 31).

#### **2.1.4 O período do Regime Militar e suas consequências na atualidade da educação**

Nesse período da história da educação brasileira, que teve duração de 21 anos, as relações sofreram tentativas de mudanças importantes, mas sem força, mantendo-se ainda um sentido verticalizado. Após à Quarta República, finalizada com o golpe que depôs o então presidente João Goulart, conhecido como Jango, inicia-se em 1964 o período do Regime Militar. Com duração até 1985,

finalizando com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, foi um momento da educação de repressão, com a privatização do ensino, a exclusão de parte dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, a institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer organização para tal transferência, bem como a divulgação de uma pedagogia cujos princípios se sustentam mais em técnicas do que em objetivos com fins abertos e discutíveis, o que configurou um cenário de descompasso educacional (GHIRALDELLI, 2009).

Entre 1969 e 1971, aprovaram-se as Leis 5.540/68 e 5.692/71, as quais foram responsáveis por mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. A lei 5.540/68 foi responsável pela departamentalização e pela **matrícula por disciplina**, caracterizando o curso parcelado e em regime de **créditos**. Foi nesse período que o vestibular unificado e classificatório foi criado, contribuindo com a eliminação do “problema dos excedentes”, ou seja, aqueles que, mesmo sendo aprovados no vestibular com a média mínima, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas. O “problema dos excedentes” foi considerado como o jargão da época, durante a mobilização estudantil (GHIRALDELLI, 2009).

A questão da democratização do ensino superior foi intensificada pela Ditadura Militar a partir do incentivo à privatização do ensino, na década de 1970, quando o governo estimulou a abertura de cursos de ensino superior cuja idoneidade moral era duvidosa. Tal fato provocou, ao longo dos anos, intensa alteração na formação universitária, bem como na qualidade do ensino. Fato que ocorre até hoje (GHIRALDELLI, 2009).

Já a lei 5.692/71, segunda LDB, oficialmente denominada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, foi criada para regulamentar a profissionalização para o ensino secundário em um período longo, embora impermeável a debates e ao envolvimento da sociedade civil. Diante de um contexto histórico arbitrário, que asfixiava as liberdades civis, foi um processo atípico. O seu projeto foi elaborado em conjunto por um grupo de trabalho formado em junho de 1970. Nesse período o país passava por um momento de euforia da classe média com o “milagre econômico” e, ao mesmo tempo, vivia-se um momento em que o presidente general Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar, prendendo, assassinando e torturando os líderes de esquerda que se atreviam a estimular protestos contra o regime Ditatorial (GHIRALDELLI, 2009).

A Lei 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a Lei



4.024/61, pois

incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos “fins da educação” da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Todavia, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/71 refletiu os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal (GHIRALDELLI, 2009, p. 113)

Na Lei 5.692/71, no que diz respeito aos anteriores curso primário e ciclo ginásial, estes foram incorporados no ensino de Primeiro Grau como forma de atender as crianças e os jovens com idade entre 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. A nova configuração do ensino de primeiro grau visava “[...] à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (GHIRALDELLI, 2009).

Essa nova face da legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a ancoragem das matérias do “núcleo comum do 1º grau”, ou seja, o 1º e o 2º graus

passaram a ter disciplinas do “núcleo comum”, obrigatórias, e “uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais”. O Conselho Federal de Educação fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais etc., e colocando no lugar “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Ciências” (GHIRALDELLI, 2009, p. 113).

Assim, o Segundo Grau tornou-se de forma integral um curso

profissionalizante. Diante disso, o CFE, através do parecer 45/72, incluiu, inicialmente, 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas escolas para seus respectivos cursos nesse caráter, passando, posteriormente, para 158. Em certos casos o CFE chegou a prever várias habilitações para um mesmo setor de atividades.

Porém, em 1986, o governo do general Figueiredo retirou a profissionalização obrigatória do ensino do 2º grau. Pela Lei 7.0441/82, a *qualificação para o trabalho*, proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela *preparação para o trabalho*. O Segundo Grau, então, deixou de ser responsável pela profissionalização obrigatória e sem características próprias (GHIRALDELLI, 2009).

Em 1985, o país consolida o processo de redemocratização com o primeiro governo civil, após o extenso período sob a tortura da ditadura militar. Nesse momento de suposta liberdade as discussões sobre a educação intensificaram-se. Tais discussões foram direcionadas por diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais, mas em especial para a nova estrutura do ensino de 2º Grau e para a Educação Profissional desencadeada pelo Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988 (GHIRALDELLI, 2009).

Em 1996 a nova LDB, n. 9.394, transforma o Ensino Médio em uma fase final à Educação Básica. Apresenta como finalidade consolidar e aprofundar o Ensino Fundamental, bem como o reconhecimento àqueles concluintes do curso básico e o ingresso no Ensino Superior. A nova versão da LDB também permite o ingresso de alunos à carreira técnico-profissional, depois que estes atenderem à formação geral. Assim, o aluno tem a possibilidade de optar entre um Ensino Médio de natureza propedêutica, como um aprofundamento do Ensino Fundamental, ou um Ensino Médio com característica técnico-profissionalizante (GHIRALDELLI, 2009; CARNEIRO, 2010).

O resultado dessa configuração da educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997, que Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, representa novamente um sistema paralelo que mantém a estrutura dualista e segmentada da educação profissional, já construída no período Imperial, e que vem a romper com a **equivalência**, somente articulando as duas modalidades de ensino. Esse ajuste dissociou a Educação Profissional da Educação Básica, gerando um adiantamento da formação técnica em módulos dissociados, estáticos e na forma de treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores

(GHIRALDELLI, 2009; CARNEIRO, 2010).

Pode-se perceber que a LDB de 1996 ratificou o âmbito da educação como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo pelo Decreto nº 2.208/1997, concebendo a separação obrigatória com caráter de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional, que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade entre eles (GHIRALDELLI, 2009; CARNEIRO, 2010).

Assim, sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não é possível considerar a lei 5.692 como uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois apresenta uma lacuna no que se refere ao sentido de inteireza. Trata o ensino de forma **compartimentada**, por focar somente ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, não enfocando o Ensino Superior. Além disso, a questão do enfoque para a razão técnica, a qual traz prejuízo a aspectos essenciais do processo educativo, acaba por sufocar a verdadeira essência do ato de educar pelos elementos da organização do ensino, bem como pelas inspirações no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2010).

Essa percepção colaborou para o nivelamento dos ensinios em graus. O conceito de **grau** foi fundamentado na Psicologia Evolutiva, em que cada grau estava relacionado a uma faixa etária. Na medida em que a matriz do conhecimento evoluía, bem como as técnicas de produção, era possível incorporar contingentes da população ao mercado de trabalho. Em função disso, exige-se níveis de trabalhadores cada vez mais avançados em relação à escolaridade. Essa foi a lógica da organização dos ensinios em graus. Por isso, o ensino foi planejado e organizado como forma de atender as demandas do mercado de trabalho (CARNEIRO, 2010).

Evidencia-se, assim, nesse momento, na educação brasileira, mesmo com Diretrizes e Bases da Educação delineadas, a falta de “[...] articulação entre os vários graus, a ponto de alguns educadores não reconhecerem verdadeiramente um ‘sistema’ na educação brasileira devido a essa falta de integração”, bem como de um ensino voltado para a formação de sujeitos sociais, menos tecnicistas e adialéticos (FREIRE, 1995, p. 12). Tal desarticulação é resultado da “ditadura do mercado”, da ética do mercado e “[...] não da ética universal do ser humano” (FREIRE, 1995, p. 48).

## 2.2 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao contrário da história das Américas, incluindo a do Sul, e da Europa, que tiveram acesso ao Ensino Superior durante o período colonial, no Brasil isso aconteceu somente no final do século XIX, momento em que surgiram as primeiras instituições culturais e científicas desse nível, com a vinda da Família Imperial ao país. Essa situação colocava o Brasil em posição inferior a outros países sul-americanos, o que contribuiu para uma tomada de decisão sobre o fato. Somente em 1808, com a presença da família real, que ocupava o Brasil após ser considerado sede do governo português, surge o interesse pelo ensino da medicina, nos moldes da corte portuguesa, o que incitou movimentos para o desenvolvimento do Ensino Superior. Em 1808 foram criadas as primeiras escolas médicas, na Bahia e no Rio de Janeiro: o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e a cadeira de Anatomia no Hospital Militar do Rio de Janeiro. No mesmo ano, o Decreto de 23/02/1808 instituiu a cadeira de Ciência Econômica. Continuando com essa proposta, em 1810 o então Príncipe Regente assinou a carta da Lei de 4 de dezembro, na qual cria a Academia Real Militar da Corte, transformando-se mais tarde na Escola Politécnica. No Decreto de 12/10/1820, outras áreas tomaram destaque na modalidade de ensino, como a organização da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, a qual posteriormente também foi transformada em Academia das Artes (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

A instalação do governo republicano no Brasil e a Constituição de 1891 pouco alteraram o compromisso do governo com as universidades. Sob influência do pensamento positivista, a criação de universidades despertou pouco interesse, contribuindo no atraso da instalação dessas instituições, principalmente por acreditarem ser estas de caráter medieval, ultrapassadas e contrárias às necessidades do Novo Mundo. Esse foi um dos grandes motivos que intensificaram a criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

Somente em 1912 é que surge a primeira universidade brasileira, no Estado do Paraná, a qual durou apenas três anos. A primeira universidade, de fato, surge no Brasil somente em 1920, através do decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, o qual oficializa a universidade através da criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, formada pelos cursos superiores da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito,

a qual surgiu ao se fundir a Faculdade Livre de Direito e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (GHIRALDELLI, 2009).

No seio desses círculos acadêmicos, debatiam-se questões relacionadas à pesquisa e ao Ensino Superior no Brasil, o que possibilitou a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Tal associação permitiu dar continuidade a tais discussões e a publicação do livro *O problema universitário brasileiro*, com base em entrevistas realizadas junto a professores de Ensino Superior de diversos estados (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

Por isso, o ensino superior teve modificações importantes somente a partir de 1930, no período da nova república (PILETTI, 2012). Com a Revolução de 1930 desafia-se o país a mobilizar transformações nas instituições de ensino. No então governo Vargas, sob responsabilidade de Francisco Campos, em 1931 aprova-se o **Estatuto das Universidades Brasileiras**, vigorando até o ano de 1961. Em tal estatuto a universidade, como instituição de Ensino Superior, poderia ser oficial, encaixando-se na modalidade pública (em nível federal, estadual ou municipal) ou particular. Como cursos de sua constituição deveriam estar incluídos os de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras, os quais estariam ligados por meio de uma reitoria e de vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

Entretanto, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945, aproveitou o autoritarismo do governo para implantar seu projeto universitário, o qual visava à criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de Ensino Superior em todo o território nacional. Essa realização constitui-se no momento histórico mais significativo e representativo do autoritarismo do Ensino Superior brasileiro. Realizou reformas em todos os níveis de ensino através de imposições verticais de seus decretos-lei e sem intervenção do congresso, já que este havia sido fechado pelo ditador. Nesse período vigorou a posição autoritária do ensino, que deveria ser direcionada, tutelada pelas “elites condutoras” formadas pelo Ensino Secundário. Esse momento de extremo fervor político no país chegou a um ponto de centralidade que se comentava que o “ministro, em seu gabinete, no Rio de Janeiro, sabia o que estava ocorrendo em sala de aula de todas as escolas do país” (PILETTI, 2012, p. 185).

Essa necessidade não é consolidada, mas permanece vigente até 1961, quando foi aprovada a primeira LDB, 16 anos após o regime ditador. Posteriormente ao período do regime militar, governo de

Getúlio Vargas, os grupos dominantes se propuseram a realizar mudanças no ensino, mas ainda mantinham em seus pressupostos resquícios do modelo anterior. A mudança precisaria fundamentar a renovação da estrutura de poder sem se limitar à mera mudança de quadros originados dos mesmos grupos dominantes que anteriormente prevaleciam, fato que não aconteceu. A filosofia dos grupos de trabalho estava fundamentada na ideia de que uma instituição universitária deveria configurar-se como uma ferramenta de preparo de uma nova elite ilustrada e modernizadora, para garantir a continuidade da estrutura do poder vigente.

Assim, em 1931, é aprovada a Reforma do Ensino Superior, também conhecida como **Reforma Francisco Campos**. Francisco Campos era um importante intelectual do regime autoritário do período do Estado Novo e que através dessa reforma, em que seu nome foi homenageado, determinava a organização do Ensino Superior. A Reforma dividia-se em três partes: a primeira abordava o Estatuto das Universidades Brasileiras; a segunda falava sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro; e a terceira criava o Conselho Nacional de Educação. O governo central seria o responsável por seu controle. Nesse período, ainda trabalhava-se com a cátedra, que representava a figura do professor que ocupa o primeiro lugar na hierarquia do corpo docente. A ideia de cátedra, referida no Estatuto das Universidades Brasileiras, ganha força com as constituições de 1934 e 1946 (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

O período de democracia que se seguiu posteriormente ao Estado Novo vivenciou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e certa organização do ensino, herdadas do governo ditador de Vargas, fundamentado no autoritarismo nas relações de trabalho, bem como na organização do ensino. Após 1945, as legislações universitárias refletiam a democratização política e econômica vigente no Brasil. Tal contexto, em nível educacional, possibilitou mudanças nos canais de ascensão social, as quais, até a década de 1950, ocorriam através da “reprodução do pequeno capital” e/ou abertura de um negócio. Entretanto, nos momentos seguintes abrem-se tais canais através de diplomas escolares que passam a constituir critério para conquista de cargos. Assim, os cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

No período de vivência com a democratização do país, a Constituição passou pela eleição da Assembleia Nacional Constituinte. Ao novo Parlamento caberia a responsabilidade de fazer uma nova Carta Magna, colocando de lado a Constituição até então imposta ao Brasil, a

qual por diversas vezes foi emendada de forma autoritária para servir a interesses individuais e partidários pelos representantes do governo.

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), datada de 1961, mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática reforçou o modelo tradicional de Instituições de Ensino Superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ileso a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais, preocupando-se mais com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Seu principal objetivo era “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (LDBEN, 1961, s/p). Em nenhum momento da LDBEN há pontuada alguma referência quanto a que perfil de aluno se deseja formar. Os termos utilizados revelam traços do regime político da época, bem como a percepção sobre o significado de educação: “Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento” (LDBEN, 1961, s/p), bem como a percepção sobre o significado de educação.

O foco está nas questões de organização da modalidade de ensino, não no sujeito a ser formado. Ao falar, em seu art. 27, sobre os conteúdos curriculares para a educação básica, destaca, dentre os três aspectos, a orientação para o trabalho (LDB, 1996). Esses pontos evidenciam a intencionalidade da lei de diretrizes e bases para o momento histórico que está voltado para formação de mão de obra.

Além disso, a referida lei concedia expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, o qual por deliberado poder autorizava e fiscalizava os novos cursos de graduação, bem como o currículo mínimo de cada curso superior, fortalecendo a centralidade do sistema de Ensino Superior. Uma das evidências de tal centralidade foi a garantia de participação estudantil nos colegiados, porém sem delimitar a respectiva proporção. Com relação ao financiamento, tal lei previa a igualdade de tratamento pelo Poder Público entre os estabelecimentos oficiais considerados públicos e ou particulares, cujas verbas do governo poderiam ser direcionadas de forma igual e em todos os graus, o que denotava um interesse na dualidade do sistema em público e privado.

Em 1968, novas discussões sobre o Ensino Superior tomam força. Após longos anos de penumbra, sob a qual a reforma universitária era debatida e em fechados gabinetes da burocracia estatal, o Congresso Nacional aprova a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/68), direcionada às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Tal

reforma cria os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, assim como outras inovações. Partindo-se dessa iniciativa as antigas cátedras foram substituídas pelos departamentos e suas respectivas chefias de caráter rotativo. Outra mudança ocorre em relação ao exame de vestibular: este deixa de ser eliminatório e passa a ter caráter classificatório (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

A pressão pelo aumento de vagas tornava-se, então, cada vez mais forte, e após 1968 ocorre uma expansão do setor privado, que cria inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu em concordância com o governo, e no ano de 1980 mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de Ensino Superior, sendo 86% em faculdades privadas (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

No ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de Ensino Superior excedia a oitocentos, duzentos e cinquenta dos quais com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram *locus* de atividades de pesquisa, dedicando-se exclusivamente ao ensino. O setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa, além de modernizar um segmento importante do sistema universitário brasileiro (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

Somente em 1988, com o processo de redemocratização do Brasil, construiu-se uma nova Constituição. Esta foi considerada uma das mais avançadas e complexas, principalmente no que se refere a direitos sociais do coletivo nacional, se comparada com as versões anteriores. Durante o seu processo de elaboração, debates foram incitados nos mais variados setores, como nos bastidores das elites e de grupos corporativos, bem como movimentos populares, incluindo os aspectos relacionados à educação (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase, com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade. Por ter caráter amplo no que tange às discussões sobre esse campo é que foi sugerido criar, então, uma nova LDB, para dar conta dos detalhes da



educação em todos os níveis, incluindo o Ensino Superior (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

O Conselho Nacional de Educação – CNE –, criado pela Lei 9.131, responsabiliza-se por esses debates e reconhece que

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1995, s/p).

Na compreensão do CNE as diretrizes curriculares (em substituição do currículo mínimo) deveriam orientar a organização dos currículos e ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de Ensino Superior. Esse parecer, ainda, buscava garantir, além da flexibilidade, a qualidade da formação de egressos em todo o território nacional (BRASIL, 1995). As diretrizes curriculares são entendidas como uma orientação geral acerca da formação do profissional, o que transfere para as instituições a responsabilidade da estruturação dos projetos pedagógicos e suas respectivas matrizes curriculares (REIBNITZ; PRADO, 2006)

### **2.2.1 A nova LDB e as repercussões nas Diretrizes Curriculares do ensino superior em enfermagem**

[...]se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança (FREIRE, 2000, p.26).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) foi lançada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo ministro Darcy Ribeiro como complemento à Constituição Federal Brasileira (CFB), para atender as necessidades do contexto neoliberal vigente no país (GHIRALDELLI, 2009; XAVIER; BAPTISTA, 2010).

Ao término da ditadura militar, a democratização no país se tornou expansiva, revigorando as discussões no campo da educação. Devido a esse fato e a partir da constituição de 1988 é que a LDB/96 é criada. O projeto de lei de renovação foi lançado pelo deputado Octávio Elisio. Assim como outros decretos, leis e a primeira versão da LDB, a segunda versão caminhou pelo Congresso Nacional ao longo de 8 anos, ou seja, desde a constituição de 1988. Somente foi encaminhada ao Senado em 1993. Ao chegar ao Senado seu projeto de lei foi substituído por outro de autoria do senador Darcy Ribeiro, retornando à câmara e sendo aprovado com poucas modificações no 35º aniversário da publicação da primeira versão (GHIRALDELLI, 2009; PILETTI, 2012).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é resultante de uma luta árdua parlamentar e extraparlamentar. Participaram de sua elaboração entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito. Houve reuniões em diversos momentos, nos quais foram discutidas várias versões de uma LDB condizente com seus interesses. Entretanto, a LDB publicada não foi esta, mas a mistura de diversos projetos que foram ouvidos por setores da população, incluindo o projeto do Senador Darcy Ribeiro. Sem dúvidas a versão final foi a mais alinhada com as propostas governamentais e com os interesses dos empresários da educação (GHIRALDELLI, 2009).

A principal característica dessa nova lei foi a autonomia universitária e o incentivo à abertura de cursos superiores em nível privado, alavancando o crescimento de instituições de Ensino Superior e dando início a uma arquitetura diferenciada da educação superior no país, e também ao curso de Enfermagem (MISSIO; LOPES; RENOVATO, 2011; XAVIER; BATISTA, 2010). Já a partir de sua promulgação, em 1996, “[...] existiam 111 cursos sendo 66 públicos e 45 privados; no ano de 2001 constatou-se a existência de 215 cursos, sendo 75 públicos e 140 privados” (XAVIER; BATISTA, 2010).

Esse fato mobilizou organizações da enfermagem brasileira, em especial a Associação Brasileira de Enfermagem, instituindo fóruns nacionais para discussão da formação e a pactuação de parâmetros mínimos que garantissem a qualidade na oferta de cursos de graduação no Brasil, denominados Seminários Nacionais de Diretrizes e Bases da

Educação em Enfermagem – SENADEn. Em sua segunda edição, foi acordado que, na esfera federal, uma Comissão de Especialistas de Enfermagem acompanhasse os processos de criação dos cursos de Enfermagem, bem como pelas ABEns regionais e Fóruns de Escolas em nível estadual como uma forma de controle da qualidade do ensino (XAVIER; BATISTA, 2010).

Como representante da classe da Enfermagem, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) foi uma das maiores influências no desenvolvimento do Ensino Superior na área. Suas estratégias de luta foram direcionadas pelas diretrizes político-expansionistas, jurídicas e organizacionais, que se encontravam articuladas aos princípios que direcionavam a reforma educacional e contribuíram na reorganização da educação superior de Enfermagem. Essas estratégias buscavam criar as condições necessárias para o desenvolvimento profissional, garantindo maior capital cultural aos agentes envolvidos no processo e buscando minimizar o impacto das legislações na área da enfermagem. Assim, entre as mudanças ocasionadas pela LDB/96, a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem foi uma das principais preocupações e o elemento principal condutor das políticas de educação no país (REIBNITZ; PRADO, 2006; XAVIER; BATISTA, 2010).

Paralelo a essa discussão, entra em pauta o perfil de formação do egresso, que também é tema de interesse, da mesma forma que a expansão de cursos e escolas de Ensino Superior. *O que queremos formar* também passa a ter importante destaque nos debates acerca da formação em Enfermagem no cenário nacional. Isso está também anunciado na LDB/96, estimulando a prática de inovações e mudanças na educação nacional através da reestruturação dos cursos de graduação, com a extinção dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares específicas para cada curso. Comparando-se a nova LDB com a primeira (LDBEN/61), observamos que a nova apresenta como diferencial, já expresso em seu objetivo e de certa forma configurando uma chamada de atenção, a questão do perfil de formação, pretendendo

estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996, s/p).

Até o momento de publicação da LDB/96 o objetivo do Ensino Superior, então denominado *Ensino de Grau Superior*, resumia-se ao ensino direcionado à pesquisa, ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, bem como à formação de profissionais de nível universitário. Já a nova LDB/96 amplia o objetivo e demonstra uma percepção de ensino em tal nível como um espaço de formação de profissionais que sejam responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade. Mas, de que forma? Destaca-se a importância do estímulo à atitude do sujeito formado por meio do desenvolvimento de um pensar reflexivo, da capacidade de criação cultural e do espírito investigativo. Tal objetivo, mesmo que de forma não explícita, ressalta a formação de sujeitos com cultura, com capacidade de pensar e participar ativamente na sociedade. Estas são características que demonstram evolução e até mesmo liberdade no pensar dos políticos e representantes do ensino em período pós-ditadura. Dentre todos os momentos históricos de desenvolvimento do país, bem como da educação, o período do regime militar foi um dos mais significativos e sofridos pela sociedade brasileira, refletindo na forma de gestar do sistema educacional em todos os níveis.

A formação de profissionais de enfermagem neste contexto passa a ser compreendida

[...] como produto de uma multiplicidade de processos sociais que resultam, historicamente, da prática da categoria e dos conjuntos sociais onde essa prática se desenvolve modificando-se dinamicamente e ajustando-se à evolução da sociedade [...] (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011, p. 89).

Nesse sentido, a organização do Ensino Superior em Enfermagem está diretamente relacionada ao contexto histórico social e sofre modificações na medida em que esse contexto evolui. Partindo-se desse pressuposto, tanto a LDB/61 quanto a LDB/96, diretrizes do ensino no Brasil, contribuíram significativamente na educação superior em Enfermagem.

Dentro do contexto da história da educação no Brasil, a enfermagem vem acompanhando sua evolução e ao mesmo tempo sofrendo transformações no que tange ao processo de formação de profissionais na área da saúde. Essa formação, traduzindo-se o objetivo da LDB/96, busca desenvolver nos profissionais sua capacidade criativa através do pensamento reflexivo como forma de contribuir com o desenvolvimento

social e científico. Espera-se desse profissional, então, uma atitude participativa e mobilizadora de transformações (BRASIL, 1996).

A atual LDB em seus escritos apresenta bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas que orientam a construção dos projetos pedagógicos. É possível perceber que busca a formação de profissionais reflexivos e atuantes frente às demandas do mercado de trabalho. Considera o aluno como um ser capaz de aprender e assumir seus direitos de liberdade e cidadania, bem como de compreender as necessidades de desenvolvimento do país. Dessa forma, traz também às instituições de ensino novas responsabilidades para a formação de diferentes perfis profissionais a partir da liberdade na construção de seus currículos (ITO, 2006).

Para atender as exigências da nova LDB em relação às questões curriculares surgiram em paralelo a ela as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Na Enfermagem, tendo a ABEn como órgão representativo e ativo, as DCN foram construídas através de um longo processo de discussões. Durante a gestão 1996-1998, foram propostos os *Crêterios de qualidade para a avaliaçãõ e o reconhecimento dos cursos de graduaçãõ em Enfermagem*. Dando continuidade a esse trabalho, a gestão seguinte (1998-2000) ficou com a responsabilidade de aprimorar a proposta anteriormente referida e, somada a ela, sugerir outra, abordando as *Diretrizes Curriculares do Curso de Graduaçãõ em Enfermagem*, fundamentadas na orientaçãõ do Conselho Nacional de Educaçãõ e na LDB. As DCN para a Enfermagem passaram por longos momentos de discussãõ envolvendo o Conselho Nacional de Saúde (CNS) e o Conselho Nacional de Educaçãõ (CNE) até ser aprovada pela Resoluçãõ CNE/CES n. 3 de 7/11/2001 (VALE; FERNANDES, 2006).

As DCN de 2001 constituem-se, no contexto atual da enfermagem, em orientações cuja base filosófica concebe o aluno como sujeito de seu processo de formaçãõ. Significa que, ao contráριο das diretrizes e leis que regeram o ensino no Brasil, essa diretriz específica para a enfermagem quebra as concepções de ensino conservadoras e autoritárias presentes nos diferentes momentos históricos, políticos e econômicos já vivencias no contexto da educaçãõ. Apesar de haver tímidas expressões de contrariedade a tais concepções, como a LDB/96, essa percepçãõ em relaçãõ ao aluno toma forma com as discussões para a construçãõ dessas diretrizes (FERNANDES; SILVA; CALHAU, 2011).

O perfil de egresso que se deseja formar está alinhado a competências que se dividem em gerais e específicas, além de habilidades. Para desenvolvê-las o espaço de educaçãõ precisa criar estratégias para articular teoria, prática, ensino e extensãõ,

diversificando os cenários de aprendizagem, as metodologias de ensino, por meio de um currículo flexível, interdisciplinar e com a inclusão de atividades complementares (FERNANDES; SILVA; CALHAU, 2011).

Ao contrário do que se estabelecia como currículo mínimo, o qual definia cursos e perfis profissionais estáticos, as diretrizes curriculares trazem uma evolução, permitindo às Instituições de Ensino Superior (IES) definir diferentes perfis de seus egressos, bem como as propostas pedagógicas designadas para esse fim. Na composição das diretrizes curriculares para as diferentes áreas recomenda-se que, além de se contemplar elementos essenciais para fundamentar cada área do conhecimento, se perceba a importância de

“[...] promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Esta competência permite a continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional, que não termina com a concessão do diploma de graduação” (BRASIL, 2001, p. 2).

Na formação em Enfermagem, considerando tal contexto, espera-se, portanto, a formação de um profissional generalista, motivado para o *aprender a aprender*, que busca complementação de seu processo de formação ao longo da vida; que os currículos contemplem a integração do ensino básico com o profissionalizante; o desenvolvimento de trabalho de pesquisa e extensão junto à comunidade, estimulando uma prática reflexiva permanente; o desenvolvimento de atividades de integração ensino-serviço, buscando interligar teoria e prática no exercício profissional; que o processo pedagógico seja orientado por princípios éticos, compartilhados entre docente e discentes. (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Nessa concepção o ensinar e aprender do aluno em cada curso da saúde precisa fundamentar-se na necessidade de este reaprender a aprender, a ser, a fazer, a conviver e a conhecer, e não mais estar no ambiente de aprendizagem somente como um receptor do conhecimento. O professor passa a ser o mediador desse processo de aprender, e não mais o transmissor do conhecimento, por isso sugere-se que o aluno tenha participação em seu processo de aprendizagem, principalmente pelo desenvolvimento de sua capacidade intelectual e de sua autonomia, com estímulo à educação permanente. Para isso, o aluno precisa abandonar

concepções antigas e herméticas das grades (prisos) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma

sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001, p. 2).

Ainda pensando no processo de ensino e aprendizagem em saúde, as diretrizes destacam ser necessário e fundamental articular a Educação Superior com os serviços de Saúde como forma de possibilitar a concretização do Sistema Único de Saúde (SUS), preparando o aluno para ser um futuro profissional desse sistema, através de uma formação crítica e reflexiva (BRASIL, 2001, p. 2).

### **2.2.2 O processo de ensino–aprendizagem na Formação Crítica nos cursos de Graduação em Enfermagem**

A formação dos profissionais de saúde precisa superar um modelo predominantemente técnico, linear, compartimentado, ainda frequente nos currículos de alguns cursos e que já não tem atendido aos anseios e necessidades dos profissionais e da população usuária dos serviços de saúde, tampouco ao molde do Sistema Único de Saúde brasileiro. Um paradigma linear que se pauta pela orientação racional-técnica, em que se fazem presentes os pressupostos tayloristas, que valorizam formas de organização do trabalho parcelado e ampliação da capacidade técnica. Essa perspectiva ainda predomina em muitos cursos universitários e nela a formação profissional em saúde tende a se articular às demandas imediatas do mercado, e não necessariamente às necessidades decorrentes do contexto social. (BAGNATO; MONTEIRO, 2006).

A educação em enfermagem vem incitando discussões sobre essa temática, principalmente a questão de como desenvolver um aluno crítico e reflexivo. Isso porque, frente ao cenário atual, autores têm reconhecido a necessidade de a formação em enfermagem superar uma orientação curricular ainda dirigida ao produto, que se preocupa fortemente com a aquisição das destrezas necessárias à execução do cuidado de enfermagem e com a aquisição, retenção, acumulação e reprodução de informações. Faz-se necessário superar a ideia de educação com repasse de conhecimento fixo e acabado, incorporando

nesse processo o compromisso ético-político do profissional (REIBNITZ; PRADO, 2006; MEDINA-MOYA; PARRA, 2006; MEDINA-MOYA; PRADO, 2009).

Reconhecendo isso e mobilizados pela LDB e pelas DCN, os cursos de graduação em Enfermagem no Brasil têm desenvolvido experiências práticas de implantação de projetos pedagógicos sob esse novo olhar, seja envolvendo a mudança de todo o curso ou em disciplinas ou fases de forma isolada. Tal fato é verificado a partir de publicações de pesquisas (VANNUCHI; CAMPOS, 2007; TANJI, 2008; PARANHOS; MENDES, 2010) ou relatos de experiências (WALL; PRADO; HECK et al., 2009; SEBOLD et al., 2010; PRADO, et al., 2011), os quais compartilham essas práticas, incluindo teses (MACHADO, 2007), dissertações (MEIRA, 2007; VILLELA, 2009) e trabalhos de conclusão de curso.

Como possibilidade para desenvolver um aluno crítico e reflexivo, o que está em destaque é o uso de metodologias de ensino ativas. São estratégias utilizadas como forma de estimular, no processo de ensinar e aprender, sua capacidade de crítica e reflexão. Tal metodologia, como o próprio nome já anuncia, permite ao aluno participar de forma comprometida nesse processo. Caracteriza-se pela criação de situações de ensino aproximando o aluno da realidade para que, a partir dessa inserção, este reflita sobre os problemas despertados por sua curiosidade e tente resolvê-los, criando soluções. Na literatura destaca-se que o desenvolvimento dessas metodologias pode ser realizado a partir de duas concepções de educação: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Problematização (BAGNATO; MONTEIRO, 2006; SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Na ABP, forma-se um grupo pequeno de alunos (GIRIBET et al., 2007) que fica sob a responsabilidade de um professor (tutor) o qual elabora, previamente às aulas, um problema, que pode ser real ou não, validado por um grupo de especialistas. Não parte da realidade ou observação do aluno. No contexto do problema elaborado encontram-se os assuntos que precisam ser abordados de acordo com o currículo e trabalhados de forma integrada. Assim, os alunos estudam de forma coletiva e individual, em sala de aula e em outros ambientes, e retornam para rediscutir os achados dos estudos. Pode ser vista como uma forma de organização curricular a qual exige uma reestruturação complexa (BERBEL, 1998; GIRIBET et al., 2007; SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Já a proposta que trabalha com a Problematização tem como principal influência as ideias pedagógico-filosóficas de Paulo Freire.



Esse educador propõe a educação como um ato que parte da realidade do aluno, não é pré-elaborado. Valoriza a capacidade do aluno em se inserir na realidade e a partir dela buscar a solução para os problemas ou inquietações encontradas. É no movimento da ação–reflexão–ação que a aprendizagem acontece. Nesse processo o professor, na medida em que ensina, também aprende, e por isso o conhecimento se constrói nesse envolvimento, permite a expressão da criatividade conforme se experimenta a realidade (BERBEL, 1998; REIBNITZ; PRADO, 2006; SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Estamos em um momento de transição e resgate de consciências, pois diante de tal desafio identifica-se que nas relações de sala de aula ainda se encontram, mesmo que de forma sutil, relações entre aluno e professor impregnadas pelo ensino tradicional/bancário que foi transmitido ao longo de muitos anos no Brasil. Em virtude da necessidade de se formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser repensado (SEBOLD et al., 2010; PRADO et al., 2011).

O processo de aprender não é considerado um ato de memorização, mas sim um momento que se desenvolve a partir da curiosidade e por isso torna-se uma aventura criadora. Por acontecer a partir da curiosidade do aluno, que através dela cria, só pode se concretizar por meio de um ensino libertador. Esse ensino permite ao aluno perceber o que está a sua volta com liberdade (FREIRE, 2000; FREIRE; SHOR, 2011a). Liberdade de expressão e com uma linguagem comum entre professor e aluno, relação que cria “[...] uma atmosfera comum que encoraja os estudantes a falarem abertamente, sem temer o ridículo ou o castigo por serem ‘burros’” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 21).

Por isso mesmo também é um ato de conhecimento “da realidade, de como a realidade é feita” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 33). E esse descobrimento da realidade torna-se um “processo de educação permanente” e que se utiliza da criatividade como “um processo artístico” e um “exercício estético” (FREIRE; SHOR, 2011a, p.73).

O ato de conhecer é

[...] algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto chama -o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (FREIRE; SHOR, 2011a p.73).

Então o ato de ensinar é uma arte! Entretanto, tal ato por muito tempo foi considerado como uma forma de “domesticação” por parte do professor, e o aprender como uma forma de “ser domesticado” por parte do aluno, tendo sua trajetória deixado essa concepção enraizada. Nessa forma de ensino, também denominada “ensino bancário”, ou “ensino da cartilha”, o que motiva a aprendizagem do aluno é o que está fora desse processo, pois existe um programa, uma lista de leituras organizadas pelos professores e orientada por exigências dos órgãos do governo. Assim, há muita pressão para que isso seja ensinado/mantido, porque é familiar e já está funcionando, mesmo que não dê certo em classe. Ao afastar-se do programa formal, o professor pode ser tachado de rebelde ou descontente e estar sujeito a algo que pode ir dos pequenos aborrecimentos até a demissão.

As escolas são espaços de venda de conhecimento. Nesse modelo de ensino o aluno decora o que lhe é dito, por isso é visto como um ser domesticado que está acostumado à transmissão do conhecimento, e por esse costume não aceita facilmente mudanças no modelo de ensino.

Os professores passam muitas horas desesperadoras diante de alunos silenciosos que os fitam imóveis, assim como inúmeras aulas ouvindo os estudantes repetirem a sua própria linguagem profissional. Esse é o cenário do ensino tradicional predominante ainda nos tempos atuais e que representa o modelo de ensino de uma sociedade.

A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. E por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. E o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.15).

Um modelo de ensino necessariamente reproduz a ideologia dominante através do professor e do aluno, o qual “[...] é o mensageiro da ideologia que o domina, convidando o professor libertador a cair novamente nas relações rígidas” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 63). Tal relação se estabelece através da cultura do silêncio, ou seja, uma

[...] internalização dos papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou para os alunos. A

pedagogia oficial os constrói como personagens passivos agressivos. Depois de anos em aulas de transferência de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.77)

Esse silêncio pode ser construído por uma passividade ingênua, mas tranquila, ou raivosa e reprimida, vista quando

[...] fazem anotações e acompanham a voz do professor diligentemente. Outros se sentam em silêncio e devaneiam desligados das condições intoleráveis da sala de aula. Outros se sentam com raiva, provocada pela imposição, sobre eles, do tédio e da ortodoxia. Esses silêncios são variações da alienação produzida pela pedagogia da transferência-de-conhecimento [...]. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.77).

Quando nesse meio ocorrem agressões por parte dos alunos, estas normalmente decorrem do fato de a condição de “ser passivo” não ser

[...] uma condição natural da infância ou da maturidade. Existe uma “violência simbólica” na escola e na sociedade, que impõe o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações [...], que designam as autoridades como responsáveis. Esse meio ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação, declarando-se democrático, enquanto que, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.79).

Reproduz o que os representantes da sociedade idealizaram por muito tempo, mas que aos poucos começou a ser questionado, principalmente quando professores e alunos tomaram consciência dessa situação de opressão e desrespeito. Essa “tomada de consciência”

[...] provocou o surgimento de importantes relatórios sobre reformas educacionais a partir de 1983, pedindo soluções de “endurecimento”, punições mais duras pelos professores e diretores de escola. Mas a alienação não pode ser enfrentada através de uma pedagogia passiva ou uma autoridade mais dura. Ela requer uma pedagogia de contra-alienação, uma pedagogia criativa e crítica, que esteja do lado da subjetividade do aluno. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.79).

Por isso é importante repensar os saberes hegemônicos e homogeneizados, socializados na tradição de um campo de saber em tempos e espaços históricos, movimentando as certezas presentes e que, sem uma contínua reflexão, acabam se reproduzindo como verdades absolutas. Amarras e convicções precisam ser questionadas, denunciando a provisoriade das ciências, dos conhecimentos acumulados (e dos que estão sendo produzidos), bem como as tentativas de homogeneização de sentidos e significados desses conhecimentos nas sociedades (BAGNATO; MONTEIRO, 2006).

Para isso é preciso haver uma transformação do ambiente de ensino–aprendizagem em um espaço de crítica e criatividade, o que exige que o professor e o aluno desconstruam as percepções de ensinar–aprender adquiridas para construir novas possibilidades. A desconstrução ocorre a partir do momento em que esses sujeitos desenvolvem a consciência sobre a necessidade de construir novas ideias e, por tal percepção, assumem novas atitudes. Criar esse espaço de desconstrução é um processo gradual. Por isso é possível que o professor perceba no início de sua aula

[...] como estão dominados pelo velho sistema escolar. Isto me permite ver que tipo de pedagogia de transição devo introduzir. Faço algumas concessões às velhas formas de aprendizagem, para reduzir o nível de ansiedade. Determino algumas leituras, alguns trabalhos escritos, ossos do velho esqueleto em quantidade suficiente para

que todos nos sentimos à vontade. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.15)

Por ser gradual e um processo, a mudança também é um momento flexível. A flexibilidade permite identificar os limites para o avanço. Saber quando e como avançar é uma habilidade que o professor precisa ter. E isso significa estar consciente da existência de limites. Geralmente, observa-se que

[...] os professores freqüentemente entram na sala de aula e pedem que os estudantes escrevam um trabalho sobre um livro, um artigo de revista ou uma questão social. Os estudantes quase sempre perguntam: “Você quer a minha opinião?” Os professores respondem: “Claro, você deve escrever o que pensa”. Os estudantes, então, escrevem trabalhos extremamente desinteressantes e cheios de erros. Em geral, não escrevem com verdadeira profundidade. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.15).

Por que não escrevem com profundidade? Porque não estão acostumados a escrever além do que está escrito, o que foge ao predeterminado, das perguntas com respostas prontas, do reproduzir o que lhes foi transmitido. Por isso exercitar a criticidade e a criatividade, inicialmente, é um desafio. Nem sempre os alunos conseguem expressar o que pensam sem escrever frases prontas, e isso causa frustração a muitos professores. Além disso, o professor acostumado com a linguagem da academia não percebe que o aluno não a conhece. Ao pedir aos alunos uma atividade de reflexão, passa-lhes um texto com a mesma linguagem e sem esclarecimentos, o que se torna um fator que limita a relação. Tais textos normalmente são escritos

[...] em linguagem acadêmica, uma língua que eles não usam. Trata-se quase sempre de temas irrelevantes às suas experiências e que não estão sincronizados com o ritmo perceptual da cultura de massa, um ambiente eletrônico e acelerado. E o que é pior, as relações sociais da sala de aula provocam alienação e silêncio. O distanciamento frio entre alunos e professor afasta os estudantes do material de estudo. O modo pelo qual a classe chega a um texto impresso e a própria natureza do

texto precisa ser analisada. Temos de reinventar a leitura em um contexto que impede uma leitura séria. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.15)

Ao propor uma mudança nas propostas de ensino os professores precisam conscientizar-se desses fatores limitantes, porém possíveis de serem superados. Entretanto, para isso os professores precisam reinventar o espaço e a forma de pôr em prática o ensino libertador. A mudança gera medo, ansiedade, raiva, ou seja, uma mescla de sentimentos tanto para o professor quanto para o aluno. É normal nesse momento que os alunos queiram perguntar de maneira defensiva

[...] Que diabo você quer? Por que você não preenche o horário com uma conversa-de-professor e me deixa copiar as respostas em silêncio, enquanto olho para você com olhos vazios, fazendo de conta que estou ouvindo suas palavras, que flutuam no ar, quando de fato estou sonhando com cerveja ou sexo, ou drogas, ou a Flórida, ou jogo de futebol, ou a festa deste fim de semana. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.15)

É nesse momento que a flexibilidade deve aparecer. Flexibilidade pedagógica. Pois,

[...] há muito tempo os estudantes estão acostumados com a aprendizagem passiva, o que fazia com que alguns deles pensassem que eu não tinha direito de lhes fazer exigências críticas. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.15).

Entretanto, ser flexível não significa ser “espontâneo”, transferencista, liberalista, mas ser consciente da existência dessas dificuldades enfrentadas pelo aluno ao deparar-se com o novo, compreender essa experiência, mas sem deixar de ser diretivo ao ensinar. A diretividade para um aprender consciente, não alienado, responsável e comprometido com o desenvolvimento de uma atitude consciente para o ato de aprender. Por isso o ensino libertador é exigente. Ele

[...] exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente. O

sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério e, por isso, deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriram com o trabalho intelectual na escola. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.22).

A perseverança deve ser uma característica presente no professor que acredita em um ensino libertador, apesar de muitas vezes sentir-se frustrado com suas tentativas de libertação. A frustração acontece porque os professores

[...] se aproximaram da educação libertadora de um modo idealista. Esperavam que ela fizesse o que não pode fazer: transformar sozinha a sociedade. Finalmente, ao descobrir seus limites, podem passar a negar-se a qualquer esforço, mesmo aqueles importantes no campo da educação, e cair na crítica negativa, algumas vezes até doentia, daqueles que continuam a atuar como pensadores dialéticos, mas não como educadores libertadores. Continuam sabendo intimamente como a sociedade funciona como o poder opera na sociedade, mas são incapazes de utilizar esse conhecimento em classe. Precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.30)

Quando não acontece a frustração ocorre o medo de fazer diferente, de assumir-se como libertador mesmo que haja contradições. Essa possibilidade de “nadar contra a maré” é um desafio que muitos professores não se sentem preparados para enfrentar, e por isso

[...] se sentem mais seguros tornando-se “membros do clube” e continuando a dar aulas expositivas a partir do conhecimento oficial. (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 33)

Entretanto, quando um curso é temático e técnico este medo de fazer diferente e tentar mudar também é um fator limitante na visão de

alguns professores e até mesmo de alguns alunos. Estes se questionam como é possível em cursos como esses que exigem tantas leituras ser capaz de ser realizado de outra forma que não seja a do ensino tradicional. Se

[...] perguntam como aplicar a abordagem dialógica a cursos temáticos e a cursos técnicos. Dizem que os cursos de redação, os programas de alfabetização e os departamentos de comunicações têm condições favoráveis para explicar a educação libertadora porque têm menor quantidade de conhecimentos a transmitir. Consideram que os cursos de comunicação se prestam mais naturalmente ao método de discussão. Os cursos de Ciências, Engenharia, Enfermagem e Ciências Sociais fazem com que esses professores se perguntem como ser dialógico com tanta matéria para dar. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.33)

Para Freire (2011a,e) “a matéria não se dá” e sim se constrói em coletivo. A quantidade de “matéria” não tem mais importância do que o significado desta na aprendizagem do aluno. Essa preocupação novamente recai sobre a questão do ensinar e aprender. O “costume” de ser transmissor e receptor é uma barreira para a compreensão do ensino libertador. Alunos e professores não estão “acostumados” a ver experiências de ensino diferentes das que aprenderam e por isso é

[...] mais fácil culpar a matéria em si, em vez de reinventar o ensino através de discussões e preleções dialógicas. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.35)

Nesse sentido, os conteúdos da aprendizagem precisam ser vistos como recursos para que o aluno possa atingir os objetivos propostos. O conteúdo não é, portanto, ponto inicial para a estruturação do processo de aprendizagem, mas um instrumento da proposta pedagógica. Os conteúdos precisam emergir da realidade vivida pelo aluno e pelo professor, de modo a constituir-se em elementos motivadores, num processo de aprendizagem focalizado na realidade, que busca a participação crítico-criativa do aluno, de tal forma que esta se transforme numa intervenção sistemática na sua prática cotidiana. (REIBNITZ; PRADO, 2006)



Analisando um pouco da história da educação e os escritos de Freire é possível afirmar que atualmente nos encontramos trabalhando com uma pedagogia paralela, ou seja, não é tão tradicional, mas também não pode ser considerada como crítica. Uma proposta pedagógica libertadora

[...] ativa a potencialidade criativa, na medida em que se vincula a outros esforços para a transformação na sociedade. [...] cada curso é apenas parte de uma longa experiência educacional. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.72)

Porém, são poucos os professores e instituições que se desafiaram a começar a mudar. Quando tentam,

[...] os professores [...] sentem a necessidade de resultados imediatos, em sala de aula, para sustentar-lhes a confiança e a moral. Talvez os professores [...] sejam por demais impacientes, devido à [...] cultura comercial e individualista: sérios apuros, mudanças dinâmicas, curas rápidas, métodos práticos, soluções controláveis, como se os problemas da sociedade pudessem ser resolvidos rapidamente, ou numa mera sala de aula. Há algo de grandioso nessa impaciência, porque ela [...] faz avançar na direção das respostas, de modo que ela não é só uma armadilha que pode levar a soluções falsas ou ao ceticismo, na ausência de respostas fáceis. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.72)

Ao se decidir mudar, portanto, é necessário ter paciência. Esperar que resultados sejam alcançados de forma imediata não é uma atitude que corresponde à prática do ensino libertador. Há primeiramente a necessidade de conscientização.

A consciência da educação tradicional está presente em muitos homens. Criada desde os tempos da colonização no Brasil, foi o modelo de ensino predominante. Apesar das mudanças nos contextos históricos, essa forma de se conceber a educação mantém-se em algumas instituições, o que dificulta a transição de tal pedagogia para a pedagogia crítica. Por isso, Freire considera o espaço entre a educação tradicional e a educação crítica uma pedagogia paralela, pois ambas acontecem no momento atual.

Ao decidir pela mudança muitos professores se perguntam: “Como posso motivar o aluno sem que este participe?”. E esse processo de encontrar soluções, ideias e novas atitudes causa excitação, mas ao mesmo tempo ansiedade. É um processo criativo no qual se deseja que todas as peças se encaixem. Compreende-se que essa abertura é necessária para superar a atitude alienada dos alunos, que é o maior problema da aprendizagem nas escolas.

A única forma de aprender a realizar esse tipo de ensino é realizando-o, mesmo que “[...] os departamentos acadêmicos e as escolas desestimulam o professor a fazer esta experiência” (FREIRE; SHOR, 2011a, p.13), pois o conhecimento deve ser criado e recriado.

Por isso, no contexto da sala de aula a pesquisa deve ir além da estudo científico protocolar, com a investigação do professor sobre a realidade do aluno. Essa investigação “[...] é uma premissa básica do ensino libertador e isso significa conhecer o aluno e o seu contexto dentro e fora da sala de aula” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 13).

Isso não quer dizer que se possa deixar de ser diretivo e rigoroso ao ensinar. No ensino libertador “É necessário que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto” e para isso “[...] É indispensável ser crítico [...]”, pois é a partir disso que se “[...] cria a disciplina intelectual” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 13).

A rigorosidade e a diretividade colocam o aluno diante do real e exigem deste o enfrentamento das leituras com seriedade. Esse momento resgata a responsabilidade pelo aprendizado e por aquilo que o aluno busca em sua formação (FREIRE, 2011e; FREIRE; SHOR, 2011a). É uma possibilidade de alcance da consciência através da “[...] intimidade da sociedade, a razão de ser de cada objeto de estudo [...]”. É uma forma de iluminar “[...] a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 13). Por isso, não permite planos de ensino rígidos, busca desenvolver planos flexíveis à mudança, exigindo que o aluno pense/reflita sobre as questões estudadas, escreva sobre elas e as discuta seriamente.

No momento em que Freire fala de “iluminação, iluminar”, ele se refere a uma metáfora que é interpretada por muitos de forma raivosa. Iluminar o aluno significa mostrar para ele a luz sobre a realidade, pois para a libertação é necessário “iluminar” a realidade, mostrá-la, desvendá-la. É uma forma de mobilizar a subjetividade dos estudantes.

Quanto mais o professor se empenha em compreender os mecanismos da opressão e da exploração econômica e os revela ao aluno, mais entenderá o que é, realmente, trabalhar por um salário. É uma forma de iluminar, mostrar aquela obscuridade que a dominação

impõe (FREIRE 2011a,g).

Esse ato de iluminar professores e alunos não pode ser visto como “[...] um jogo intelectual”, pois a mudança não acontece “[...] só por causa de alguns discursos que ouvimos”, e sim dentro de um “[...] fenômeno muito complexo”, assim como o fato de ter uma sala pequena com poucos alunos, por exemplo, não significa estar trabalhando com pedagogia libertadora (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 33; 64).

De certa forma, há necessidade de se realizar a transformação de forma gradativa, com experiências para alcançar tal conversão. Essas experiências, ao serem desenvolvidas,

[...] podem assumir formas diferentes, como ensinar ou estar numa aula dialógica de literatura, trabalhar com sindicatos, ou fazer uma passeata em Washington. Essas experiências, mais do que ouvir discursos e pensar sobre a transformação, impulsionam seu desenvolvimento político. Em alguns momentos da experiência dos professores e dos alunos, eles começam a perceber, mais do que antes, que a educação tem algo a ver com a política. Como fazer isso durante os momentos em que há resistência estudantil e restrições por parte das autoridades, isso é uma questão que exige do professor que seja tanto um artista como um político. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 33)

Saber articular o conhecimento da realidade com o aluno talvez seja a maior dificuldade para um professor que deseja se transformar em um libertador. Isso exige que ele esteja consciente de que somente ele seja a “luz”. O professor é a pessoa que carrega a “lâmparina”, a qual revela através da luz a iluminação da realidade vista por ele e pelo aluno, por isso ambos são iluminados. Entretanto, o professor, por sua trajetória profissional e experiência, “[...] por muitas razões, [...] não é a mesma coisa que os estudantes. É diferente, tem mais instrumentos de análise para agir no processo de iluminação da realidade” (FREIRE; SHOR, 2011a; p. 33). E isso é um fato que merece ser destacado, pois o professor experiente no processo de iluminação acaba se renovando permanentemente. Essa educação permanente do professor é o que Freire denomina de “militância”, ou seja, um processo de re-criação constante, pois ele se propõe a um “[...] esforço permanente de crescimento, de criação, até mesmo sem dormir! Porque nós não devemos dormir” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 37)

Quando Freire fala que o professor não deve dormir, ele quer dizer que este deve “[...] estar constantemente atento ao que está acontecendo” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 37). Entretanto, muitos professores, assim com os próprios alunos, também podem interpretar esse “estar atento” apenas como atualização, a mera leitura de revistas e livros técnicos novos ou até mesmo procurar participar de eventos relacionados à área. Para Freire o significado é outro. Talvez essa interpretação seja também uma colaboradora da dificuldade de se trabalhar com o ensino libertador. Para Freire “O processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 37).

Esse caminhar faz parte de uma educação democrática, desveladora, desafiadora, por isso mesmo um ato crítico de conhecimento e de leitura da realidade, uma forma de compreensão de como funciona a sociedade.

Para mediar essa relação entre o professor, o aluno e a realidade, o diálogo tem demonstrado ser um grande aliado, pois

[...] Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.16).

Portanto, quando se fala em educação libertadora deve-se compreendê-la como

[...] uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é [...] o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 27)

É uma prática em que professor e aluno são estimulados a se mobilizar, organizar-se no objetivo de desenvolver o seu empoderamento (FREIRE; SHOR, 2011a). Por estarem acostumados com o ensino tradicional, o qual ainda está presente, em que o professor silencia os alunos pela exposição de ideias, é difícil fazer a transição para um ensino libertador. Professores e alunos mantêm-se presos a essa fôrma. É possível observar isso quando professores trabalham como se fossem um compêndio, e os alunos demonstram ser

[...] menos articulados e menos informados e, portanto, calam a boca em vez de intervir, fazer perguntas “erradas” e arriscar-se a serem humilhados. [...] pelo fato de a modalidade da preleção ser tão dominante na educação tradicional, é muito mais fácil recorrer a ela e rejeitar outras modalidades [...]. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.33).

Este é o grande desafio: desejar mudar e trabalhar para isso, mesmo que haja fracassos. Quando se tenta mudar, mesmo havendo uma mescla entre o ensino tradicional e o libertador, pode-se denominar essa proposta como pedagogia paralela, ou seja, não é uma nem a outra, mas um momento de transição

[...] onde o professor emprega, simultaneamente, diversas modalidades de aula. Se a preleção dinâmica, questionadora, coexiste com apresentações feitas por estudantes, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, redações, trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, e assim por diante, a própria forma do curso diminui o risco de que a fala do professor se torne uma palestra para transferência de conhecimento. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.33).

O discurso utilizado pelo professor é o início para a prática do diálogo, para a tentativa de inserir o aluno em um processo de discussão que parte das realidades dos alunos e dos professores, deixando de ser um monólogo. Para se utilizar uma educação que se fundamenta no diálogo é importante partir da compreensão que

[...] os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbanos,

ou camponeses do interior, [...] começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE; S HOR, 2011a, p. 68).

Tentar dialogar é um grande passo para distanciar a dominação da sala de aula, ou seja, é um ato de oposição e contestação a currículos que dicotomizam o pensar crítico da liberdade. Freire (2011a; 2009) compreende que somente isso não muda a sociedade, mas permite diminuir a guerra em sala de aula, pois traz a esperança de que é possível ser livre, de ser aluno, de poder discutir a realidade envolvendo não somente ao professor, mas a si mesmo. Os ambientes de aprendizagem sem liberdade e diálogo são fatores que limitam operacionalmente uma prática de ensino libertadora.

### 3 ESTRATÉGIAS PARA APRENDER-ENSINAR-APRENDER NO ENSINO LIBERTADOR

O ensinar e aprender acontece em um ambiente de ensino e aprendizagem no qual não existe somente o espaço físico, mas uma relação criada pelo professor e pelo aluno para o desenvolvimento desse processo. Tal relação constrói-se através de um planejamento prévio do professor, que engloba o objetivo do processo. Dependendo da forma como o professor compreende o significado de ensinar e aprender ele pode utilizar estratégias de ensino para libertar ou oprimir o aluno. Essa compreensão pode ter relações com a concepção de ensino tradicional e libertador.

Para Freire (2011a,c) as leituras breves podem ser consideradas estratégias de ensino libertadoras. O autor compreende que o ato de ler não é somente caminhar ou voar sobre as palavras, mas um ato que permite reescrever o que está escrito. Durante esse processo o aluno deve fazer perguntas sobre o que se lê, ou seja, a questão é “brigar” com o texto. Ao contrário do que muito se pensa sobre as aulas expositivas, Freire entende estas como métodos que também podem fazer parte de um ensino libertador. A diferença é que, quando utilizadas em um ensino tradicional, estão na forma e dinamismo com que o conteúdo é trabalhado para a compreensão do objeto estudado. Ao se realizar uma aula expositiva o diferencial está na capacidade do professor em fazer com que a “[...] fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 31).

Todos os professores já passaram de alguma forma pelo ensino tradicional e trabalharam, em muitas aulas,

[...] nada além de uma transferência de conhecimento oral, um canal verbal para a transferência de conhecimento. Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a repensar a maneira de ver a realidade. Isto requer certa prática por parte do professor (FREIRE; SHOR, 2011a, p.31).

O professor, ao realizar uma aula expositiva dentro de uma

perspectiva dialógica e crítica, faz uma codificação verbal da realidade. Mas, pelo condicionamento ao qual aluno e professor estão influenciados quando o docente inicia uma aula expositiva, esta pode cair na armadilha da inatividade. Quando predomina o silêncio.

Uma aula expositiva crítica precisa buscar, através da codificação da realidade feita pelo professor, contestar a realidade e a ideologia existentes. Essa contestação pode ser alcançada através de uma fala animada e criadora.

Raramente o professor que foi formado também pelo ensino tradicional realiza atividades em que os alunos precisem pensar sobre o que estão fazendo, até porque a própria atividade proposta não exige essa atitude. Assim, deixar de aplicar tais modelos de atividades e passar a repensar outras possibilidades e o objetivo destas para o aprendizado do aluno requer prática. Quanto mais o professor tentar repensar o seu fazer e re-fazer o seu ensinar, melhor se construirá como um professor libertador. No momento em que um docente faz a opção por ser libertador, este pode

[...] levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Podem-se levar comentários do relatório do Banco Mundial [...]. (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 35).

São formas de levar os alunos a analisar o que estão vendo. E essa proposta pode ser utilizada em qualquer área sem necessariamente deixar de seguir o “conteúdo” do programa, o que se configura como um

[...] fantasma que assusta muitos professores –, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. Se um professor de Matemática ou de Física não consegue descobrir item algum do relatório do Banco Mundial relacionado com sua disciplina, então não acredito em sua capacidade, porque há sempre formas de se fazer isso. Suponhamos que você leve um relatório do Banco Mundial a uma sala de aula de Biologia. Se o banco exige austeridade nos empréstimos ao Terceiro Mundo – preços mais altos, salários mais baixos e cortes no programa social –, os alunos [...]podem calcular os efeitos dessa medida sobre a dieta familiar. Quantas calorias a menos essas pessoas vão comer? Que alimentos mais baratos procurarão? Essa dieta aumentará a taxa de doenças e



mortalidade infantil? Todas essas coisas têm a ver com a “iluminação” da realidade: fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só *comer* conhecimento, e que comer também é uma questão de política! (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 35).

A diferença está na forma com que o professor trabalha o tema a ser desenvolvido. Isso significa deixar de “transferir” e passar a envolver o aluno na análise da realidade que circunda determinado tema. Na sala de aula o professor precisa sentir a

[...] necessidade de engenho criativo para ajustar a pedagogia a cada novo grupo de alunos. No início de cada curso, tenho que começar uma série de exercícios que desenvolvam a alfabetização crítica dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolvam meu conhecimento dos alunos. [...] A ruptura criativa da educação passiva é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos “re-percebam” sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos[...]. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.73)

Os professores tradicionais que se conscientizam da necessidade de se tornar libertador começam a perceber que a sala de aula deixa de ser um espaço de seu domínio. É um espaço de criação, pois eles não estão mais à frente do ensino, mas junto com o aluno ensinando e aprendendo, e talvez possam se

[...] considerar dramaturgos, quando reescrevemos os roteiros dramáticos da sala de aula, e reinventamos roteiros libertadores. O programa de estudo é tanto um roteiro quanto um currículo. A sala de aula é um palco para representações, tanto quanto um momento de educação. Ela não é só um palco e uma representação e não é só um modelo de pesquisa, mas também um lugar que tem dimensões visuais e auditivas. Lá ouvimos e vemos muitas coisas (FREIRE; SHOR, 2011a, p.73)

Entretanto, para chegar a esse novo espaço de ensino, professor e aluno devem ter consciência de que a mudança é progressiva, e por isso a importância de deixar de ser “[...] um professor falando muito alto sobre assuntos que interessam de forma marginal aos alunos [...]” e de trabalhar com um “[...] currículo estranho [...]”, pois superar “[...] relações autoritárias da sala de aula exigem que o professor fale alto e fale muito, para atrair alguma atenção, em face da resistência dos alunos” [...], o que não acontecerá de forma imediata, pois “[...] os professores estão acostumados a falar muito, e muito alto [...]” e em consequência “[...] os alunos estão acostumados a dizer muito pouco, e em voz muito baixa”. (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 73)

Há necessidade de haver prática. De arriscar mesmo que haja medo. Medo de falar por parte dos alunos e medo de deixar de ser autoritário, detentor do conhecimento, de se calar para ouvir, por parte do professor. O professor libertador é consciente dessa realidade e tenta mudar, não desiste, mantém-se esperançoso, por isso tenta. Tenta ao entrar em sala de aula modificar o seu tom de voz

[...] em ritmo de conversa, mais do que em tom didático ou de conferência. Ouço atentamente cada pronunciamento dos alunos, e peço que os demais alunos também ouçam quando um de seus companheiros fala. Não começo minha réplica logo depois que o aluno termina sua primeira frase, mas peço que fale mais sobre o assunto. Se me perguntam o que penso, digo que terei prazer em dizer o que penso, “mas por que mais algumas pessoas não falam a respeito do que o aluno acabou de dizer, quer concordando, quer não?” Se não tenho uma resposta ao que o aluno disse, ou não entendo uma série de comentários dos alunos, e não consigo inventar, de momento, as questões que esclareçam o assunto, vou para casa, penso a respeito e, na aula seguinte, começo a partir daquilo que o aluno disse antes, para mostrar-lhes a importância das afirmações que fazem. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.73).

É através dessas mudanças de atitude que o professor consegue aos poucos superar a dominação do modelo de ensino tradicional, autoritário e opressor, pois à medida que se sabe oprimido, mas com vontade de libertar a si mesmo e aos alunos, começa-se a recriar “o ser

professor” como um professor que “[...] fala e escuta [...]”. Ao mesmo tempo em que reaprende a ser professor acaba “[...] induzindo o aluno a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula [...]”. Essa prática é caracterizada como o ensinar através da arte, e por ser arte leva à “[...] reinvenção verbal, à recriação vocal através do diálogo” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 73).

O professor libertador, ao se questionar quanto ao porquê de os alunos ficarem em silêncio quando lhes faz alguma pergunta, na tentativa de promover um diálogo, uma participação maior desses sujeitos, muitas vezes sente-se frustrado. Mas, quando se quer ser libertador é preciso enfrentar essa realidade de opressão a qual os alunos sempre estiveram submetidos. Esse silêncio dos alunos

[...] é criado pelas artes da dominação. Os alunos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito para dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.73)

O desafio está na capacidade dos professores de reinventar o ensino. Essa reinvenção pode compreender “[...] aspectos visuais e verbais da sala de aula [...]”, assim como a utilização do humor, que

[...] é, também, um importante elemento de criação, como uma comédia entre alunos e professores, e não só como atuação cômica de um instrutor engraçado. Um dos momentos mais engraçados e reveladores, para mim, é a capacidade dos alunos de caçar e imitar seus superiores. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.73)

Nesse momento é que o professor pode ver a capacidade criativa dos alunos, e isso revela o potencial que foi oprimido pelo ensino tradicional. Os alunos

[...] são capazes de realizar boas interpretações de uma fala professoral. Também são capazes de ler essa fala didática nos textos que escreveram com uma viva caracterização. Eles sabem como parecer professores. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.73)

Por isso, o professor precisa ensinar o aluno a reaprender.

Reaprender o espaço de ensino–aprendizagem, a figura do professor e a sua atitude em sala de aula como apreendente. A forma como todos esses fatores ocorrem influencia a compreensão do aluno sobre tais significados estéticos, ou seja,

Os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura podemos fazer tudo isso, sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino. (FREIRE;SHOR, 2011a, p. 73)

Ao introduzir novas atitudes para a consolidação do ensino libertador as mudanças vão acontecendo reciprocamente entre professor e aluno e as novas linguagem da academia vão sendo introduzidas.

Quando o aluno descreve sua experiência num seminário, ao terminar eu tomo dois ou três pontos de exposição, vou à lousa e os anoto, pedindo que o aluno explique o que quis dizer com aquilo. Nesse momento, digo ao aluno que o que estou tentando fazer é ir além do concreto de sua linguagem e chegar à conceitualização. Pouco a pouco, o professor tem que introduzir os alunos na linguagem acadêmica e teórica. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.92)

Todas as possibilidades de estratégias de ensino podem ser utilizadas no ensino libertador, pois a maioria não foi aproveitada durante o ensino tradicional. Pelas relações de poder presentes na sala de aula, o único que poderia caminhar e falar nesse contexto era o professor. O aluno era um mero espectador e receptor dos conhecimentos do professor. Não era considerado também um conhecedor. Por isso, talvez o medo e o silêncio sempre acompanharam esse cenário em que outras formas de se conduzir o ensino não foram exploradas, assim como o humor.

[...] os professores podem se beneficiar de seminários de teatro, voz, movimento e comédia. Não que esses exercícios dramáticos vão transformar os professores em homens e mulheres novos, mas sim porque os talentos cômicos e criativos são por demais ignorados. Não são considerados de forma séria como recursos de ensino. Talvez os seminários de teatro possam pôr

para fora a criatividade latente [...] (FREIRE; SHOR, 2011a, p.100)

Além do humor outras estratégias podem ser introduzidas no ensino libertador como

[...] a de liderança de discussões e a de dinâmica de grupo, além de habilidades teatrais, tais como a voz e a comédia. Se você pensa na ênfase que é dada à cognição na universidade, você pode ver como isso exclui o humor e a emoção. O resultado é uma educação sem alegria ou inspiração [...]. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.100).

Isso porque o objetivo do ensino é tradicional, com foco na formação de profissionais disciplinados por um regime autoritário em que o professor tem o poder sobre o aluno. Nesse modelo de ensino não há lugar para o humor, para a alegria e para a inspiração. Mas será que o humor, a alegria e a inspiração são sinônimos de indisciplina? Falta de rigor?

Os hábitos são tão antigos e tão poderosos que, quando os alunos chegam ao colegial ou à universidade, é difícil modificar o silêncio socializado e levar os estudantes a participar de prolongados debates onde de fato exista a troca. Os hábitos verbais do professor em classe são ainda mais antigos, de modo que sua transformação também é difícil. (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 90).

Por isso, ao se tentar introduzir o diálogo, este não pode ser compreendido apenas como uma tática ou técnica de ensino. Deve ser percebido como “[...] algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 64).

A habilidade para a comunicação é nata aos seres humanos, por isso é uma atitude necessária, pois

[...] na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de

saber que sabemos que é algo mais do que só saber, De certa maneira, por exemplo, os pássaros conhecem as árvores. (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 64).

É por meio do diálogo que o pensamento crítico pode ser trabalhado, principalmente pela constatação de que professor e aluno percebem o que sabem e o que não sabem, e com isso podem criar possibilidades de transformação da realidade (FREIRE; SHOR, 2011a; FREIRE, 2009).

É uma forma de validação e invalidação de hipóteses, conhecimentos e ideias criadas no relacionamento em sala de aula, assim como um espaço que viabiliza a criticidade em relação ao ensinado e aprendido, ou seja,

[...] o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta [...]. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.65).

Entretanto, isso não significa que todos os alunos em sala de aula “têm que falar”, pois “[...] o diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer [...]” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 67).

Exigir que “todos os alunos falem”, mesmo que não tenham o que falar, é uma forma de repressão, o contrário de democracia, e que pode inibir a participação dos alunos ou induzir a uma “falsa participação”. Os alunos acabam participando para não serem reprimidos pelo professor, mesmo que eles não tenham a intenção, mas o ato é intimidador.

Portanto, o professor precisa compreender que o silêncio também é uma atitude que o aluno pode escolher ao se pensar em democracia e liberdade. Mas esse direito não pode ser utilizado pelo aluno como uma forma de “[...] usar mal sua participação no desenvolvimento do

exercício comum”, assim como o professor não pode deixar que os alunos em sala de aula permaneçam em silêncio caso a maioria dos alunos decida exercer esse direito (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 67).

Para que uma aula seja realizada com diálogo precisa-se de alunos críticos e participativos, mesmo que em sua minoria, para estimular aqueles que pouco falam ou permanecem em silêncio, fazendo com que estes também comecem a participar (FREIRE; SHOR, 2011a; FREIRE, 2009).

Tal tarefa exige que o professor libertador dê a direção ou “o tom” da aula, para que o aluno perceba que há liberdade para que isso aconteça. Quando Freire fala de diretividade e de rigor no ensino libertador está considerando que o ato de ensinar com criticidade e criatividade exige um rigor científico. Esse rigor significa o esforço permanente do professor em fazer com que o aluno ultrapasse a consciência ingênua de mundo para uma consciência epistemológica, pois “[...] a ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 68).

Segundo Freire e Shor (2011a), o conhecimento que pode ser representado pelo conhecimento prévio do aluno e pelo do professor tem dois ciclos de desenvolvimento que se relacionam dialeticamente: um primeiro momento, de produção do conhecimento novo, e um segundo momento, de reconhecimento do conhecimento existente. Isso significa que em sala de aula é possível vivenciar as duas formas de conhecimento: ao se realizar uma pesquisa para descoberta/comprovação de um conhecimento existente e quando se realizam discussões/apresentações de conhecimentos existentes. Assim, no ensino libertador essas duas formas não devem ser dicotomizadas, pois ao

[...] observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.14).

O grande problema encontrado no processo de transição entre a pedagogia tradicional para a crítica é que o conhecimento é, na maioria das vezes, dicotomizado. Ao se realizar este rompimento reduz-se

[...] o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.14).

Os conhecimentos devem ser revelados e integrados em sala de aula em um processo de criação e recriação. Portanto, o conhecimento revelado é uma forma de produção e que não se produz “[...] longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo [...]” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 14).

A partir desses pontos, para melhor evidenciar o panorama da formação da graduação em Enfermagem em nível nacional e internacional, buscou-se através de uma revisão integrativa identificar quais estratégias de ensino–aprendizagem vêm sendo utilizadas nos Cursos de Graduação em Enfermagem para desenvolver no aluno uma atitude mais crítica e reflexiva.

Em algumas publicações, como em Ross et al. (2009), Wong et al. (2008) e Lahale (2008), pode-se identificar a infinidade de estratégias de ensino–aprendizagem que estão em evidência. As práticas que mais têm se destacado com fim ao desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e reflexiva são a prática baseada em evidência (PBE), o uso da aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a criação de ambientes virtuais de ensino.

A PBE é compreendida como um processo no qual se aplica constantemente uma síntese de investigações mais recentes, diretrizes baseadas em evidências, experiências clínicas, desenvolvimento de tomada de decisões relacionadas com as necessidades de pacientes ou de populações clínicas. Além disso, inclui um sistema de gestão contínua



com foco na avaliação de resultados aplicada aos cuidados de saúde.

Pesquisas Educacionais mostraram que o PBE pode ser integrado em todo o currículo usando uma variedade de estratégias de aprendizagem acadêmica (isto é, cartazes, apresentações orais, relatórios), assim como simulações de práticas de trabalho (situações de cuidado). Essa modalidade de ensino foi aplicada em três turmas de graduação em Enfermagem de diferentes anos: 1º ano de atividades de aprendizagem (Promoção da saúde e avaliação, seguida de Cuidados Crônicos I e Cuidados Agudos I), 2º ano (Cuidados Crônicos II e Cuidados Agudos II) e 3º ano (Liderança e Gestão de Resultados). Nesses três anos foram desenvolvidas atividades de ensino de PBE diferentes. O objetivo de tais atividades foi: a) Identificar questões clínicas de investigação; b) Fazer busca em bases de dados; c) Avaliar os níveis de evidência para as melhores práticas; d) Sintetizar as evidências; e) Trabalhar em equipe em projetos práticos; f) Interpretar dados de qualidade existentes e métodos de coleta de dados; g) Realizar apresentações orais e escritas profissionais.

Essas pesquisas orientam que tal proposta pode ser reproduzida em diversos cursos e currículos para o desenvolvimento de competências, pois utiliza meios criativos para aplicar a PBE e a administração de resultados dos conteúdos e habilidades, bem como a construção e promoção de compreensões contínuas e sustentáveis para capacitar profissionais de saúde para o século 21 (ROSS et al., 2009).

Segundo Wong et al (2008), a PBL caracteriza-se como uma forma de aprendizagem contextual. Esse contexto desencadeia sugestões para estimular o desenvolvimento de questões relacionadas com a área de estudo. Nesse processo, os alunos analisam a informação contextual, o conjunto de hipóteses, as possibilidades da utilização dos conhecimentos existentes, assim como buscam novas informações para chegar a possíveis soluções. O resultado muitas vezes é otimizado pelo fornecimento de oportunidades de discussão e debate ativo, no qual os alunos assimilam conhecimentos novos ou já existentes no contexto e desenvolvem sua aprendizagem. Esses autores compreendem a PBL como uma pedagogia dinâmica que pode promover um aprendizado independente, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas em situações da vida real.

Em outro estudo de relato de experiência na aplicabilidade de estratégias de ensino, uma das formas de uso da tecnologia da informação é caracterizada como Webquest (questionário eletrônico). Segundo Lahale (2008), o Webquest é um questionário construído com base em atividades de aprendizagem através do uso da tecnologia

computacional para envolver de forma rápida os alunos, individualmente ou em colaboração, na busca, análise e síntese de dados para a construção de conhecimentos ou significados novos. Sua abordagem de ensino é centrada no aluno e fundamentada em muitas filosofias de estratégias de aprendizagem, incluindo a filosofia construtivista, a autenticidade, além de ser situada em ambientes de aprendizagem cooperativos e motivacionais. Pode ser usado para incentivar o pensamento crítico.

Entretanto, o que se deve fazer ao realizar uma leitura sobre essas práticas de ensino é verificar como elas são aplicadas nas diferentes realidades e identificar as atitudes do professor e do aluno nesse processo, assim como a fundamentação de um ensino pedagógico crítico. Através da breve revisão sobre os caminhos que a Educação Superior trilhou é possível começar a compreender as práticas atuais de ensino adotadas.

Dessa maneira, a tendência hoje é buscar desenvolver no aluno uma capacidade crítica e reflexiva, ou seja, possibilitar ao aluno uma participação maior no ambiente de ensino-aprendizagem. Essa capacidade é desenvolvida por mediação do professor, que passa a ser um facilitador do ensino, e não mais o responsável pela construção do conhecimento, utilizando como ferramentas de trabalho estratégias de ensino consideradas ativas, que objetivam o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Esse sentido é dado sob o olhar de que essas estratégias possam permitir a ação do aluno em sua aprendizagem, mas de forma ativa, crítica e reflexiva.

### 3.1 ARTIGO 1: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

## Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem

### *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en cursos de graduación en Enfermería*

### *Teaching-learning strategies in undergraduate Nursing courses*

ROBERTA WATERKEMPER\*, MARTA LENISE DO PRADO\*\*

#### Resumo

**Objetivo:** Trata-se de uma revisão integrativa que teve como objetivo identificar as estratégias de ensino utilizadas em cursos de graduação em Enfermagem e o objetivo de sua aplicação. **Metodologia:** A pesquisa foi realizada através da busca direta de artigos completos nas bases de dados: Scielo, Scopus, Wilsonweb, ERIC, Lilacs e Sciencedirect. **Resultados:** A amostra foi composta de 72 artigos. A análise evidenciou 29 diferentes estratégias de ensino utilizadas na graduação em Enfermagem. As quatro estratégias mais utilizadas são: a simulação (19%), Programas on-line (16%), Aprendizagem Baseada em Problemas - PBL (16%) e Estudo de Caso (5%). **Discussão:** Todas

mencionam buscar com tais estratégias o pensamento crítico e uma atitude mais ativa do aluno, considerando-as metodologias ativas de ensino. Entretanto, não fica claro nos artigos como acontece a relação entre o aluno e o professor tanto em sala de aula como nos laboratórios e nos campos práticos. **Conclusão:** muitas são as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no ensino de graduação em Enfermagem, reconhecidas como ativas. Todavia a utilização de tais estratégias, ainda que inovadoras e ativas, não necessariamente transforme o aluno no protagonista de seu aprendizado e faça do professor um facilitador deste processo, nem mesmo o torna mais crítico e reflexivo, pois o pensar crítico requer reflexão sobre aquilo que se faz e não somente um fazer com habilidade e com conhecimento.

*Palabras chave:* ensino, aprendizagem, educação em enfermagem

#### Abstract

**Objective:** This is a comprehensive review aimed to identify strategies used in teaching undergraduate Nursing courses and their goals. **Methodology:** The research was conducted through direct search of full articles in databases: Scielo, Scopus, Wilsonweb, ERIC, Lilacs and Sciencedirect. **Results:** The sample consisted of 72 papers. The analysis revealed 29 different teaching strategies used in nursing undergraduate courses. The four most commonly used strategies

\* Enfermeira. Aluna do curso de doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Formação Pedagógica em Enfermagem pelo Ministério da Saúde, e em Gestão de Serviços de Enfermagem pela UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem da UFSC. Bolsista CNPq. robswater@yahoo.com.br, Florianópolis/SC-Brasil.

\*\* Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Docente do Programa de Pós-graduação do Departamento de em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN-GIATE)/UFSC. Pesquisadora CNPq. mpradop@nfr.ufsc.br, Florianópolis/SC-Brasil.



are: simulation (19%), online programs (16%), Problem-Based Learning-PBL (16%) and Case Study (5%). **Discussion:** They all seek, through such strategies, to achieve critical thinking and a more active approach by students, considering the active teaching methodologies. However, it is unclear in the papers how the relationship between students and teacher develops both in the classroom and in labs and in the field. **Conclusion:** There are many teaching-learning strategies recognized as active strategies and used in nursing courses. However, the use of these strategies, despite being innovative and active, do not necessarily make students the protagonists of their learning process, nor do they make the teacher a facilitator of this process, or make him more critical and reflective, because critical thinking requires a reflection on what is done, not only on doing it skillfully and with knowledge.

*Keywords:* teaching, learning, nursing education.

## Resumen

**O**bjetivo: Se trata de una revisión integrativa que tuvo como objetivo identificar las estrategias de enseñanza utilizadas en cursos de graduación en Enfermería y el objetivo de su aplicación. **Metodología:** La investigación fue realizada a través de la búsqueda directa de artículos completos en las bases de datos: Scielo, Scopus, Wilsonweb, ERIC, Lilaes e Scienedirect. Resultados: La muestra estaba compuesta por 72 artículos. El análisis evidenció 29 estrategias diferentes de enseñanza utilizadas en la graduación en Enfermería. Las cuatro estrategias más utilizadas son: la simulación (19%), Programas en línea (16%), Aprendizaje Basado en Problemas – PBL (16%) y Estudio de Caso (5%). **Discusión:** Todas concuerdan en buscar, a través de tales estrategias, el pensamiento crítico y una actitud más activa por parte del alumno, considerando las metodologías activas de enseñanza. Sin embargo, no queda claro en los artículos como es que se da la relación entre el alumno y el profesor tanto en el salón de clase como en los laboratorios y en los campos prácticos. **Conclusión:** son muchas las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se reconocen como estrategias activas y que se utilizan en la carrera de Enfermería. No obstante, el uso de dichas estrategias, a pesar de ser innovadoras y activas, no necesariamente transforme al alumno en el protagonista de su aprendizaje y haga del profesor un facilitador de este proceso, ni tampoco lo vuelve más crítico y reflexivo, dado que el pensamiento crítico amerita reflexionar sobre aquello que se hace y no solamente un hacer con habilidad y con conocimiento.

*Palabras clave:* enseñanza, aprendizaje, educación en enfermería. (Fuente: DeCS, BIREME)

## INTRODUÇÃO

Este artigo busca verificar que estratégias de ensino estão sendo utilizadas no cenário internacional e nacional em cursos de graduação em Enfermagem, bem como o objetivo de sua aplicação e os resultados alcançados no ensino. A opção por esta temática se deu em função da necessidade de refletir sobre a influência destas estratégias no desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos de graduação.

Entretanto, falar em educação na graduação em Enfermagem no contexto internacional e nacional é um desafio, pois fazer uma comparação entre as diferentes realidades em que a educação em Enfermagem acontece requer pensar no contexto socioeconômico de cada país. A necessidade volta-se para o desvelo das propostas educacionais desenvolvidas atualmente, assim como seus objetivos pedagógicos e seus resultados.

Sabemos que mudanças paradigmáticas de diversas origens acompanham a educação em Enfermagem e, embora essa visão não seja nova, ressalta-se que é agora a hora de agir. Tais mudanças devem iniciar pelos docentes de Enfermagem em todos os países em relação a: o quê, quando e como os estudantes de Enfermagem podem ser ensinados e preparados para o século 21 (1).

De acordo com o American Nurses Association, os papéis dos educadores de Enfermagem no desenvolvimento profissional incluem: ser educador, facilitador, agente de mudança, consultor, pesquisador, e líder (2). Desta forma, estes devem preparar os profissionais de saúde para o trabalho e para a sua evolução. O cenário internacional vem exigindo que as escolas de Enfermagem e universidades tornem-se mais integradas aos assuntos do mundo e comprometam-se com uma educação com estratégias e práticas inovadoras (3). Evidencia-se essas exigências por meio do desenvolvimento de diversificadas e inovadoras estratégias de ensino que as instituições de ensino, sejam elas de ensino médio, técnico ou superior, vêm utilizando e divulgando através de publicações. A busca para essa demanda parte da necessidade de fazer com que o aluno aprenda para além da simples “obrigação” de cursar disciplinas, mas que perceba, através delas, a importância de sua formação para a área de conhecimento e sem perder o rigor deste (4).

Os principais fatores que influenciam as alterações na educação em Enfermagem no âmbito internacional são: a segurança do paciente, a qualidade da educação

em saúde, os avanços tecnológicos e as mudanças do sistema de saúde (1).

Esses fatores apresentam enormes oportunidades e desafios para a profissão de Enfermagem. O saber como aprender, aprender a aprender e aprender a amar são as grandes habilidades que vêm acompanhar e desafiar o aluno neste momento. A Enfermagem tem sido reconhecida pela versatilidade e a capacidade de adaptação a ambientes em mutação e o trabalho em equipe dentro de um contexto global que traz maior profundidade e amplitude ao seu conhecimento (2).

Para tanto, é necessário que a formação do enfermeiro o capacite para desenvolver o pensar crítico (PC). Nos Estados Unidos da América (EUA), o Departamento de Educação, a Liga Nacional de Enfermagem (NLN), e a Associação Americana de Faculdades de Enfermagem (AACN) vêm reconhecendo formalmente a importância do PC no ensino de graduação. No entanto, verifica-se que há pouco consenso sobre o significado e a aplicação da mesma (5).

Ao enfrentar as mudanças da globalização associada a ambientes de cuidado em saúde cada vez mais complexos como: o prolongamento da expectativa de vida do paciente, os avanços tecnológicos, a demanda de recursos e de estudantes, as escolas de Enfermagem buscam renovar suas propostas de ensino para atender a estas exigências.

Para os educadores o pensamento crítico se tornou um valor de referência de como os alunos atuam e são avaliados e é o que fundamenta o julgamento da competência na prática clínica (6).

Promover o desenvolvimento de pensamento crítico é crucial para a educação em Enfermagem por duas razões: primeiro, a Liga Nacional para a Enfermagem e a Associação Americana de Faculdades dos Enfermeiros consideram o pensamento crítico um critério a ser desenvolvido na educação em Enfermagem; em segundo lugar, e significativamente mais importante, a prática de Enfermagem requer habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Entretanto, observa-se, na prática, que o ensino não é dirigido especificamente para conceber atividades que promovem o pensamento crítico. Há várias estratégias de ensino propostas para este fim: a aprendizagem em serviço, jogos, a aprendizagem reflexiva, o conferência de incidência crítico, vinhetas filmadas, preceptorial e mapeamento de conceitos, es-

tudo dirigido, estudo de caso, música, simulação jogos, entre outros (4, 7).

Além disso, escolas de Enfermagem estão passando por processos de acreditação que apresentam critérios de exigência no desenvolvimento de competências dos alunos como: capacidade de análise, pesquisa, raciocínio e tomada de decisão. O pensamento crítico é um dos critérios mais importantes relacionado ao desenvolvimento de competências, que são intrínsecas à melhoria da prática profissional de Enfermagem (7).

O maior desafio frente a este olhar para a educação em Enfermagem está na necessidade contínua de desenvolvimento de estratégias de ensino que estimulem o pensamento crítico (7).

No Brasil, as mudanças educacionais iniciaram com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e que incitou discussões sobre novas propostas curriculares para a Enfermagem. Tais propostas surgiram, dentre muitos fatores, como citado também no meio internacional, pelo reconhecimento do complexo ambiente de cuidado em saúde, o qual vem lançando desafios para o setor educativo e para o desenvolvimento da competência profissional dos enfermeiros na prática e na educação.

Tais diretrizes vêm ao longo dos anos norteando a construção de uma educação mais flexível, crítica, reflexiva, versátil, constante e que busque respostas a estes desafios de cuidado em saúde da população e da formação profissional. Apontam para a necessidade de formar um profissional com competência para atuar com responsabilidade social, comprometido com a cidadania além de exercer o papel de promotor da saúde integral do ser humano, fundamentado nos princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS) (8, 9).

A discussão sobre as questões relacionadas à educação sejam elas em nível básico, médio ou superior, não chegarão a uma finitude. Esta discussão acompanha e sempre acompanhará a evolução socioeconômica e tecnológica e, por isso, requer constante reflexão. No Brasil, atualmente, o debate volta-se para uma educação emancipadora e libertadora, que abre espaço para que o aluno participe do seu educar e seja corresponsável por ele, sendo o professor um facilitador desse processo. Mas para que isso se efetive, as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, precisam repensar seus



projetos político-pedagógicos e adequá-los a esse novo paradigma. Entretanto, a mudança só acontece quando colocamos as ideias em prática e isso significa planejar, executar, avaliar, reformular e compartilhar o conhecimento desenvolvido.

Para fazer frente a esse cenário, verifica-se que há uma movimentação positiva para a adoção das novas propostas pedagógicas, em especial as chamadas metodologias ativas. A Enfermagem tem buscado se aproximar de referenciais inovadores e no uso de metodologias ativas, evidenciando-se também que há uma tendência à utilização do ensino problematizador como recurso metodológico ideal para a formação do enfermeiro (10).

O maior desafio deste processo está na transformação das concepções do que é a educação e o papel da escola, bem como dos papéis do aluno e do professor, pois conforme a LDB novos perfis profissionais foram planejados e, diante desta demanda, o perfil do professor e do aluno também sofreu mudanças. Isto porque, o fundamento básico para uma aprendizagem ativa que possibilite maior participação do aluno está no desenvolvimento de estratégias de ensino que envolve mais do que somente “o fazer”, mas associá-lo ao pensar crítico e reflexivo diante das situações de aprendizagem. Dessa forma, o conceito-chave deste modelo pedagógico é o de aprender fazendo o qual compreende que há uma inversão no binômio teoria/prática no desenvolvimento do conhecimento e assume a idéia de que esta dinâmica acontece através da ação-reflexão-ação. Este modelo integra os atuais ciclos básicos e clínicos por meio da problematização a qual orienta a busca do conhecimento e habilidades que fundamentem as intervenções trabalhando-se com as questões apresentadas, tanto do ponto de vista da clínica quanto da saúde coletiva (10).

Para alcançar este desafio, uma das formas de facilitar esta atuação é a inovação das estratégias de ensino-aprendizagem. O conceito atual mais referido neste contexto são as metodologias ativas de ensino-aprendizagem (MAEA). As metodologias ativas são compreendidas como estratégias de ensino em que os alunos são os protagonistas do seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores, apoiando, ajudando, desafiando, provocando e incentivando a construção do conhecimento (11, 12).

Essa nova perspectiva da educação provoca inquietações nas diversas áreas de formação, principalmente

nas quais ainda compreendem que o professor deve ser o centro do processo de ensino e que o espaço da sala de aula é o único local em que ele ocorre. Por isso é um desafio! Desafia os educadores a transformarem a sua forma de compreender e fazer educação ultrapassando os limites da sala de aula para articular as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, assim como na compreensão do papel da universidade na comunidade. Esta compreensão possibilita uma aproximação dos discentes a este contexto para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos a partir de uma atitude crítica e reflexiva diante da realidade vivenciada (13).

O pensar crítico é uma expressão que apresenta diferentes perspectivas e definições. Significa a capacidade de o aluno e de o professor refletirem acerca da realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Mas para que isso possa ocorrer há necessidade de rigor metodológico combinado ao “saber da pura experiência com o conhecimento organizado”, ou seja, sistematizado. Esta atitude tem como objetivo possibilitar as pessoas, neste caso, aluno e professor, a aceitarem os desafios com o propósito de “pensar certo” e constituírem-se como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, comunicam-se e dão sugestões (7, 14).

Este “pensar certo” se traduz no pensar crítico fundamentado em uma pedagogia crítica libertadora e problematizadora das condições dos homens. Cabe ao professor criar condições para a construção do conhecimento pelos alunos a partir de uma escolha coletiva dos temas a serem desenvolvidos o qual acontece por meio do diálogo crítico-problematizador. Esta atitude apresenta como objetivo a formação de pessoas mais críticas, com um raciocínio rápido, abertas ao risco, curiosas e indagadoras. (14)

Dessa forma, ao se pensar nas estratégias de ensino-aprendizagem e associar os conceitos de Freire sobre o que é ser crítico, é possível compreender que as metodologias ativas podem ser estratégias de ensino. Tais estratégias favorecem a ação transformadora da realidade, como uma forma de exercitar a crítica para uma práxis política exercida através do despertar da curiosidade epistemológica dos educandos e contribuir, assim, para a construção de um novo projeto, uma nova sociedade e um mundo em favor das pessoas e livre da opressão (14).

A pedagogia crítica tem componentes éticos, políticos, metodológicos e animam os seres humanos como sujeitos do processo. Um sujeito com consciência crítica se reconhece no mundo e muda. Ele obtém essa consciência através de uma educação dialógica, com relações horizontais estabelecidas e na qual o conhecimento é reflexivo (e coconstruído) (15).

Considerando-se as diferentes estratégias de ensino utilizadas na educação, este estudo teve por questão norteadora *quais estratégias de ensino vêm sendo utilizadas nos cursos de graduação em Enfermagem buscando favorecer o desenvolvimento de um aluno mais crítico e reflexivo*. Assim, este estudo tem por objetivo realizar uma revisão integrativa dos artigos publicados no período de 2005 a 2009, que apresentaram relatos de experiência ou de pesquisas sobre estratégias de ensino desenvolvidas em cursos de graduação em Enfermagem visando traçar um panorama dos objetivos e resultados destas em diferentes países.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão integrativa. A revisão integrativa possibilita gerar novos enquadramentos e perspectivas sobre o tema, assim como a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos (16, 17, 18). Representa ser uma ferramenta de pesquisa valiosa para a Enfermagem por permitir a síntese de vários estudos publicados e extrair conclusões gerais sobre a área de estudo investigada.

Esta pesquisa foi realizada em quatro etapas: Identificação do tema e elaboração da questão de pesquisa, Estabelecimento de critérios de exclusão e inclusão, Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos. Avaliação dos estudos incluídos na revisão (19). Todas estas etapas estão alicerçadas em uma estrutura formal e rígida de trabalho que inclui o desenvolvimento de etapas que possibilitam evidenciar e discutir as estratégias de ensino adotadas no Brasil e em outros países.

A primeira etapa iniciou pela identificação do tema e elaboração da questão de pesquisa. O tema pesquisado envolve as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em cursos de graduação em Enfermagem. A partir

deste tema, a questão norteadora da pesquisa foi: *Quais as estratégias de ensino vêm sendo utilizadas nos cursos de graduação em Enfermagem para desenvolver um aluno mais crítico e reflexivo?* Na segunda etapa foram estabelecidos os critérios de exclusão e inclusão. Esta etapa foi dividida em quatro fases: *Primeira fase*: Varredura realizada em diferentes bases de dados para a obtenção de textos completos referentes ao tema estudado; utilizou-se como fonte de busca a pesquisa bibliográfica eletrônica em bases de dados. Estas foram selecionadas por abrangerem o contexto nacional e internacional sobre o tema pesquisado. A base LILACS foi utilizada por seu enfoque na área da Enfermagem e saúde coletiva, abrangendo América Latina e Caribe. Seu acesso foi via Biblioteca Virtual de Saúde (BVS). Entretanto, essa base de dados não apresentou nenhuma artigo ao se utilizar os descritores e termos selecionados; a BDNF foi selecionada por abranger as bases de dados da Enfermagem; a SCIEENCEDIRECT por disponibilizar publicações da Editora Elsevier e de outras editoras científicas, cobrindo as áreas Ciências da Saúde; a WILSONWEB por disponibilizar textos completos na área da educação; a base ERIC por ser um centro de informações de pesquisas na área da educação, a SCIELO por abranger América Latina e a SCOPUS por sua ampla abrangência. *Segunda fase*: eleição dos termos e descritores da pesquisa: a inclusão de termos, além de descritores, deu-se pela dificuldade em encontrar trabalhos utilizando somente os descritores. A busca nas bases de dados foi realizada utilizando os seguintes termos e descritores (DeCS/MeSH): Estratégias de Ensino (*Teaching Strategies*), Metodologias Ativas (*Active Methodologies*), Metodologias de Ensino na Enfermagem (*Teaching Methodologies in Nursing*), Educação em Enfermagem (*Nursing Education*), Tecnologia Educacional (*Technology Education*), Aprendizagem Ativa (*Active Learning*), Inovação Educacional (*Educational Innovation*), Pensamento Crítico (*Critical Thinking*), Escuta Ativa (*Active Listening*), Estratégias de Ensino-aprendizagem (*Teaching-Learning Strategy*), Estratégia de Ensino Inovativa (*Innovative Teaching Strategy*), Métodos de Aprendizagem Ativa (*Active Learning Methods*), Ensino Transformativo (*Transformative Teaching*), Inovação Curricular (*Curriculum Innovation*). Para facilitar e efetivar o processo de busca, ainda foi realizada a organização de descritores segundo a diferenciação entre as bases de dados; combinação dos descritores com o termo Enfermagem



(Nursing) e combinação de termos booleanos (AND, OR, NOT, OR NOT). Em relação ao período de busca, optouse em fazer um recorte entre o ano de 2005 a 2009 com o objetivo de identificar as produções mais atuais sobre o tema. *Terceira fase:* critérios de inclusão e exclusão para seleção dos artigos. Nesta fase foram eleitos os critérios a serem usados para realizar a seleção dos artigos, a saber: língua, indexação, tipo de artigo e tema. *Critério de inclusão:* artigos publicados em inglês, espanhol e português, na forma completa, em periódicos indexados nas bases de dados virtuais selecionadas para o estudo; do tipo relatos de experiência e resultados de pesquisa sobre o tema. Ao iniciar as leituras outros critérios foram incluídos: estudos onde o foco principal do trabalho não era estratégias de ensino na graduação; artigos publicados em outros idiomas que não os elegíveis no protocolo de pesquisa; artigos não relacionados com a área da En-

fermagem. *Critérios de exclusão:* artigos tipo revisão de literatura, ensaios, programas, políticas de educação e reflexão teórica, cartas, editoriais, ensaios, resumos em anais de eventos ou periódicos; os que tratavam do tema educação continuada e/ou permanente em serviço. Para a composição do corpus de análise foram excluídos os trabalhos duplicados. *Quarta fase:* seleção dos artigos através da leitura de título, abstract e texto completo. A leitura dos títulos e resumos foi o primeiro momento da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Os artigos incluídos nessa etapa passaram para o segundo momento no qual foi realizada a leitura do artigo completo. Neste momento, novamente foram utilizados os critérios de inclusão e exclusão. Foi identificado um total de 20.644 artigos dentre os quais foram selecionados setenta e dois (72) para análise e discussão, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1.** Seleção dos artigos segundo as bases de dados e critérios de inclusão e exclusão

Base de dados	N. Artigos	N. artigos por refinamento* (título e abstract)	N. artigos relevantes (artigos completos)	N. artigos incluídos	N. artigos excluídos
		Incluído/Excluído	Incluído/Excluído		
SCIELO	26	8/18	8/8	0	26
SCOPUS	650	43/607	9/9	0	650
WILSONWEB	4.190	44/4.146	22/0	22	4.168
ERIC	49	8/8	0	0	49
LILACS	0	0	0	0	0
SCIENCE DIRECT	15.729	75/15.654	70/10	60	15.669
TOTAL	20.644	178/20.433	99/27	72	20.572

Este número é resultado da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão após as etapas de leitura de título, resumo e texto completo, respectivamente. Este total representa os artigos que abordam especificamente relato de experiência ou pesquisa sobre estratégias de ensino desenvolvidas ou utilizadas no ensino da graduação em Enfermagem. O foco da leitura esteve centrado no problema de pesquisa, metodologia e resultados. Cabe destacar que muitos destes trabalhos não descreviam a metodologia da pesquisa ou a metodologia de ensino em sua totalidade tornando-se um fator dificultador para sua análise. Na terceira etapa foram definidas as informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos. As informações extraídas de

cada um dos artigos foram: autores, instituição, título do artigo, tipo de artigo, objetivo, metodologia de ensino descrita ou referenciada, descrição da metodologia da pesquisa e da metodologia de ensino, resultados, conclusões e periódico em que foi publicado. Para facilitar a análise, foi elaborada uma tabela com todas as informações. Na quarta e última etapa – Avaliação dos estudos incluídos na revisão: após a seleção, os estudos foram organizados em pastas no diretório do computador. Os trabalhos considerados relevantes foram resgatados na forma completa e salvos em pastas por ano de publicação. Os materiais selecionados foram organizados em planilha do Programa *Excel for Windows*, com as principais informações de cada artigo descritas anteriormente.



Os artigos foram analisados a partir da Análise Temática, proposta por Bardin (16), em três fases: 1) *pré-análise*: refere ao processo de organização do material através da leitura fluente para formular o objetivo da pesquisa, hipóteses amplas da mesma e determinar o corpus da investigação, ou seja, delimitação da especificação do campo em que deve ser fixada a atenção; 2) *descrição analítica* (codificação, classificação e categorização): a qual inicia na fase anterior. Entretanto, o material que foi definido como corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos; 3) *interpretação referencial*: fase em que ocorre a reflexão e a intuição embasadas nos materiais empíricos e as relações.

### RESULTADOS

Os resultados revelam informações relevantes sobre o cenário das estratégias de ensino utilizadas na graduação em Enfermagem. Partindo-se de análise do ano de publicação dos artigos verifica-se que a maioria das publicações realizadas encontra-se no ano de 2009 e vem apresentando crescimento em relação ao ano de 2005 (Tabela 2).

**Tabela 2.** Distribuição dos artigos por ano de publicação

Ano de publicação	Total
2009	28
2008	15
2007	18
2006	4
2005	7
Total	72

Das 72 produções científicas, 21 foram publicadas no periódico *Journal of Nursing Education* o qual é específico da área da educação em Enfermagem e como país de origem Estados Unidos da América EUA, 17 no periódico *Nurse Education Today* e 10 no *Nurse Education in practice* do Reino Unido (UK). Os demais artigos foram publicados em outros periódicos, distribuídos entre: EUA, UK e BR. Somente um artigo selecionado foi publicado em um periódico de outra afiliação disciplinar. A maioria foi publicada em periódicos da Enfermagem. Destaca-se que os países que mais apresentaram publicações sobre este tema foram: EUA, UK e Brasil (BR). Esta classificação pode ser observada na Tabela 3 abaixo:

**Tabela 3.** Periódicos com maior quantitativo de publicações

Nome do Periódico	País	Área Temática	Afiliação disciplinar	Número de publicações
Journal of nursing education	EUA	Educação	Enfermagem	21
Nurse Education Today	UK	Educação	Enfermagem	17
Nurse Education in practice	UK	Educação	Enfermagem	10
Clinical Simulation in nursing	EUA	Enfermagem Clínica	Enfermagem	5
The journal of continuing education in nursing	EUA	Educação Continuada	Enfermagem	3
Journal of Professional nursing	UK	Educação Continuada	Enfermagem	3
Teaching and learning in nursing	EUA	Educação	Enfermagem	2
Clinical Simulation in nursing education	EUA	Educação	Enfermagem	2
Newborn & infant nursing reviews	EUA	Pediatria e Neonatologia	Enfermagem	1
Applied Nursing Research	EUA	Pesquisa Aplicada	Enfermagem	1
International journal of medical information	EUA	Informática	Medicina	1
International Journal of nursing studies	UK	Pesquisa	Enfermagem	1
Revista Latino-Am em enfermagem	BR	Escola	Enfermagem	1
Rev Gaúcha de enfermagem	BR	Escola	Enfermagem	1
Rev da esc de enf da USP	BR	Escola	Enfermagem	1
Rev Brasileira de enfermagem	BR	Escola	Enfermagem	1
Total				72



Nos artigos analisados foram identificadas 29 diferentes estratégias, sendo que em um mesmo estudo foram encontradas uma ou mais estratégias.

Dentre as estratégias de ensino mais utilizadas como forma de estimular o pensamento crítico e reflexivo do aluno, foram citados os métodos de simulação

(19%). Esse método variou em duas modalidades: simulação de pacientes/bonecos de alta fidelidade e simulação via WEB, seguido por programas na Web diversos (ex: questionários). A segunda estratégia mais utilizada foi a educação baseada em problemas (16%) e a terceira, o estudo de caso (5%). (Tabela 4).

**Tabela 4.** Estratégias de Ensino

	<b>Estratégias de Ensino</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
1	Métodos de Simulação – em laboratório: Simulador humano (HPS), Ambiente de aprendizagem centrado no aluno (CEU), Simulador de punção venosa (VIV Laerdal); na Web: Simulação por CP (Simulado on-line para sistema de saúde (SEEDS).	18	19%
2	Programas on-line – WebCT, Webquests, Webcasting, Web enhanced environment, CD roam tutorial, Computar Assisted Learning (CAL), Sistema de resposta em sala de aula (System TM de resposta-clickers), Websites, Capestone.	15	16%
3	Educação baseada em problemas – PBL, Sistema de desenvolvimento baseado em problemas – SBDS, reflexão guiada (guided reflection).	15	16%
4	Estudo de caso – Aprendizagem baseada em casos (CBL), Aprendizagem autodirigida (SDL), Programa Capestone.	5	5%
5	Prática Baseada em Evidências – PBE, Enfermagem Baseada em Evidência.	4	4%
6	Trabalho em equipe – Aprendizagem baseada em equipes.	4	4%
7	Aplicação de teorias de Enfermagem – Teoria de Parse, assimilação e mapas conceituais.	3	3%
8	Diário Reflexivo – Writing journal, diário de campo.	3	3%
9	Portfólio – e-portfólio (PDA)	3	3%
10	Ambiente de aprendizagem clínica – Aprendizagem baseada na prática, Versão em inglês do Ambiente Clínico Finlandês de Aprendizagem e Supervisão (CLES), Perteneer (Belongness).	3	3%
11	Pesquisa – Research Road to Success, Pesquisa de palavras, temas.	3	3%
12	Discussão em grupo – cursos on-line, sala de aula (Aprendizagem combinada/ <i>Blended learning</i> ).	2	2%
13	Método por vídeo ativo – <i>Video-active-VIA</i> .	2	2%
14	Método Tradicional – <i>Lecture methods</i> .	2	2%
15	Outros – Arte, leitura de autobiografia sobre o assunto estudado.	2	2%
16	Kit de ferramentas para professores – <i>Faculty Toolkits</i> .	1	1%
17	Escrita nas disciplinas – WID.	1	1%
18	Escrevendo para aprender – WTL.	1	1%
19	Atividade de Aprendizagem em Espiral.	1	1%
20	Aplicação da Filosofia	1	1%
21	Escrita através do currículo ( <i>Writing across the curriculum</i> – WAC).	1	1%
22	Fóruns.	1	1%
23	Modelo de Julgamento Clínico.	1	1%
24	Oficina Pedagógica.	1	1%
25	Aprendizagem no trabalho – <i>Service Learning</i> .	1	1%
26	Dramatização.	1	1%
27	Métodos de palestras – apresentação de pôster.	1	1%
28	Pensar alto – <i>Think aloud</i> .	1	1%
29	<i>E-learning</i> .	1	1%

A terminologia utilizada para identificar as estratégias de ensino foi variada. Algumas denominações eram de criação específica de cada instituição de ensino ou autor. Uma das estratégias com denominação específica é o Programa Capestone (Capestone®). Trata-se de um programa on-line que apresenta modelos de estudos de caso para preparar o aluno para a prática. Este fator chama a atenção para o fato de que estratégias de ensino podem ser utilizadas para o desenvolvimento de tecnologias na educação, principalmente na área de tecnologia da informação, como este programa apresentado.

Quanto às conclusões dos estudos sobre as vantagens na aplicação das quatro estratégias (Métodos de simulação, Programas on-line, Aprendizagem baseada em problemas e Estudos de caso) foi possível concluir que todos esses métodos contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno assim como uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. Além dessas, outras características foram evidenciadas, tais como: habilidade psicomotora, cognitiva, tomada de decisão, responsabilidade, raciocínio, trabalho em equipe, comunicação entre outras (Tabela 5).

**Quadro 1.** Conclusões dos estudos sobre o uso das estratégias de ensino (métodos de simulação, Programas on-line, Aprendizagem baseada em problemas e Estudos de caso) no desenvolvimento do aluno

Estratégias de Ensino	Conclusões dos estudos sobre a aplicação das estratégias de ensino no desenvolvimento do aluno
Métodos de Simulação	<p>É uma estratégia de ensino agradável e eficaz, autoeficácia.            Promove um ambiente clínico seguro e controlado.            Possibilita a tomada de decisão, o pensamento crítico, a autoconfiança, bem como o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e cognitivas, habilidades de entrevista e comunicação, o julgamento clínico, a resolução de problemas, a colaboração, o trabalho em equipe, fornece experiências clínicas.            Proporciona um ambiente clínico real com problemas da vida real e uma abordagem de aprendizagem baseada na prática.            Reduz o tempo de professores ou educadores práticos.            É um ensino inovador e tecnológico de simulação.            Promove a aprendizagem ativa.            Promove feedback e grandes expectativas.            Oferece experiências de aprendizagem que podem não estar sempre disponíveis em situações clínicas reais.            Fornece um cenário completo de uma condição específica, para que os alunos experimentem toda a gama de problemas de aprendizagem.</p>
Programas on-line	<p>Possibilita ao aluno mudar positivamente.            Transição para um ambiente de prática baseada em evidência.            Ensino criativo.            Promove aprendizagem ativa.            Ambiente de ensino agradável de bom.            Amplia e diversifica as formas de comunicação entre discentes e docentes.            Permite a aquisição de novos conteúdos e facilita o aprendizado e a investigação orientada.            Exige do estudante, acessar, analisar e sintetizar as informações sobre um problema.            É uma experiência positiva, de fácil acesso aos programas, porém com risco de isolamento dos alunos.            Melhora a aprendizagem clínica.            Aumenta a compreensão das informações.            Aumenta o raciocínio.            Otimiza a segurança do paciente.            Possibilita a prática baseada em evidências.            É uma abordagem inovadora de ensino.            Possibilita a construção de múltiplas perspectivas.            Possibilita a crítica e o aprender a pensar em colaboração, debate tribuna e com resolução de problemas.</p>

Estudo de caso	<p>Estratégia de ensino eficaz.          É um ambiente de aprendizagem alternativo.          Possibilita aplicar conhecimentos e avaliar as necessidades de aprendizagem.          Aprimora as habilidades de resolução de problemas.          Avalia o aluno de forma crítica.          Melhora interação do grupo através do diálogo em sala de aula.          Enriquece o ambiente de aprendizagem.          Promove o pensamento crítico.          Aumenta a capacidade crítica.          Possibilita a individualização do cliente.</p>
PBL	<p>Possibilita que o aluno questione criticamente e elabore suas próprias conclusões.          É uma estratégia de aprendizagem, dinâmica e criativa, eficaz.          Facilita a aprendizagem contextual e a aplicação imediata na prática.          É mais atraente do que o ensino tradicional.          Ajuda o grupo a trabalhar em conjunto e a debater questões.          Desafia ou questiona uns aos outros eficazmente sob reflexão supervisionada.          Permite criticar e analisar a experiência prática por meio de conhecimentos teóricos e depois redefinido e ampliado na prática.          Possibilita a busca ativa para o conhecimento, reflexão crítica e melhora do ambiente clínico de aprendizagem.          Incentiva automotivação e responsabilidade para aprendizagem.          Estimula a incorporação da prática baseada em evidências para melhorar o cuidado do paciente e o pensamento crítico.          Possibilita a aprendizagem ativa.          Ressalta-se a necessidade especial da atenção do instrutor.          Aborda importantes questões clínicas.          Fornece a formação para a pesquisa.          Promove o ensino e aprendizagem centrada no aluno.          O professor assume o papel de "facilitador" da aprendizagem.</p>

## DISCUSSÃO

A busca pelo pensamento crítico e por uma atitude mais ativa do aluno no processo e aprendizagem ficou evidenciado como um dos objetivos das estratégias de ensino utilizadas, segundo os autores. Tais estratégias são consideradas como metodologias ativas de ensino. Entretanto, não fica claro nos artigos como se estabelece a relação pedagógica, ou seja, a relação aluno e professor tanto em sala de aula como nos laboratórios e nos campos práticos ao usar esse tipo de estratégias de ensino. O foco dos artigos volta-se, principalmente, para explicitar o resultado da aplicação da estratégia no desenvolvimento do aluno.

O processo ensino-aprendizagem não pode ser visto como um processo adinâmico e linear nem como uma somatória de conteúdos que podem ser acrescidos aos anteriormente acumulados. É complexo e exige ações direcionadas para que o aluno aprofunde e amplie os conhecimentos elaborados através de sua participação.

Ao professor cabe o exercício permanente do trabalho reflexivo, da disponibilidade para o acompanhamento, da pesquisa e do cuidado. Isso significa estar preparado para a emergência de situações imprevistas e desconhecidas. O ensino e a aprendizagem devem representar um conjunto de atividades articuladas, nas quais os diferentes atores (aluno, professor) possam compartilhar momentos de responsabilidade e comprometimento (20).

Dentro desta perspectiva, o professor é um fator essencial na relação ensino-aprendizagem. A partir das leituras que retratam a introdução de novas tecnologias de ensino em virtude das mudanças ocorridas no campo educacional, é possível identificar alguns dilemas sobre o papel dos atores neste cenário, bem como alguns questionamentos: Até que ponto a tecnologia é um fator que contribui para a aprendizagem sem eximir o professor de coparticipação? É possível perceber nos trabalhos que a tecnologia está se tornando o fator principal do processo de ensino-aprendizagem e visto como o ativa-

dor do pensamento crítico do aluno. Entretanto, de que forma isso ocorre? Qual é a atitude do aluno nesse processo e como o professor faz o seu papel de facilitador? Além disso, verifica-se que o objetivo maior dessas metodologias de ensino é o de estimular o aluno a ser mais crítico, porém, uma criticidade voltada somente para a questão prática da aprendizagem. Não há menção aos fatores relacionados a todo o contexto em que a situação clínica de aprendizagem acontece.

No âmbito internacional a simulação foi a modalidade de estratégia de ensino mais evidenciada, sendo que um dos incentivos ao uso dessa prática é oferecer ao aluno um ambiente mais seguro de aprendizagem e de maior segurança ao paciente que seria cuidado nos ambientes clínicos. Será então que o propósito verdadeiro destas propostas é desenvolver um aluno mais crítico? Se os ambientes de aprendizagem clínicos não estão sendo considerados seguros para o aluno e o cuidado prestado por estes aos pacientes é inseguro, será que a formação não apresenta déficit? Que compreensão há sobre o pensamento crítico?

Em um estudo (21) realizado com o objetivo de comparar as diferenças entre o uso de simulação de alta fidelidade e a aula tradicional no ensino de Parada Cardiorrespiratória (RCP) a alunos de graduação, os autores constataram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre o nível de aprendizagem dos alunos. A única diferença significativa foi encontrada junto aos alunos que tiveram a experiência com o método de simulação e que demonstraram maior participação em relação aqueles que não tiveram, ou seja, a participação do aluno em aulas com o uso de simulação é maior do que as aulas em modelo tradicional. Neste estudo, o método de simulação mostra ser uma estratégia de ensino que estimula a participação ativa e reflexiva do aluno proporcionando um ambiente mais rico de aprendizagem (21).

O laboratório de simulação fornece um ambiente seguro onde os alunos têm a oportunidade de realizar uma avaliação e tomar uma decisão sem colocar em risco a existência de um ser humano. Uma vez que a Enfermagem é uma profissão prática, a aprendizagem ativa para o cuidado do paciente sempre foi o método preferido para a conquista de competências. No entanto, devido a um maior cuidado aos pacientes e que envolvem questões de segurança em relação a ele, os alunos de hoje muitas

vezes não têm permissão para participar plenamente na aplicação de seus conhecimentos de Enfermagem nos ambientes de prática clínica. Dessa forma, os ambientes de simulação tornam-se o local escolhido e planejado para as práticas de ensino de alto risco (22, 23).

A estratégia utilizada no ensino em Enfermagem nos EUA e UK como a simulação com alta tecnologia enfatiza o desenvolvimento técnico e prático. Essa modalidade de ensino é escolhida para enfatizar a resposta dos alunos aos cenários clínicos como campo prático para habilidades psicomotoras (23). Compreende a competência como a habilidade de fazer e o conhecimento sem envolver todo o contexto da saúde em que este aluno aprende.

No Brasil as estratégias de ensino destacadas como metodologias ativas e estimuladoras do pensamento crítico foram: estudo de caso, simulação em laboratório, dramatização, filmes, painel integrativo, jogos criativos, trabalho em equipe, portfólio, programas on-line (Web sites, WebCT) e oficina pedagógica. No Brasil foram encontrados poucos estudos sobre as metodologias mais utilizadas, o que sugere maior pesquisa, mostrando a necessidade de ampliar estudos sobre como a prática de ensinar e aprender é concretizada.

Estudo de (12) realizado no Brasil relata a experiência de utilizar, no ensino de graduação em Enfermagem, metodologias ativas de ensino. Para estas autoras são consideradas como metodologias de ensino ativas: estudo de caso, simulação em laboratório, dramatização, filmes, painel integrativo, jogos criativos, trabalho em equipe e portfólio. Em sua visão, essas estratégias de ensino buscam estimular os alunos a serem protagonistas do seu processo de aprendizagem cabendo aos professores assumirem o papel de mediadores/facilitadores do desenvolvimento da competência dos alunos.

Esses instrumentos são utilizados para desenvolver um aluno mais ativo, crítico, capaz de transformar a si e seu contexto. Considera a manifestação deste através de perguntas e seu tempo de aprendizagem. Destina-se a desenvolver a iniciativa de estudantes para a "autonomia", assim como instrumentalizá-lo para a busca de informação adequada e confiável através do exercício de crítica sobre o conhecimento produzido (12).

Em outro estudo (11), os autores relatam a experiência no uso da informática no ensino de Enfermagem. Destacam que a tecnologia da informação proporciona

novas possibilidades de criação coletiva, de aprendizagem cooperativa e de colaboração em rede. Entretanto, os alunos que participaram dessa pesquisa relataram que o uso de um site interativo via internet proporciona pouca relação entre o professor e o aluno, e isso deve ser revisado a partir da implementação de ferramentas que permitem maior comunicação entre ambos. Neste estudo, não se observa uma análise da capacidade de crítica e de reflexão dos alunos ao utilizarem uma estratégia de ensino referida como de criação coletiva. Isso evidencia que não é só no meio internacional que o conceito de metodologias ativas e pensamento crítico está pouco esclarecido e merece novas reflexões.

Outro estudo (23) apresentou o uso da oficina pedagógica em sala de aula como estratégia de ensino para problematizar, dialogar, refletir, conscientizar, discutir, compreender o mundo, trabalho coletivo, compartilhar ideias, analisar a realidade social, desconstruir e reconstruir conhecimento e colocar os sujeitos em ação. Esta estratégia foi considerada como metodologia ativa e construída como um modelo de ensino implementado e avaliado.

A Aprendizagem Cooperativa Apoiada por Computadores (WebCT) foi a estratégia de ensino utilizada em outro estudo (24), sendo também considerada como metodologia ativa. Nesta experiência, os autores consideraram que o ensino por meio do computador pode ser um método ativo ou não, pois depende da forma como é aplicada. Se for desenvolvido através de textos, rádio, televisão ou programas de computador de forma isolada e sem nenhuma ou pouca interação com o professor ou seus colegas, pode ser tornar uma metodologia de ensino não ativa. Para que possa ser considerada ativa, deve possibilitar intensa ligação entre as bases epistemológicas da conduta educacional do professor e da abordagem pedagógica adotada no projeto do ambiente, pois sem essa ligação, está simplesmente se fazendo uma modernização de uma prática educativa sem significado.

Esse tipo de metodologia que utiliza a tecnologia da informação propicia ao aluno de Enfermagem a inclusão digital e o aprendizado ativo em busca de informações disponíveis na rede, minimizando desigualdades sociais e de informação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa mostrou-se adequada ao objetivo central da pesquisa, que era conhecer o panorama da temática "estratégias de ensino" na graduação em Enfermagem.

A análise e interpretação dos estudos selecionados e seus resultados possibilitou construir uma visão geral sobre as estratégias de ensino mais utilizadas na graduação em Enfermagem e fornecer material significativo para a fundamentação da problemática pesquisada. O que se percebe é que a criação de estratégias de ensino-aprendizagem denominadas de inovadoras e ativas bem como a sua aplicação requerem muito mais do que a simples utilização. Isso significa que a implantação dessas tecnologias de ensino, não necessariamente, transforme o aluno no protagonista de seu aprendizado e faça do professor um facilitador desse processo, nem mesmo o torna mais crítico e reflexivo, pois o pensar crítico requer reflexão sobre aquilo que se faz e não somente foca o fazer com habilidade e com conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- (1) Nehring WM, Faan FUS. Boards of nursing and the use of high-fidelity patient simulators in nursing education. *J. prof. nurs.* 2008; 24 (2): 109-17.
- (2) Twedell D. International Perspectives in Continuing Education. *J. contin. educ. nurs.* 2005; 36 (4): 159-62.
- (3) Wright MGM, Zerbe M, Korniewicz DM. A Critical-Holistic Analysis of Nursing Faculty and Student Interest in International Health. *J. nurs. educ.* 2001; 40 (5): 229-32.
- (4) Torres LL. Modelo Pedagógico Inovador para la enseñanza de la Gerontología en enfermería. *Av. enferm.* 2007; xxv (1): 130-37.
- (5) Scheffer BK, Rubenfeld MG. A Consensus Statement on Critical Thinking in Nursing. *J. nurs. educ.* 2000; 39 (8): 352-59.
- (6) Lauer LS. Toward evidence-based teaching: evaluating the effectiveness of two teaching strategies in an associate degree nursing program. *Teach Learn Nurs.* 2009; (4): 133-38.
- (7) Vacek JE. Using a Conceptual Approach with Concept Mapping to Promote Critical Thinking. *J. nurs. educ.* 2009; 48 (1): 45-8.
- (8) Neto DL et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. *Rev Bras Enferm.* 2007; 60 (6): 627-34.

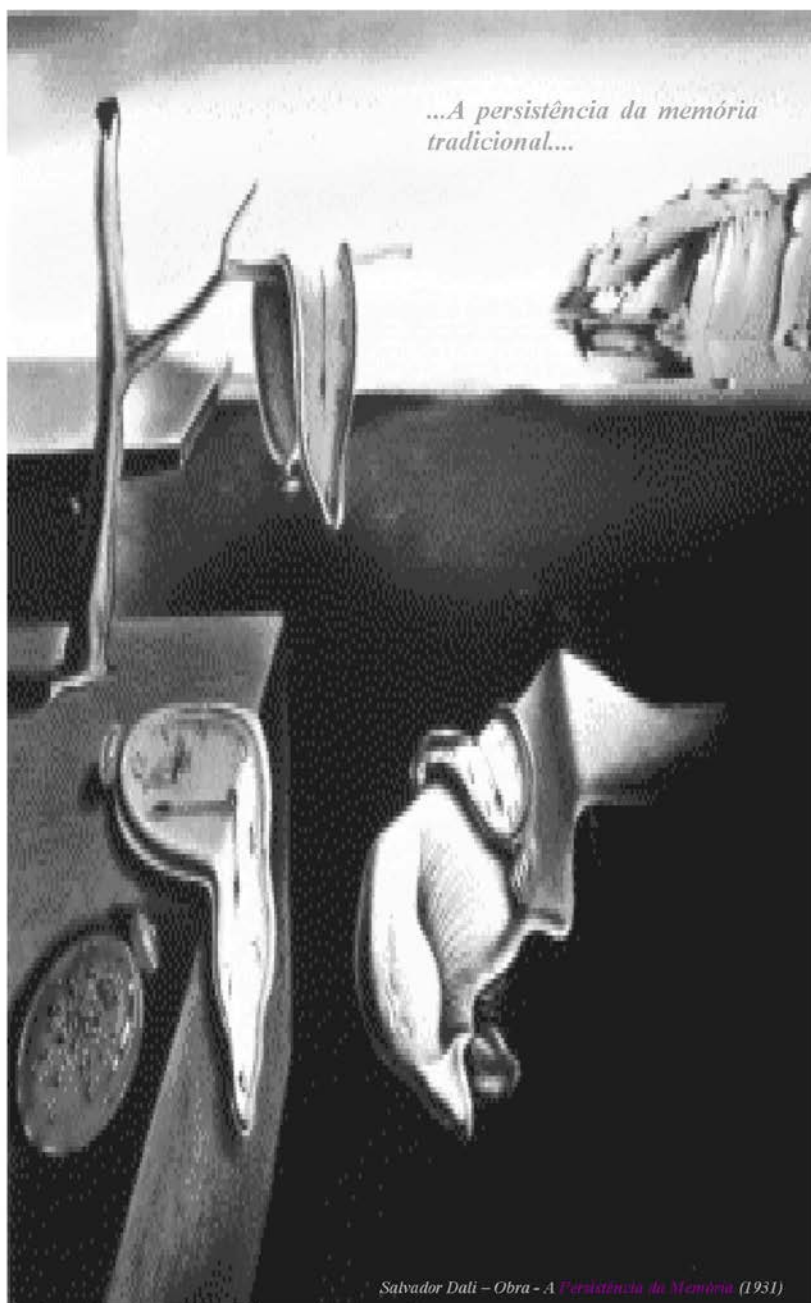


- (9) Fernandes JD et al. Dimensão ética do fazer cotidiano no processo de formação do enfermeiro. *Rev Esc Enferm USP*. [On-line] 2008 [Acesso em 20 julho 2009]; 42 (2): 396-403. Disponível em: [HTTP://www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)
- (10) Rodrigues RM, Caldeira S. Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na Enfermagem. *Rev Bras Enferm*. 2008; 61 (5): 629-36.
- (11) Peres HHC, Meira KC, Leite MMJ. Ensino de didática em Enfermagem mediado pelo computador: avaliação discente. *Rev Esc Enferm USP*. [On-line] 2007 [Acesso em 20 julho 2009]; 41 (2): 271-8. [www.ee.usp.br/reeusp](http://www.ee.usp.br/reeusp)
- (12) Wall ML, Prado ML, Carraro TE. The experience of undergoing a Teaching Internship applying active methodologies. *Acta Paul Enferm*. 2008; 21 (3): 515-9.
- (13) Souza ACC et al. Formação do enfermeiro para o cuidado: reflexões da prática profissional. *Rev Bras Enferm*. 2006; 59 (6): 805-7.
- (14) Freire AMA. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp; 2000.
- (15) Mirabal PA. Pedagogia crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En: Freire P, editor. *Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; 2008.
- (16) Bardin L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1995.
- (17) Polit DF, Becker CT, Hungler BP. *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2004.
- (18) Torraco RJ. *Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples* Human Resource Development Review. 2005; 4 (3): 356-67.
- (19) Ganong LH. Integrative reviews of nursing. *Rev. Nurs Health* 1987; 10 (1): 1-11.
- (20) Mitre SM et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*. 2008; 13 (2): 2133-44.
- (21) Ackermann AD. Investigation of Learning Outcomes for the Acquisition and Retention of CPR Knowledge and Skills Learned with the Use of High-Fidelity Simulation. *Clin Simulation Nur*. 2009; 5 (6): 1-10.
- (22) Rothgeb MK. Creating a Nursing Simulation Laboratory: A Literature Review. *J. nurs. educ*. 2008; 47 (11): 489-94.
- (23) Sportsman S. A Regional Simulation Center Partnership: Collaboration to Improve Staff and Student Competency. *J Contin Educ Nurs*. 2009; 40 (2): 67-73.
- (24) Berardinelli LMM, Santos MLSC. Oficina pedagógica de Enfermagem: uma experiência da convergência cuidado-educação. *Rev. Gaúch. Enf*. 2007; 28 (3): 430-8.











## 4 SUPORTE TEÓRICO-FILOSÓFICO DA PESQUISA

*“Ninguém educa ninguém,  
Ninguém se educa sozinho.  
Os Homens se educam em comunhão,  
Mediatizados pelo mundo”  
Paulo Freire*

O referencial teórico consiste em uma bússola que fundamenta o fenômeno estudado. Sua escolha parte de leituras de diferentes fontes. Apresenta e discute os principais conceitos que delinham a pesquisa, além de representar as questões ontológicas que dão a forma e a natureza da realidade. Está circunscrito no gosto do pesquisador, em suas afinidades com uma determinada vertente do problema sob o estudo (PRADO et al, 2008; TURATO, 2008).

Neste estudo, a bússola norteadora das reflexões foi a Pedagogia Crítica do Educador Paulo Freire. Para conhecer as ideias freireanas é imperativo debruçar-se sobre as suas obras. Esse movimento possibilita extrair sua história de vida, o contexto de formação de suas ideias e concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de professor e aluno. Permite identificar fundamentos que permeiem, numa perspectiva político-pedagógica, a construção de uma base teórico-filosófica que sustente a compreensão da formação do aluno no contexto empírico e nas experiências desenvolvidas, até o momento, na Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Assim, neste capítulo, apresento inicialmente alguns traçados sobre a construção do pensamento crítico do educador Paulo Freire, bem como alguns pontos conceituais de sua consciência de mundo, neste caso de homem, consciência de si, consciência de mundo, consciência de si no mundo e atitude crítica.

#### 4.1 CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PAULO FREIRE

Para utilizar a consciência de mundo desse educador como Referencial Teórico é preciso compreender a construção de seus pensamentos e as correntes filosóficas nas quais Freire realizou sua leitura da palavra. Esse exercício possibilita iluminar “os porquês” de tais ideias, as raízes dessa construção história, bem como valorizar seus escritos e acreditar neles para a educação de hoje.

Paulo Freire, para construir sua consciência de mundo, realizou leituras de obras de pensadores inseridos em diversas correntes filosóficas, assim como de outros campos do conhecimento. Abriu não somente a sua visão para o mundo, mas também seu corpo e sua alma (FREIRE, 2009). Essas leituras permitiram a ele compreender a educação e as relações homem–mundo como forma de ajudar o próprio homem a alcançar a sua libertação e a sua identidade como homem. Tal consciência foi construída imersa em suas vivências enquanto homem que lutou pela sua própria liberdade ao longo da história do mundo e da realidade brasileira. Desde criança Freire leu o mundo. Passando por dificuldades socioeconômicas junto a sua família em Jaboatão dos Guararapes/RN, sentiu de perto a realidade brasileira em tempos de opressão e anos de turbulenta transição entre o governo conservador e o populista autoritário na América latina (GADOTTI; TORRES, 2009). Aos 18 anos começou a dar aulas particulares a estudantes do Segundo Grau, assim como a jovens que trabalhavam em lojas – meninos, como ele, que queriam aprender gramática. A tomada dessa decisão partiu de seus estudos filosóficos de linguagem individuais realizados para entender o estruturalismo e a linguística. Sem ainda dar-se conta, nesse período inicial de sua visão de mundo já exercitava a sua conscientização (FREIRE, 2011).

Aos 29 anos, um período de depressão (GRADOTTI; TORRES, 2009) desencadeado pela realidade ad-mirada e por sua história de vida fortaleceu sua consciência de si e de mundo e de si no mundo, transformando a essência de seu pensamento na busca e na luta constante pela libertação do homem, dos oprimidos contra os opressores e da alienação através da *conscientização*. Esse termo, ao contrário do que se pensa, não é pura criação de Paulo Freire. Até o próprio estudioso admite isso em seus escritos (FREIRE, 1979; FREIRE, 2009). Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o

filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra *conscientização*, Freire iluminou-se de imediato frente à profundidade de seu significado. Convenceu-se plenamente de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1979).

Freire leu diferentes linhas de pensamento que se aproximavam de suas ideias para buscar respostas para suas inquietações e o fortalecimento de suas convicções. Suas primeiras leituras de mundo começaram pela Psicologia da Linguagem, quando foi professor particular e do ensino ginasial (FREIRE, 1979). Ao se investigar as palavras de Freire é possível perceber que suas leituras perpassaram o Humanismo, o Socialismo, a Sociologia e o Nacionalismo (DALE; HYSLOP-MARGISON, 2010). Muitos de seus escritos não declaram de quais dessas correntes retirou certos termos ou expressões utilizados para construir suas ideias, como as expressões *consciência de si*, *consciência de mundo*, *consciência de si no mundo*, *ser para si*, *vir a ser*, entre outras. Paulo Freire foi um dos últimos educadores humanistas difundindo a crença de que era possível transformar a realidade mostrando como fazê-lo. Para ele a utopia era o verdadeiro realismo do educador (SANTOS, 2008; GADOTTI, 2010).

As leituras de Paulo Freire combinam, na sua pedagogia dialético-dialógica, autores que vão desde escritores e artistas brasileiros até Cristãos e Marxistas, portanto pode ser considerado um Dialético. A educação, por ser uma prática antropológica por natureza, é, portanto, ético-política. Por esse motivo, pode transformar-se em uma prática libertadora. O tema da libertação é ao mesmo tempo Cristão e Marxista. O método e a estratégia utilizados são diferentes, mas o fim é o mesmo. Nas obras de Freire pode-se encontrar também Hegel como referência desde o início, apesar de nem sempre estar citado, assim como outros autores. A relação opressor–oprimido, defendida pelo educador, lembra a relação senhor–escravo de Hegel. Além de Hegel, outros filósofos contribuíram para fortalecer as ideias de Freire, como Marx, Gramsci e Habermas (SANTOS, 2008; GADOTTI, 2000; GADOTTI; TORRES, 2009; FREIRE, 2009; CHÁIDEZ, 2010; NEUMANN, 2011; CARPENTER, 2012).

A afirmação da utopia como práxis docente e discente lembra o paradigma Humanista, Cristão e Socialista. O que há de original em Freire, com relação ao Marxismo, é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução e da transformação social. Por isso a educação é vista como conscientização. Ele defende o papel do sujeito na história e a história como possibilidade de transformação, que só pode ser

alcançada pela ação consciente de sujeitos históricos organizados, e não através de um mecanismo de luta de classes, pura e simplesmente. Ou seja, o homem deveria deixar de ser objeto e tornar-se sujeito de sua própria história. Freire admitia que o socialismo era uma utopia que precisava ser renovada pela educação (GADOTTI, 2000; ZATI, 2007; SANTOS, 2008; CHÁIDEZ, 2010; NEUMANN, 2011; CARPENTER, 2012).

Ao realizar-se as leituras de suas obras é possível perceber, também, a linguagem utilizada por um dos filósofos que mais se destacam no período do Iluminismo: Kant. O pedagogo não cita livro algum de Kant e nem as formas como esse filósofo o influenciou. Porém podemos perceber nas suas obras, como em *Medo e ousadia* (1987), que a essência desse período está presente. Nessa obra Freire discorre sobre a necessidade de haver uma “iluminação” sobre a realidade, que deve ser realizada entre professor e aluno para clarear a “obscuridade” que a própria realidade apresenta. Entretanto, nessa afirmação, Freire procura ressaltar a iluminação como uma forma de promover a autonomia dos sujeitos históricos, para uma ação e reflexão dialética sobre o mundo, e não a razão com seus atributos transcendentais a priori, como defendido por Kant (ZATI, 2007; DALE; HYSLOP-MARGISON, 2010).

Freire não é epistemólogo, apenas tem uma intuição epistemológica que coincide com o elemento principal do pensamento crítico de seu tempo. A verdadeira epistemologia, para Freire, é aquela que se resolve na prática. Freire está no campo da prática histórica e social, que é o campo que resolve a história. Mas devemos reconhecer que Freire precisa também de um pensamento crítico de validação fundamental (epistemologia) para aquilo que pensa. Essa tarefa ele não cumpriu em vida; dessa forma, cabe aos seus seguidores realizar esse movimento de desvelamento, para conferir à sua prática, já validada, uma outra forma de validação, exaustivamente crítica do ponto de vista também dos fundamentos epistemológicos. Em Freire, a prática é que se considera como critério de validação de sua teoria (CASALI, 2008). Talvez essa seja a única maneira de fazer com que os pensamentos de Freire sejam desvelados e analisados para desnudar as raízes de sua própria filosofia pedagógica, principalmente através da compreensão prática de sua história na história brasileira.

Freire viveu no Brasil, no Nordeste do semiárido e da pobreza. O caminho de Freire nessa realidade começou com a negatividade, ou seja, com o reconhecimento da negação da possibilidade de vida para milhões de seres humanos. Ele via os seus cocidadãos nordestinos lançados na miséria econômica, social e cultural (duplamente grave, pois não

reconheciam a própria riqueza cultural imensa que tinham). Eram multidões de pessoas alienadas, incapazes de se reconhecerem, posto que somente o faziam por meio do reconhecimento do outro (dominador), o qual não via no dominado valor algum além da sua “qualidade” de seguir sendo dominado para a satisfação dos interesses dele, dominador. Esse é o ponto de partida de Freire, ou seja, o fato da negação da vida. O que fazer (como fazer) para afirmar a vida? Tratava-se, desde o início, de um empreendimento ético e político. O conhecimento seria uma mediação para essa ação prática de afirmação da vida (CASALI, 2008; GADOTTI; TORRES, 2009; PELANDRÉ, 2009).

A vivência de Paulo Freire na sociedade brasileira e latino-americana na década de 60 pode ser considerada o grande laboratório onde se desenvolveu o Método Paulo Freire, que foi utilizado também em todos os programas de alfabetização do Chile. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire apresentou maior consistência perante a situação de intensa mobilização política desse período, cujas origens remontam à década de 50. Ao permanecer um período no Chile, encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe repensar seu método sob o olhar e a influência de outro contexto histórico, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente. (GADOTTI; TORRES, 2009; PELANDRÉ, 2009; RULE, 2011).

A experiência no Chile despertou o educador para o pensamento de que para poder ensinar era preciso aprender primeiro com aqueles que iria ensinar. Tal ideia veio de sua relação com os professores chilenos em seu contexto histórico. Foi dessa forma que compreendeu que antes de ensinar é preciso aprender, aprender com o outro a partir de sua própria realidade. Ouvir mais e falar menos. Ao longo de sua vida foi fortalecendo seus pensamentos com a convicção de que não queria que sua teoria de conhecimento fosse reduzida a uma simples metodologia. É por esse motivo que é difícil identificar com clareza os passos do seu método sem entendê-los no contexto de sua epistemologia. O próprio pedagogo não se reconhecia em muitas de suas leituras, sejam elas políticas, dogmáticas, sectárias ou leituras pouco científicas e epistemologicamente pouco rigorosas (GADOTTI; TORRES, 2009; PELANDRÉ, 2009; GOHN, 2009).

Freire sempre lutou para substituir a *cartilha* por materiais que levassem o aluno a um ato criador, e não reproduzidor, e assim a uma aprendizagem significativa, pois as cartilhas nada mais faziam do que educar através da repetição de palavras dissociadas ou criadas de forma

forçada, indutora. Esse método também era conhecido como a *linguagem de cartilha* (PELANDRÉ, 2009; DALE; HYSLOP-MARGISON, 2010).

Paulo Freire é considerado um dos educadores que influenciou o movimento chamado Pedagogia Crítica e é visto como o educador mais adequado ao século XXI (SEREN, 2008; DALE; HYSLOP-MARGISON, 2010). Obteve destaque com seus trabalhos desenvolvidos na área da educação popular, para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários, principalmente pelo enfoque na escolarização e na formação da consciência. Suas ideias ultrapassaram essas passagens alcançando toda a Educação, desde o Ensino Médio ao Superior, tendo como eixo de seus princípios a ideia de que a educação não existe de forma neutra, mas acontece e se desenvolve de forma politizada, pois ela em si é política.

Nesse sentido, o pensamento de Freire também tem apresentado importante e significativa colaboração para se construir uma educação reflexiva na Enfermagem, através da incorporação de uma educação crítica e problematizadora, na qual o diálogo com os educandos é o eixo motivador. Trabalhar com um ensino que estimule a atitude crítica e reflexiva para o processo de construção do saber envolve um caminhar que objetiva a transformação, e não a reprodução acrítica da realidade social (BACKES; LINO, 2010).

## 4.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire é considerado por muitos críticos como o educador que trabalhou no fortalecimento do ensino para um pensamento crítico. Talvez seja o mais importante pensador educacional do século XX, pois continua servindo de referência e paradigma para a educação crítica tão discutida e desejada atualmente (KINCHELOE, 1993a; GIROUX, 1993; TORRES, 2001; MONTEAGUDO, 2007; GÓMEZ, 2008; FREIRE, 2009).

A pedagogia crítica compromete-se com a erradicação das condições de dominação, opressão e alienação produzidas dentro das escolas em seus diferentes níveis: fundamental, médio e superior. Apresenta como objetivo destacar a natureza política do ensino, opondo-se à educação *tradicional, opressora, bancária, acrítica*, a qual considera o ambiente escolar como local única e exclusivamente de



adestramento, de reprodução, de transmissão de conteúdos e de legitimação da ideologia capitalista. Essa proposta nega a educação de respostas empacotadas, as quais são distribuídas aos alunos como fórmulas para o pensar alienado. Uma das grandes críticas ao sistema capitalista é a sua forma extrema de dilapidar o recurso humano. Nessa etapa do desenvolvimento capitalista há uma contradição: a exclusão de sociedades inteiras e a construção de capital social (MONTEAGUDO, 2007; CONTRERAS, 2007; GÓMEZ, 2008; FREIRE, 2009).

O pensamento da pedagogia crítica se constitui de componentes éticos, políticos, metodológicos e valoriza o homem como sujeito dentro desse processo. Um sujeito com consciência crítica capaz de reconhecer-se no mundo, e por esse reconhecimento é capaz de transformá-lo. Porém só consegue obter tal consciência quando a apreende, através de uma educação dialógica na qual se estabelecem relações horizontais. O conhecimento, nessa relação, torna-se fruto da reflexão e da reconstrução, pois supõe um crescimento pessoal de professores e alunos. Não pode ser considerado puro formalismo ou ativismo com ações sem sentido. Só acontece quando se supõe uma ação reflexiva e transformadora. É esperançoso e por isso brinda com a possibilidade de construção de um mundo novo ao reconhecê-lo dentro de cada contexto e com respeito às tradições culturais (PATTERSON, 2008; WATTS, 2011).

Paulo Freire formula dois grandes modelos educativos: o **modelo bancário** e o **modelo libertador/problematizador**. O **modelo bancário** supõe a existência de um professor que sabe tudo e de um estudante que ignora tudo. O ensino é compreendido como um depósito, transmissão e instrução puramente mecânica e que se estabelece através de uma relação verticalizada. A atividade educativa se desenvolve de acordo com uma previsão rígida, baseada em textos escritos formalistas e que ignoram a realidade pessoal e social dos estudantes (MONTEAGUDO, 2007; GÓMEZ, 2008; FREIRE, 1982, 2009; WATTS, 2011); Já o **modelo libertador/problematizador**, ao contrário disso, possui um caráter recíproco, dialógico. Fundamenta-se em uma educação que se sustenta na ideia de que tanto o professor quanto o aluno sabem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, através do ato cognoscente. Ato que se funda na relação de diálogo, indispensável à cognoscibilidade desses sujeitos cognoscentes. O ensino acontece através de uma atividade problematizadora, crítica e investigativa, que tem por objetivo desvelar a realidade para que professor e aluno possam se situar de uma maneira mais consciente e crítica no mundo. É aprender para um pensar certo gestado pela problematização das atividades

oriundas da cotidianidade (MONTEAGUDO, 2007; GÓMEZ, 2008; FREIRE, 1982, 2005, 2009; WATTS, 2011).

A pedagogia crítica se opõe à pedagogia bancária, que ainda coexiste com a primeira. A pedagogia bancária no contexto atual serve de base e manipulação dos governos que pretendem perpetuar as diferenças entre os homens. É um *link* imprescindível para a construção de um homem novo, elaborador de um mundo novo, tendo em conta que esse homem é o sujeito principal do processo de mudança (PATTERSON, 2008; WATTS, 2011).

Freire desenvolve toda a educação em torno da procura da realidade vital e própria dos oprimidos. Salienta que para compreender uma vida é necessário e fundamental colocar-se no lugar do outro, na realidade dos oprimidos. Em outras palavras, sua pedagogia é colocada como ponto de partida para a tomada de consciência e para o entendimento crítico da realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo (GÓMEZ, 2008; WATTS, 2011). Como indaga o próprio educador: “Quem melhor do que os oprimidos se encontrará pronto para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (FREIRE, 1992, p. 40).

Freire sempre defendeu os homens como seres humanos e sujeitos históricos que possuem capacidade de intervir no mundo, estando no mundo por sua própria consciência, e por isso buscou em toda a sua história libertar o homem<sup>2</sup> das prisões que a realidade lhe colocou.

Uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica e libertadora de Freire é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. A realidade injusta oprime, desumaniza, é fonte de heteronomia e deve ser superada. Para alcançar tal característica, a educação deve destacar a vida na sua totalidade, envolvendo seus aspectos éticos, estéticos, sociais, e é dessa forma que lhe é conferido seu caráter político. (FREIRE, 2000b).

Esse caráter político transcende a sala de aula e se projeta para os grandes problemas vividos pela humanidade, sobretudo os problemas gerados pelas diferentes formas de opressão. Por isso não admite neutralidade, assim como o próprio conhecimento, que também não é neutro, inocente, não está imune a ideologias e pode transmitir heteronomias, por isso exige criticidade (ZATI, 2007; WATTS, 2011).

---

<sup>2</sup> Utiliza-se no estudo o termo *Homem* no sentido genérico, como usa Freire, para manter fidelidade aos escritos do autor.

O pensamento crítico não é um só, a realidade humana não é uma, a cultura não é uma, a história não é uma, porque os modos de exercício do pensamento humano não têm um ideal ou uma essência prévia a realizar. A realidade material histórica e cultural é diversificada, múltipla e complexa nas suas manifestações. Portanto, é intangível, e no limite, indescritível. Conseguimos dar conta dela por aproximações. É impossível apreender sua essência, por ela ter essência prévia, sendo dificultoso dar conta sincronicamente de todas as suas manifestações. Por isso a olhamos sob vários pontos de vista, mas sempre buscando a mesma coisa no conjunto. Esse pressuposto da realidade como algo complexo está presente nas ideias de Freire (CASALI, 2008; WATTS, 2011).

O pensamento crítico de Freire se fundamenta em dois eixos: o da radicalidade e o da totalidade. A radicalidade é entendida como o empenho em buscar as raízes ou as origens das coisas e da História, ou seja, a busca de compreensão dos fenômenos por sua gênese ou historicidade, e não no sentido de radicalismo ou sectarismo. Caracteriza-se por uma postura coerente, crítica a valores. Já a totalidade é o esforço de compreender cada fenômeno, acontecimento, processo e problema dentro do conjunto ao qual faz parte, supondo-se o todo. Esse todo é a realidade humana e a sua existência, e por isso é simples. A simplicidade é a suprema virtude da existência. Mas a simplicidade de Freire não tem o sentido de falta de reconhecimento da rugosidade, da falta de mistério, e sim de atitude, de ir direto às coisas, de não fazer curvas, de não ser cavernoso. É a ideia da integridade, da vida transparente e aberta. Por isso, simplicidade em Freire não é sinônimo de facilidade. Ao contrário, ser simples não é fácil, é complexo (ZATTI, 2007; CASALI, 2008).

Freire empreende um processo educativo, cultural e político para que o aluno, excluído e que por isso não teve condições de reconhecer o valor da própria vida, torne-se sujeito da sua prática, do seu próprio reconhecimento. Reconhecendo-se pelo olhar dos outros, na comunidade de oprimidos como ele, põe-se a caminho da superação de sua condição de dominado, assumindo-se como capaz de transformar as condições que negavam a sua humanidade (ZATTI, 2007; CASALI, 2008). Dessa forma, uma educação transformadora tem em seu fim a esperança de que essa mesma sociedade seja beneficiada com a ação engajada e comprometida de alguns dos egressos do processo educacional; que estes levem para suas ações uma postura pautada na flexibilidade, na criticidade, nos propósitos de reduzir as exclusões e a miséria e com postura e comportamentos sociais menos competitivos,

mais solidários e generosos. Tal educação pressupõe educar para a autonomia, pois valoriza e promove a individuação e a individualidade, não o individualismo. Da individualidade e da individuação desembocase a interpessoalidade, que fortalece e estrutura a liberdade (ZATTI, 2007; MONTEAGUDO, 2007; CASALI, 2008).

Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Assim, sua aula é um desafio, e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, mas não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996). Dessa forma, o professor, ao trabalhar com esse olhar educativo, não pode partir de ações que promovam expurgos e exclusões dos sujeitos, de ideias, de experiências, de modelos e de pensamentos, sob pena de voltar a instalar e alastrar posições autoritárias e movimentos opressivos e excludentes com novas roupagens (MONTEAGUDO, 2007; GÓMEZ, 2008).

Na pedagogia crítica freireana, a mudança só acontece quando os sujeitos estão conscientes de si no mundo e por sua conscientização compreendem a necessidade de mudar e assim desejam. Por isso para transformar uma educação velha em uma educação nova, transformadora e crítica, incluindo-se os atores de cada cenário,

[...] uma das tarefas a ser levada a cabo será a da capacitação dos novos quadros do ensino e a da re-capacitação dos velhos. Entre eles, sobretudo entre os segundos, haverá aqueles e aquelas que, percebendo-se “possuídos” pela velha ideologia, assumem conscientemente, passando a solapar, manhosa ou ostensivamente, a nova prática a esses e dessas nada se pode esperar de positivo para o esforço de reconstrução nacional. Mas haverá também aqueles e aquelas que, percebendo-se “assumidos” pela velha ideologia, vão dela desfazendo-se na nova prática à qual aderem. Com esses se pode trabalhar. (FREIRE, 1978, p.16)

Dessa forma, Freire nos comunica que o alcance da conscientização deve ser o primeiro objetivo de todo processo educativo, pois somente através dela é possível acender no aluno uma atitude crítica e comprometida com a ação.

A atitude crítica é a única maneira de possibilitar ao homem

realizar sua vocação ontológica de inserir-se na construção da sociedade e engajar-se na mudança social. Mas ele mesmo se questiona: Como chegar a isso? Tal mudança pode ser alcançada com a utilização de métodos ativos de educação, através de diálogos – críticos e que convidem os educandos e educadores à crítica –, modificando o conteúdo dos programas de educação (FREIRE, 2001).

As leituras de Paulo Freire evidenciam que este já apresentava a concepção de que o ato de educar só acontece quando o sujeito Professor e o sujeito Aluno, estando em relação dialógica e crítica, agem diante da realidade experienciada. Entretanto, para possibilitar essa relação, os métodos de ensino devem ser ativos, ou seja, criadores de espaços em que o diálogo e a crítica possam fazer do educador e do educando sujeitos da aprendizagem. Essa visão parte de sua luta contra a domesticação e a alienação dos homens diante de sociedades opressoras e de sua leitura sobre o inacabamento dos homens (FREIRE, 2001, 2009).

No cenário da educação crítica, os homens, como seres em devir, inacabados e incompletos, encontram-se envolvidos em uma realidade também inacabada. Estes apresentam consciência de que são incompletos, e assim, conscientes de sua incompletude, colocam as raízes mesmas da educação como um processo humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade demandam que a educação seja “uma atividade contínua e por sua continuidade é continuamente refeita pela práxis” (FREIRE, 2001). Esse movimento fluído e contínuo dos homens no mundo, em sua história, permite a estes planejar o futuro, almejar mudanças e identificar seus limites através da práxis. Por isso os homens são críticos e capazes de alcançar a superação.

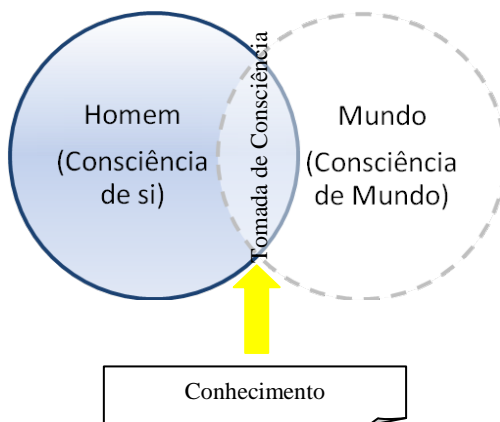
A Pedagogia Crítica é uma proposta de ensino que busca ajudar os alunos a questionar e desafiar a dominação, as crenças e as práticas que geraram essa dominação. São teoria e prática que têm como finalidade única o desenvolvimento da consciência crítica, epistemológica dos alunos. Por esse objetivo possibilita a esses sujeitos perceber novas linguagens e novo cotidiano. A construção de uma Pedagogia Crítica ainda é difícil de ser alcançada, mas se deve considerá-la como o método mais efetivo para desenvolver cidadãos com pensamento crítico e formadores de uma democracia real motivadora e capaz de construir uma sociedade mais justa. Deve transcender ao ambiente escolar imposto pela chamada educação formal. Não se trata de reformar tudo para que tudo seja igual (MCLARREN et al., 2004; MCLARREN, 2008; CONTRERAS, 2007).

### 4.3 OS DIFERENTES ESTADOS DE CONSCIÊNCIA DO HOMEM

A Pedagogia Crítica de Freire traduz a ação–reflexão–ação como constituinte inseparável da práxis educativa, a qual envolve professores e alunos. Essa é uma das principais ideias que Freire mostra em todas as suas obras. Nesse processo de agir– refletir–agir, que se traduz em Educação, ambos, Professor e Aluno, estão envolvidos no aprender. Cada um participa exercendo o seu papel em uma relação horizontal, no mesmo nível de importância, mas com funções diferenciadas e que se entrelaçam pela dialogicidade. Entretanto, o alcance de tal sintonia entre professor e aluno para o agir–refletir–agir somente é conquistado a partir do momento em que ambos desenvolvem a conscientização.

Para Freire a conscientização é um estado de consciência no qual o homem se percebe como homem no mundo, inacabado, e a partir desse ato consciente, que é a tomada de consciência, busca ser para si para vir a ser em um movimento para ser mais. A construção desse movimento é o que dá ao homem a capacidade de diferenciar-se dos animais e assumir uma atitude crítica.

Na leitura de mundo que Freire realiza da história de sua vida, para conceber o significado dos estados da consciência ele constrói a sua visão de “ser homem”. O **Homem** é um ser existente e está no mundo, por isso possuidor de história, e por ser histórico apresenta a capacidade de associar as suas experiências à capacidade de criação, que está imbricada na sua *tomada de consciência*. De saber-se *ser* e *estar* no mundo. Homem e mundo vão se tornando pertencentes um ao outro (Figura 2).



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 2:** Representação do desenvolvimento da Tomada de Consciência

É em sua relação com o mundo que o homem constrói seu conhecimento. Conhecer é um processo que acontece em diferentes níveis. Parte de um conhecimento ingênuo que pode se transformar em um conhecimento epistemológico ou não (FREIRE, 2011h). O conhecimento ingênuo é aquele em que o homem compreende que o conhecimento é construído da mera opinião doxos dos outros, algo adquirido e que deve ser transferido. Está fora dele (Figura 3).



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 3:** Representação da Conhecimento em nível de Doxa.

Essa forma de conhecer pode ser superada, e é natural ao homem transgredir tal estado de conhecimento. A natureza do homem é o conhecimento epistemológico, no qual homem e mundo não se dicotimizam, mas um existe com o outro (Figura 1). Trata-se do conhecimento que é construído por ele em sua relação curiosa e constante com o mundo, sua natureza. Essa relação implica a invenção e a reinvenção do que existe através de sua reflexão crítica, “de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (FREIRE, 2011h, p. 16). Então *conhecer* é característica de sujeitos, não de objetos ou animais. Somente sendo sujeito o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2011h p. 16).

Então, quando pensamos no meio educativo é possível compreender o aluno como homem. Por ser homem também se encontra em relação com o mundo e apresenta capacidade de *tomar consciência* de sua realidade. Na relação aluno–mundo o conhecimento é construído na medida em que o aluno toma consciência de si, *sabe-se*, consciência de mundo, *saber*. O aluno não está fora dele, mas com ele.

O *saber-se* (consciência de si), o *saber* (consciência de mundo) e o *saber-se no mundo* (consciência de si no mundo) constituem o processo que o aluno, sendo homem, pode desenvolver para construir o conhecimento epistemológico. Entretanto, como o conhecer representa um processo que acontece em diferentes níveis, também é possível que



o aluno desenvolva somente um conhecimento, compreendendo ser o conhecimento algo adquirido e que tem que ser transferido, que está fora dele.

Esse é o conhecimento ingênuo, de opinião, incerto, transmitido por alguém, que o aluno pode desenvolver. Mesmo sendo natural a ele não estar somente em contato com o mundo, como os animais, mas em relação com ele, o aluno pode *tomar consciência* desse conhecimento ingênuo, por sua curiosidade constante, e buscar transformá-lo em conhecimento epistemológico. Assim, o conhecimento do aluno não pode ser construído fora do mundo (FREIRE, 2001, 2011h,j).

#### 4.3.1 A consciência de si

Ao falar da educação Freire vê o homem, ser humano, sujeito pertencente ao mundo racional, que diferencia-se dos animais por sua capacidade natural, inata de *raciocínio lógico*, de *pensar*, e que, por isso, é capaz de saber-se homem. Esse *saber-se* é a consciência de si, um ato de reflexão do homem sobre seu caráter de ser (homem), situado no mundo. Significa a percepção de si e que é construída ao longo de sua história. Os homens são porque estão situados, ou seja, têm a capacidade de perceber-se. Na medida em que refletem sobre seu existir, e quanto mais atuarem nessa existência, serão mais homens (FREIRE, 2001; 2011g). A consciência pode ser compreendida como uma forma de percepção condicionada pela realidade ou construída com ela (FREIRE, 2011h).

Entretanto, seguindo a mesma lógica da construção do conhecimento, a consciência de si do homem pode se desenvolver de duas formas: através de uma consciência ingênua e de uma consciência epistemológica. A consciência de si ingênua é aquela que é natural a ele e que faz parte de seu processo cognitivo. É a forma de percepção sem um olhar mais profundo sobre si. É uma percepção de apenas ser. Percebe-se alheio ao mundo.

Já a consciência de si epistemológica é aquela em que o homem, diante do mundo, deixa sua consciência ingênua e desenvolve uma percepção mais centrada sobre si, sobre seu mundo e sobre si no mundo. Percebe-se como sujeito no mundo mutável, com possibilidades de mudança por sua própria ação, e não alheio ao mundo (Figura 4). A partir dessa apreensão da realidade o homem alcança a consciência epistemológica, estado em que vence os limites do saber-se, *ciente* da

realidade, e passa a atuar sobre ela como objeto de sua ação, ou seja, a sua práxis.



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 4:** Representação do desenvolvimento da consciência epistemológica no Homem

Assim, o homem, é capaz de ter consciência sobre si em um ato de reflexão sobre si no mundo. É, portanto, capaz de fazer discernimento e se relacionar com os outros, e não apenas estar em contato, característica dos animais. Freire afirma que

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui

no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 2001, p.15).

Estabelece relações com a realidade, sua natureza, seu mundo, assim como com os outros homens. Tais relações implicam em inteligência e espírito crítico fundamentado no saber por que faz. Seu comportamento não é unicamente um reflexo a um estímulo, mas um ato inteligente e livre (FREIRE, 2001).

Essa liberdade encontra-se na vocação ontológica do homem de ser sujeito, e não objeto, a qual não pode ser realizada sem o **ato reflexivo** deste sobre suas **condições espaço-temporais**. Na medida em que o **homem**, integrado a seu contexto, faz reflexões sobre esse mundo e se envolve nele, começa a construir a si mesmo como sujeito, assim como sua própria consciência. O homem é capaz igualmente de reconhecer a si mesmo, tomar a consciência de que não vive em um único momento de sua vida, mas em um mundo com um ontem, um hoje e um amanhã. Um homem com história de vida. Essa tomada de consciência de sua história no mundo permite a ele tomar consciência de sua historicidade, ação a qual um animal não realiza por não ter a capacidade de discernir (FREIRE, 2001). Logo, é somente o homem, por ser homem, que é capaz de atuar no mundo de forma consciente sobre a realidade objetivada. Essa é, indubitavelmente, a *práxis humana*, uma unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão do homem sobre o mundo (FREIRE, 2001; 2011d,g).

Portanto, ao interpretar a visão de mundo de Freire é possível compreender que não se pode dissociar o que o aluno é daquilo o que vem sendo como homem (FREIRE, 2008). Ao longo da história de sua formação, das condições espaço-temporais, o aluno desenvolve a sua consciência. Assim, a consciência de si ingênua ou epistemológica pode ser construída também pelo aluno. Trata-se de um processo (FREIRE; SHOR, 2011a). Essas consciências podem ser compreendidas como uma forma de percepção condicionada pela realidade ou construída com ela (FREIRE, 2011h). A consciência de si ingênua do aluno é aquela que é natural a ele e que faz parte de seu processo cognitivo. É a forma de percepção sem um olhar mais profundo sobre si. É uma percepção de apenas ser. Percebe-se alheio a ao mundo.

O aluno<sup>3</sup> que vivenciou um modelo de educação bancária, doutrinária, opressora, aprendeu que o conhecimento precisa ser ensinado. Isso significa que o seu papel nesse espaço é apenas o de receber esse conhecimento de forma passiva. Não há interação com o mundo, mas uma dicotomização entre ele e o seu mundo. O aluno se percebe fora do mundo. Alguém que somente aprende, não ensina, não participa, não constrói conhecimento. Essa é a consciência de si ingênua, ensinada, condicionada, criada em espaços e tempos de opressão (FREIRE, 2011e,g). Em tal modelo de educação o aluno é visto como um ser de adaptação e ajustamento. Mergulhado nessa ideologia o aluno exercita o “arquivamento dos depósitos que lhes são feitos”, distanciando-se ou quase exterminando a capacidade natural do homem que é a de pensar (FREIRE, 2011e,g). Assim é um espectador, e não recriador do mundo. Sua consciência caracteriza-se como algo especializado ou uma seção interna a ele,

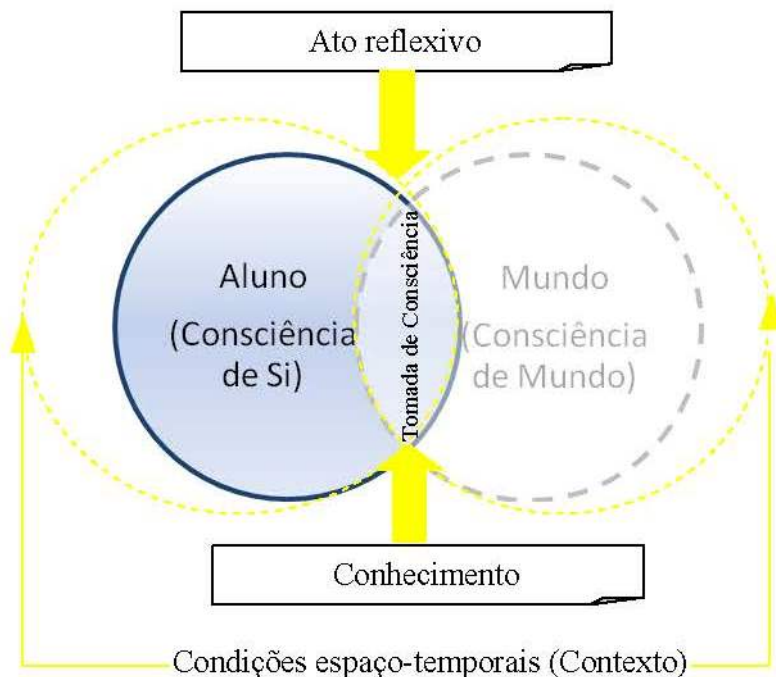
mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos (FREIRE, 2011g, p. 34,36).

É como se os alunos fossem “uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração ‘enchê-los’ de pedaços seus” (FREIRE, 2011g, p. 34,36).

Já a **consciência de si epistemológica** do aluno é aquela em que este, diante do mundo, deixa a consciência ingênua ao desenvolver uma percepção mais centrada sobre si, seu mundo e sobre si no mundo. Percebe-se como sujeito no mundo mutável, com possibilidades de mudança por sua própria ação, e não alheio ao mundo (Figura 5). A partir dessa apreensão da realidade ele alcança a consciência epistemológica, estado em que ultrapassa os limites do apenas saber-se, *ciente* da realidade, e passa a compreender que está no mundo e em relação com ele.

---

<sup>3</sup> Para este estudo, ao se falar em homem também se fala de aluno. Pois aluno é um termo utilizado para representar a figura de homem no contexto da história. Dessa forma, ser aluno significa ser homem.



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 5:** Representação da Consciência Epistemológica no Aluno

Tal mudança de consciência acontece através **ato reflexivo** do aluno sobre suas **condições espaço-temporais**. Na medida em que ele, integrado em seu contexto, como a escola, faz reflexões sobre esse **mundo** e se envolve nele, começa a construir a si mesmo como sujeito, assim como sua própria consciência, reconhece-se como um ser humano, com história de vida, de relações, alguém com capacidade de pensar, de agir, de decidir e também construtor de conhecimento. A **tomada de consciência** de sua história **no mundo** permite a ele tomar consciência de sua historicidade, ação a qual um animal não realiza por

não ter a capacidade de discernir (FREIRE, 2001).

Então, a verdadeira consciência (consciência epistemológica), e que Freire percebe como necessária a uma atitude crítica, é alcançada pelo aluno quando este ultrapassa a esfera espontânea de apreensão da realidade (consciência de si ingênua) para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2001). Ser consciente de si, epistemologicamente, significa saber que pode agir sobre o mundo ao *tomar consciência* de sua existência, e a partir dessa constatação o aluno consciente cria uma nova realidade, um novo mundo, que também exige uma nova reflexão crítica. Contudo, na medida em que os alunos se tornam conscientizados, mais se qualificam para serem anunciadores e denunciadores do mundo oprimido, transmissor da consciência de si ingênua, por seu compromisso com a possibilidade de não apenas estar, mas ser no mundo.

O alcance da consciência epistemológica necessita de tempo, exercício contínuo e de retroalimentação. Não pode ser considerada uniforme, padrão. Cada aluno a desenvolve de formas e em momentos diferentes, podendo ser incoerente num mesmo aluno, pois precisa incondicionalmente da tomada de consciência (FREIRE, 2000; 2001).

#### **4.3.2 Consciência de mundo**

A consciência de mundo é a percepção que o homem tem sobre o seu mundo. Esse mundo pode ser representado pelas pessoas e pelos contextos. É essa consciência que permite a ele apreender a realidade (FREIRE, 2008). Não é uma relação dicotômica, mas algo que se dá simultaneamente, ou seja, consciência não significa uma coisa e mundo outra, pois não é possível ter uma consciência antes e um mundo depois, e vice-versa. Assim, a consciência e o mundo acontecem ao mesmo tempo, ou seja, o mundo por essência é exterior à consciência e por isso relaciona-se a ela. O mundo como parte constituinte da consciência se torna, também, mundo da consciência, um objetivo percebido como seu e intencionado (FREIRE, 2000; 2001).

Para o ser humano-homem, o hoje, o ontem e o depois estão envolvidos em relações. Tais relações acontecem em um tempo que não é somente físico, mas formado de história e de cultura. Dessa forma, as relações entre esse homem e o mundo são em sua essência imbricadas de história. Como seres de história, não podem apenas fazê-la, mas se

fazerem nela, contando-a por um mútuo fazer (FREIRE, 2011d,f). Esse é um processo que ocorre no tempo mesmo dos homens. Já a vida do animal e a do vegetal também ocorrem num tempo, mas o qual não lhes pertence, pois falta a consciência de si, de seu estar no mundo, o que é natural aos homens. Por isso, falar de consciência histórica só é possível quando nos referimos aos homens (FREIRE, 2011f,h).

Da mesma maneira que a consciência de si, o homem pode também desenvolver a consciência de mundo de duas maneiras, ou seja, enxergar o mundo sob dois olhares: uma **consciência de mundo ingênua** e uma **consciência de mundo epistemológica**. Perceber o mundo a partir de uma consciência ingênua significa apenas ver, com naturalidade, aquilo que está diante de seus olhos e que também faz parte de seu processo cognitivo. É a forma de percepção sem um olhar mais profundo sobre aquilo que se observa e está ali. O homem não percebe o mundo como uma realidade que pode ser mudada através de sua ação. É algo alheio a ele. Essa consciência de mundo está diretamente relacionada à consciência de si. O homem, ao ser ensinado a se perceber como alguém que deve receber conhecimento, que está alheio ao mundo, não consegue percebê-lo como parte de si. Portanto, não haverá relação entre o mundo e o homem. Ele apenas sabe que existe um mundo.

Já a consciência de mundo epistemológica é aquela em que o homem, diante do mundo, ultrapassa a consciência ingênua e desenvolve uma percepção mais centrada sobre ele. O homem o percebe como um mundo mutável, não estático ou acabado e que não está alheio a ele, mas em relação com ele. Essa mudança de consciência acontece através do **ato reflexivo** do homem sobre as **condições espaço-temporais**, na medida em que ele, em relação com seu contexto, faz reflexões sobre esse **mundo** ao tomar a consciência de si como sujeito do mundo e com o mundo. A partir de tal consciência da realidade, o homem alcança a consciência epistemológica de mundo, estado em que este, esforçando-se, ultrapassa os limites do saber que existe um mundo e passa a compreendê-lo como parte de seu existir, tornando-se, por isso, objeto de sua ação no espaço em que pode atuar (FREIRE, 2011f, 2001).

Assim, a consciência de mundo (escola) para o aluno representa a sua percepção sobre ele. A escola, como espaço temporal, pode ser representada pelas pessoas (professor, colegas, gestores, etc.) e pelos contextos (diferentes espaços e modos de aprender). É essa consciência que permite a ele apreender a realidade (FREIRE, 2008).

Como ser humano o aluno, também como um ser histórico,

apresenta relações com o seu mundo do ontem, do hoje e do amanhã. Tais relações acontecem em um tempo que não é somente físico, mas formado de história e de cultura. Dessa forma, as relações entre o aluno e o mundo estão em sua essência imbricadas de história (FREIRE, 2011d,f). Esse é um processo que ocorre no tempo mesmo dos homens.

Por essa característica histórica e cultural e da mesma maneira que a consciência de si, o aluno pode também desenvolver a **consciência de mundo ingênua** ou a **consciência de mundo epistemológica**. Perceber o mundo da escola a partir de uma consciência ingênua significa apenas vê-la como aquilo que está diante de seus olhos com naturalidade e que também faz parte de seu processo cognitivo, ou seja, que a escola existe. É a forma de percepção sem um olhar mais profundo sobre aquilo o que observa e está ali. Não a percebe como uma realidade que pode ser mudada através de sua ação. É algo alheio a ele. Essa consciência de mundo está diretamente relacionada à consciência de si ingênua, que é a de apenas ser aluno. Não percebe relação entre ser aluno e estar na escola, um espaço que é parte de si. Assim, não há relação entre o mundo e o aluno. Ele apenas sabe que aquele existe.

Sob um modelo de educação bancária, doutrinária, opressora, o aluno aprendeu que o conhecimento é ensinado a ele na escola. Isso significa que o papel dela é apenas o de transmitir conhecimento. Dentro desse mundo, quem transmite o conhecimento é o professor. Não há interação com o mundo da escola, mas uma dicotomização entre ser aluno e a escola. O aluno se percebe fora dela. É um mundo alheio a ele. É um lugar de aprender aquilo que é ensinado pelo professor. Essa é a consciência de mundo ingênua ensinada e percebida pelo aluno, condicionada e criada em espaços e tempos de opressão (FREIRE, 2011e,g). A escola é um lugar de adaptação e que ajusta o aluno. Mergulhado em tal ideologia o aluno exercita o arquivamento da consciência que lhe é transmitida, distanciando-se ou quase exterminando a sua capacidade natural de pensar por si mesmo sobre o mundo (FREIRE, 2011e,g).

Quanto à consciência de mundo epistemológica, o aluno percebe a escola como parte de si, espaço do qual faz parte e está em constante relação. Diante do mundo da escola, o aluno transpõe a consciência ingênua e desenvolve uma percepção mais centrada sobre esse espaço. Percebe o mundo escolar como um espaço-tempo mutável, não estático ou acabado e que não está alheio a ele, mas em relação com ele (FREIRE, 2011f, 2000, 2001).

A mudança da consciência ingênua de mundo para a

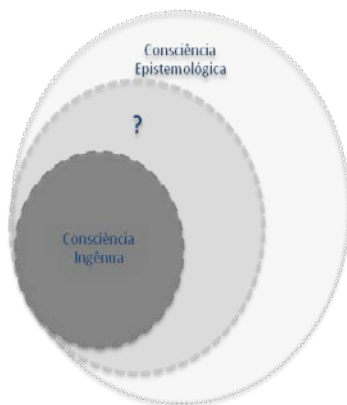


epistemológica incide através do **ato reflexivo** do aluno sobre as **condições espaço-temporais**, ato que é possibilitado na medida em que esse aluno, em relação com o contexto da escola, faz reflexões sobre esse **mundo** e toma consciência de si como sujeito da escola e com a escola. A tomada de consciência é o estado em que o aluno esforça-se para superar os limites do apenas saber que a escola existe, passando a compreendê-la como parte de seu existir. Sente na escola um espaço para ser sujeito.

### 4.3.3 Consciência de si no mundo

A consciência de si no mundo, segundo Freire, é aquela em que o homem diante da realidade, de seu mundo, ao olhar para ele e para si percebe que pode ser no mundo. Esse perceber é o momento da tomada de consciência. Tomando a consciência de si como um ser de potencialidade, que pode agir em seu mundo, começa a transformar a consciência antes ingênua, obscura, oprimida, mágica para uma consciência cujo caminho começa a iluminar-se. Ilumina-se porque objetiva aquilo que observa, e se apropria da realidade. Objetivando-a, busca constantemente, de forma curiosa, desocultá-la (FREIRE, 2011g). Na medida em que ocorre a iluminação, sua visão de mundo se torna clara, tornando-se o homem capaz de agir diante daquilo que observa. Sua observação se aperfeiçoa até saber não mais observar, mas **admirar**. Ad-mirar significa penetrar naquilo que é ad-mirado. Olha-se para o mundo estando nele, e não fora dele, assim como “de dentro aquilo que nos faz ver” (FREIRE, 2001, p. 23).

Alcançar a consciência de si no mundo ad-mirando-o é um processo de desenvolvimento da consciência epistemológica, a qual passa pela consciência de si e de mundo e não acontece de forma imediata e em um curto espaço de tempo. Precisa ser exercitada.



Consciência de si, de mundo e de si no mundo.

Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 6:** Representação dos Níveis de Consciência do Homem

O homem em processo de desenvolvimento da consciência epistemológica já não separa mais a consciência de si e a de mundo. Sua consciência é de si no mundo (Figura 6). Esse mundo não é algo fora de si, mas um espaço com o qual tem relação e sente-se livre para ser homem. É capaz de discernir e se relacionar com ele. Ao estabelecer relações com a realidade experimenta diferenças de contato e aplica sua inteligência, seu espírito crítico e um saber fazer. Seu comportamento não é somente reflexo, mas um ato inteligente e livre (FREIRE, 2001).

É o ato de *ser mais*, possibilitado pela consciência epistemológica de si e de mundo em um movimento de liberdade. O Sujeito não alcança essa liberdade “[...] porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua non*” (FREIRE, 2008, p. 45). Ou seja, é essencial a ele. Ser livre é vocação ontológica do homem, que é sujeito, e não objeto. Sendo sujeito é livre, exerce sua liberdade a partir de um ato reflexivo sobre suas condições espaço-temporais e busca apreender a realidade para modificá-la (FREIRE, 2011a, 2009, 2000, 2001).

Assim, homem/aluno e mundo/escola não se dicotimizam, mas

pertencem um ao outro. Um está contido no outro. O homem/aluno cuja consciência é epistemológica ao saber-se um ser *temporalizado e situado*, histórico e ontologicamente inacabado, sujeito por vocação, por sua natureza e essência, e não objeto, percebe que não está apenas no mundo, mas também que está com ele. Realidade que é objetiva e possível de ser reconhecida e de se relacionar (FREIRE, 2001, p. 35).

Estando no mundo e consciente disso, o homem, ao apropriar-se do mundo, também desenvolve o seu conhecimento, pois o estar no mundo envolve uma constante relação entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Como presença no mundo torna-se um corpo consciente que o transforma através do agir e refletir característico do ato reflexivo. Por esse movimento é possível transformar a própria presença no mundo como objeto de análise crítica, assim como das experiências e conhecimentos anteriores (FREIRE, 2011d, p. 72).

Assim, o sujeito/aluno cuja consciência é a de si no mundo compreende que o conhecimento desenvolve-se no mundo e por si mesmo através de um ato reflexivo. A reflexão, quando chega em tal ponto, desenvolve o conhecimento ultrapassando o nível de doxa, da mera opinião, assumindo o nível de logos, do saber (Figura 7) (FREIRE, 2001, p. 26; 2011d, p.45).

Para desenvolver o conhecimento em nível de logos, do verdadeiro saber, o ato reflexivo também transforma-se. Deixa de ser ingênuo, mágico, para ser crítico, que parte do próprio sujeito no mundo. Estando no mundo, ad-mira-o de dentro, pois toma a consciência, apreendendo aquilo que é ad-mirado, de que o mundo não é só um mundo, mas o seu mundo. Aprofunda essa ad-miração relacionando aquilo que há nas suas condições espaço-temporais, na sua historicidade, não parcialmente, mas em sua totalidade. Esse ato reflexivo exige do homem a sua inserção crítica no mundo (FREIRE, 2011f).



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 7:** Representação da Conhecimento em nível de Logos.

Dessa forma, a consciência do aluno de si no mundo configura-se como aquela em que este, diante de sua realidade, de seu mundo, o mundo da escola, ao olhar para si e para o mundo, como aluno, percebe que pode participar, agir nesse mundo. Tal momento acontece por sua tomada de consciência. A consciência de si no mundo da escola, antes ingênua, obscura, oprimida, mágica, caminha para a consciência que o ilumina. Ilumina-se porque consegue objetivar aquilo que observa, e se apropria da realidade da escola. Objetivando-a pode buscar constantemente e de forma curiosa desocultá-la (FREIRE, 2011g). Na medida em que essa iluminação ocorre, sua visão de mundo se torna mais clara, e o aluno percebe-se capaz de agir diante daquilo que observa. Sua observação se aperfeiçoa até saber não mais observar, mas **ad-mirar**. O ad-mirar do aluno significa penetrar naquilo que é admirado. Olha para a escola estando nela, e não fora, assim como “de dentro aquilo que nos faz ver” (FREIRE, 2001, p. 23).

O alcance da consciência de si no mundo da escola pelo aluno, ad-mirando-o, é um processo de desenvolvimento da consciência epistemológica o qual passa pela consciência de si e de mundo e que não acontece de forma imediata e em um curto espaço de tempo. Precisa também ser exercitado.

Assim, nesse movimento do pensar, o aluno no processo de desenvolvimento da consciência epistemológica já não separa mais a consciência de si e de mundo. Sua consciência é de si no mundo. Do aluno no mundo da escola. Esse mundo não é algo fora do aluno, mas

um espaço com o qual tem relação e no qual se sente livre para ser aluno. É capaz de discernir e se relacionar com o contexto da escola. Ao estabelecer relações com essa realidade experimenta diferenças de contato e aplica sua inteligência, espírito crítico e um saber fazer. Seu comportamento não é mais um reflexo de modelos de agir, os quais estão em sua consciência ingênua, mas um ato inteligente e livre de uma consciência epistemológica (FREIRE, 2000, 2001).

É o ato de *ser mais* possibilitado pela consciência de si no mundo em um movimento de liberdade. Ao ser livre, por ser vocação ontológica do homem, o aluno, como homem, assume-se tal qual sujeito, e não objeto do mundo. Sendo um sujeito livre exerce sua liberdade a partir de um ato reflexivo mais profundo sobre suas condições espaço-temporais e busca apreender a realidade para modificá-la (FREIRE, 2011a, 2009, 2001). Assim, aluno e escola não se distanciam, mas pertencem um ao outro. Um está contido no outro.

O aluno cuja consciência torna-se epistemológica percebe-se como um ser que é formado de história e de conhecimento inacabado. Compreende que não está apenas na escola, mas também com ela (FREIRE, 2001, p. 35). Estando na escola e consciente disso o aluno, ao apropriar-se dela, também desenvolve o seu conhecimento, pois envolve uma constante relação entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Como presença no mundo torna-se um aluno com corpo consciente que o transforma através do seu agir e refletir característico do ato reflexivo crítico. Por esse movimento é possível transformar a própria presença no mundo em objeto de análise crítica, assim como as experiências e conhecimentos anteriores (FREIRE, 2011d, p. 72).

Para que o aluno desenvolva o conhecimento em nível de logos, do verdadeiro saber, o ato reflexivo também transforma-se. Deixa de ser ingênuo, mágico, para ser crítico, partindo de sua própria atuação na escola. Estando nesse espaço temporal, ad-mira-o de dentro, pois toma a consciência, apreende aquilo o que é ad-mirado, ou seja, a escola não é só um mundo, mas o seu mundo. Aprofunda essa admiração relacionando aquilo que há neste espaço, na sua historicidade, não em parcialmente, mas em sua totalidade. Esse ato reflexivo exige dele a sua inserção crítica no mundo (FREIRE, 2011f).

#### 4.4 DO *SER PARA SI* PARA UM PROCESSO DE *VIR A SER* CRÍTICO E CRIATIVO

Inserir-se de forma crítica no mundo é um ato complexo e por isso não se desenvolve de forma automática, traduz-se em ação. Entretanto, o fator principal que permite ao aluno tal criticidade é a sua conscientização.

A conscientização envolve o processo de desenvolvimento da consciência epistemológica. O aluno aprende a ser crítico a partir do momento em que percebe que o aprender é necessário para a sua interação com a realidade e que somente o conquista pela sua própria ação (Atitude). Ele é um ser humano que possui consciência, crenças, valores, sentimentos e é capaz de problematizar e fazer relações com o mundo (Reflexão Crítica), e a partir dessas atitudes é capaz de criar (Reflexão Crítica e Criativa). Portanto, somente atinge a consciência quando se sabe oprimido, e por isso alcança a criticidade e a criatividade diante do que vive e observa (FREIRE; SHOR, 2011a). Entretanto, quando não obtém a autopercepção de sua condição opressora, continua sendo oprimido, ou seja, um sujeito cuja consciência é apenas ingênua e, portanto, de atitude também ingênua.

Esses elementos constituem a atitude, que é uma ação decidida conscientemente, exige a tomada de consciência pelo sujeito. Assim, é possível identificar três atitudes que podem ser assumidas por um aluno: a atitude ingênua (consciência ingênua), a atitude crítica (consciência transitiva) e a atitude crítica e criativa (consciência epistemológica). As três atitudes estão relacionadas diretamente com as vivências educativas do aluno ao longo de sua história de vida e com o desenvolvimento de sua consciência diante dos estímulos recebidos dessas vivências. Portanto, a consciência de si e de mundo está diretamente relacionada à atitude do aluno. Da mesma forma que o ensino tradicional consolidou sua história, um ensino transformador e significativo necessita construir a sua própria história.

O desenvolvimento da consciência é um processo que não pode ser considerado uniforme, padrão. Cada aluno a desenvolve de formas e em momentos diferentes. Pode, inclusive, apresentar-se de forma “[...] incoerente num mesmo aluno” (FREIRE; SHOR, 2011a; p. 39). Em alguns momentos no processo de ensino e aprendizagem o professor pode

[...] ouvir alunos falando sobre a divisão da riqueza e do poder por classes [...]. Ao mesmo

tempo, pode ouvir outros dizendo que essa desigualdade não é grande coisa. Quer eles reconheçam ou neguem a divisão de classes, o preconceito racial, ou a desigualdade sexual, poucos percebem que a história apresenta limites e tarefas para a transformação. [...] um professor ouvirá dos estudantes todas essas afirmações contraditórias e deve projetar uma pedagogia que se insira nessa confusão. (FREIRE; SHOR, 2011a; p.72)

A consciência epistemológica é alcançada pelo homem quando este consegue distanciar-se da realidade e, a partir desse distanciamento, observá-la para poder provocar uma mudança nela, agir sobre ela (FREIRE, 2001). Somente o homem, por ser homem, é capaz de “[...] agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 2001, p. 15).

Entretanto, no momento em que o homem entra em contato com a realidade, não a percebe com uma consciência crítica, mas sim com uma consciência ingênua, de descobrimento e admiração do novo, ou seja, esta se apresenta “[...] como objeto cognoscível por sua consciência crítica [...]”, mas como uma aproximação, um primeiro contato que ele [...] faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. (FREIRE, 2001, p.15).

Essa posição ingênua perante o mundo acontece a partir da curiosidade despertada diante do que é visto, observado. O objeto observado serve de fator estimulante da curiosidade e, dependendo do significado que o sujeito lhe atribui, a partir da consciência, conseqüentemente o motiva a manter uma atitude ingênua ou evoluir para uma atitude epistemológica, ou seja, crítica e criativa.

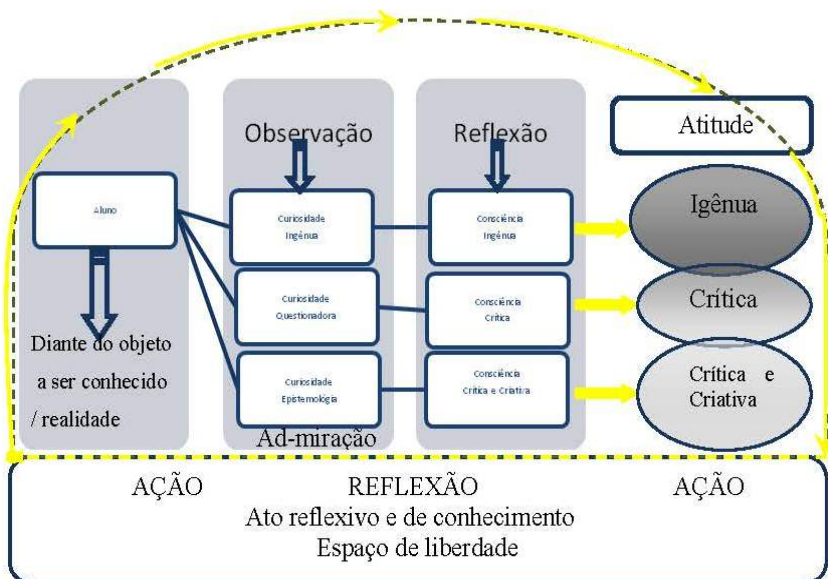
Freire apresenta um exemplo de atividade na qual a criticidade pode ser exercitada. Diante de uma turma de alunos o professor percebe que no grupo há estudantes mais inibidos que outros, por diferentes razões, estando estes mais longe de assumir alguma participação. Esses

alunos ainda não acreditam em si mesmos, em sua própria capacidade de fazer resumos, atividade proposta para o final da aula (consciência ingênua). Ao perceber isso o professor já imagina que terá, em pelo menos três aulas, que praticar a construção de resumos como uma forma de mostrar como fazê-lo. A educação por sua essência é acima de tudo “dar exemplos através de ações”. Entretanto, o professor, ao realizar tal atividade, não o faz apenas para mostrar aos alunos que ele, enquanto educador, sabe produzir um resumo. Não se trata de uma questão de vaidade ou de poder, mas um ato de educar, pois ao ensinar como fazer um resumo o professor se relaciona com o aluno através de diálogo. Dialogar faz parte da criticidade.

[...] Então, por exemplo, suponhamos que, no primeiro dia de aula, você (professor) começa a fazer o resumo. Em primeiro lugar, [...] poderia lhes perguntar, e se perguntar: O que, de fato, significa um “resumo”? Para que fazemos um “resumo” ao final de nossa discussão? [...] no momento em que você os leva a se distanciar do próprio ato de fazer um resumo, o próprio resumo deixa de ser um mero momento burocrático da sala de aula; transforma-se numa parte fundamental do ato do conhecimento [...] Então, ao fazer esse tipo de pergunta reflexiva sobre o ato de reflexão, você começa a estimulá-los a assumir, o quanto antes, a tarefa de também fazer os resumos. [...] O momento de resumir tem a ver com esse esforço de re-totalização da totalidade que dividimos em partes. Por causa disso, fazer um resumo não é só a exposição burocrática do que dissemos antes! Não é apenas uma lista de componentes. É um dos momentos nos quais procuramos conhecer (FREIRE, SCHOR, 2011a, p. 98).

A partir desse exemplo e do que já foi discutido é possível compreender que a atitude crítica do aluno em sala de aula pode ser desenvolvida da seguinte maneira:





Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 8:** Representação do desenvolvimento da consciência do aluno na aprendizagem

Assim, o aluno, em um espaço de ensino-aprendizagem no qual se percebe livre e diante de um objeto a ser conhecido, ou onde a sua curiosidade é despertada, começa a **observá-lo**. A visão das coisas pelo simples ato de observar (**curiosidade ingênua**) é parte da **consciência ingênua** dos sujeitos. A partir do momento em que o ato de observar está cheio de questionamentos, inquietações (**curiosidade questionadora**), pode passar para o ato de **ad-mirar** o objeto através de uma **consciência crítica**, porém não age. Entretanto, se o aluno consegue distanciar-se, parar para pensar sobre o objeto, ao ad-mirá-lo, que significa direcionar o olhar, o pensamento, e a partir desse ato analisar, aguçar a curiosidade, permanece inquieto (**curiosidade epistemológica**) e constrói formas de agir por notar tal atitude como uma necessidade. Esse processo somente é alcançado com a **consciência**

**crítica e criativa**, indicativa do alcance da conscientização. Passar por esses momentos faz parte do ato reflexivo, de conhecimento e de iluminação da sombra pela obscuridade.

Trata-se de um processo no qual o aluno pode ou não alcançar a consciência epistemológica. Para alcançá-la e ser levado a constituir-se como agente e transformador da realidade, o aluno precisa transpor a consciência ingênua. Não alcançando permanece na passividade, o que resulta em uma atitude ingênua diante do mundo. A verdadeira consciência é alcançada pelo homem quando este ultrapassa.

Trata-se de um processo no qual o aluno pode ou não alcançar a consciência epistemológica. Para alcançá-la e levar o aluno a ser agente e transformador da realidade precisa transpor a consciência ingênua. Não alcançando permanece na passividade o que resulta em uma atitude ingênua diante do mundo. A verdadeira consciência é alcançada pelo homem quando este ultrapassa

[...] a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2001, p. 15).

Então, o ato de ser exposto à realidade e estar diante do objeto a ser admirado ainda não é “[...] a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 2001, p. 15). Entretanto, é somente envolvido no ato reflexivo e de conhecimento em um espaço de liberdade para ação, no contexto de aprendizagem e associado à motivação, que esse processo pode ser concretizado.

Nas leituras realizadas em Freire não se encontra um conceito fechado/anatômico do termo *motivação*. O educador concebe esse termo como algo que não pode ocorrer fora da prática, pois acredita que o aluno se motiva à medida que se insere/mergulha nela, ou seja, enquanto está atuando (FREIRE; SHOR, 2011a). A motivação, então, acontece a partir do momento em que o aluno torna-se consciente da importância que o estudo tem para ele. É interna ao ato de estudar, ou seja, ela é implícita ao sujeito. E por isso não pode ser ensinada, assim como a curiosidade. Pode ser encontrada na relação do aluno com o objeto estudado e nas inter-relações desenvolvidas em sala de aula.

Entretanto, não é fácil de ser encontrada. O principal problema da motivação em sala de aula é que esta não é um *motivo* para muitos

alunos. Existem outros fatores que *motivam* o aluno para fora da sala de aula. Os professores sabem que a

[...] cultura do consumo manipula seus hábitos de comprar. Encontram também amplo espaço fora da escola e do lar para construir sua cultura subjetiva do sexo, da amizade, dos esportes, das drogas, da música e assim por diante. Quando os estudantes realmente querem alguma coisa, movem céus e terras para consegui-la. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.12).

Isso significa que o aluno se motiva quando realmente deseja. A motivação é consciente e “intrínseca está naquilo em que o aluno ainda não havia refletido” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 67).

Ser consciente significa necessariamente agir sobre a realidade ao *tomar consciência* de sua existência, e a partir dessa constatação o homem consciente cria uma nova realidade, um novo mundo, que também exige uma nova reflexão crítica. Por isso a ação de criar uma nova realidade ou um novo conhecimento representa a criatividade.

O *agir* significa *ter atitude*, ou seja, tomar uma decisão e agir. Nas ideias de Freire (1986) o termo *atitude* não aparece com muita frequência. Ao se referir ao ato de decisão/direção assumido pelo aluno, usa o termo *postura*. Ex: postura crítica/reflexiva. Entretanto, no livro *Conscientização* o autor utiliza o termo *atitude crítica* (FREIRE, 2001, p.16) como sinônimo de *postura*. A atitude pode ser compreendida como o resultado de uma decisão tomada pelo sujeito, configurada através de seus conhecimentos, experiências sobre o mundo, suas crenças e seus valores e seu comportamento, ou seja, sua consciência.

Relacionando-se os termos *curiosidade*, *consciência*, *motivação* e *aluno* com o desenvolvimento de uma atitude crítica é possível compreender em Freire três características de aluno. Um aluno pode ser considerado oprimido ou ingênuo quando encontra motivação fora do ambiente de ensino e revela ao professor que a sua forma de ensinar está desconecta e rígida ao seu pensar, principalmente quando deixa de trazer para o espaço de aula a realidade dele. Esse aluno recebe o conhecimento do professor e exige esse recebimento. Compreende que está em sala de aula apenas para isso e que seu papel como aluno é de um ser que somente aprende, pois está acostumado a tal condicionamento, ou seja, “[...] os estudantes veem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são

peças que inspiram desgosto e enfado” (FREIRE; SHOR, 2011a, p. 13). E por isso continuam oprimidos. Sem liberdade para expressar suas ideias, para contar suas experiências sem medo de serem *desprezados*.

Já o aluno crítico deixa de ser oprimido por perceber-se como um ser com capacidade crítica, e passa a questionar-se sobre o seu papel enquanto aluno em formação profissional. Para Freire e Shor (2011a), ser crítico é uma característica indispensável para o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os autores compreendem que a crítica

[...] cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.15)

Ser crítico é uma atitude exigente. Exige não só do aluno, mas também do professor questionar e se questionar diante dos fatos. Exige uma atitude comprometida e responsável com aquilo que se aprende através da leitura da realidade, pois é a partir da realidade apresentada e da própria experiência do aluno que este consegue ultrapassar o estado de oprimido, ao envolver-se com ela.

O aluno quando fala sobre suas experiências/realidade se torna mais animado, e essa atitude está relacionada com a motivação intrínseca, pois ao relatar sua experiência está praticamente envolvido nela. O aluno crítico arrisca. Esse arriscar está impulsionado pela curiosidade e pelo desejo de desvendar/saber por que, investigar. É a transição da consciência ingênua para a consciência epistemológica e crítica, pois

no momento em que se começa a buscar uma compreensão científica da própria ingenuidade, não se é mais ingênuo. [...] Se não sou mais ingênuo, isso quer dizer que não sou mais acrítico. Você fez a primeira transição à consciência crítica, buscando uma compreensão sistemática de suas impressões. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.68)

Mesmo que ao final de uma disciplina ou um curso o aluno se sinta mais crítico, isso não é suficiente para que ocorra uma transformação da sociedade. Entretanto, passar por essa transição de consciência ingênua para uma consciência epistemológica é necessário para a transformação; é uma forma de desenvolver o *empowerment* individual e coletivo dos alunos, pois, como afirmam Freire e Shor, ao se referirem ao individualismo, [...] *Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são por si sós suficientes.* (2011a, p.71)

Isso significa que a escola não é o único lugar de formação de alunos críticos e não é somente na escola que o professor facilita esse aprendizado. É necessário um envolvimento social de ambos para fora da escola.

Para que o aluno seja, além de crítico, mais criativo é necessário ter um espaço de liberdade. A criatividade para ser exercida precisa de liberdade, é preciso que ele se sinta livre para agir de acordo com o que acredita e que perceba a sua ação valorizada, reconhecida como importante. Essa liberdade só acontece no momento em que o ensinar e o aprender forem considerados como atos políticos, pois a criatividade

[...] na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender. (FREIRE; SHOR, 2011a, p.20)

Freire (2011c) compreende ser político como a capacidade do homem em relacionar-se com outros homens os quais pertencem ao mesmo mundo. Uma relação em que estes aprendem entre si sobre a sociedade da qual fazem parte, a qual é organizada com liberdade despida de autoritarismo. Sendo o professor e o aluno os homens desse meio, fazem política e são naturalmente políticos.

O aluno crítico e criativo percebe que mudar é preciso, está aberto a isso e busca alternativas que possibilitem a mudança. Ao estar em um ensino libertador, ele vê a aprendizagem como uma possibilidade e a deseja. Ser agente da aprendizagem significa poder decidir por ela e não a reproduzir. O espaço de educação, mundo do aluno, no qual é estimulado a ser agente do aprender, cria possibilidades para que ele, enquanto homem, desenvolva, sem opressão e autoritarismo, sua capacidade de ser sujeito, construir-se como pessoa, aprendendo a

relacionar-se com os outros homens com reciprocidade, reconhecer-se como sujeito capaz de transformar-se, assim como sua realidade, fazendo sua própria história e cultura, descruzando os braços, renunciando à expectativa e exigindo sua intervenção de forma ativa e criativa. Por isso uma educação que liberta (FREIRE, 2001; 2011c:f).

A atitude crítica e criativa do um aluno em sala de aula pode ser desenvolvida através de uma prática educativa que tenha em seu objetivo tal propósito. Para se desenvolver essa atitude é fundamental que a escola crie estratégias que possibilitem ao aluno aprendê-la. Aprender a ser crítico envolve o reaprender a aprender: a estudar, ler, escrever, comunicar-se, relacionar-se, pesquisar, ser ético, ser político, ser responsável, ser comprometido, ser amoroso, ser humilde, ser autônomo, tomar decisão, ser curioso, pensar certo (FREIRE, 2000; 2001; 2008; 2009; 2011b:g).

No desenvolvimento dessa atitude o aluno, quando consciente de si no mundo, busca ser mais. O processo de *ser mais* requer a busca pela **autonomia** e seu exercício. Dentre todas as características necessárias para alcançar a criticidade, Freire considera a autonomia a mais significativa. A autonomia é construída através da liberdade a qual possibilita preencher o “espaço” antes “habitado por sua dependência” e que “se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 2009, p. 37). Por isso **ser autônomo** exige a capacidade de **tomada de decisão**. É na tomada de decisão ao longo da vida que o aluno constrói sua autonomia. O exercício da autonomia pode ser desenvolvido desafiando o aluno a decidir acerca de sua trajetória pedagógica, sendo capaz de identificar suas necessidades de aprendizagem a partir do seu processo histórico de construção como cidadão. Essa atitude indica que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2009, p. 41). A autonomia não se alcança com data ou idade prevista, precisa de amadurecimento do aluno, por isso se constrói todos os dias. É o “[...] amadurecimento do ser para si”, para um processo de *vir a ser*.

Para que o aluno seja capaz de construir sua autonomia como cidadão, homem e profissional, o processo de ensino precisa possibilitar a ele “[...] experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”, as quais respeitem a sua liberdade para agir (FREIRE, 2009, p. 41). Entretanto, essa construção requer intenção pedagógica clara do professor, que não pode esquecer que muitos alunos experimentaram e ainda experimentam o contexto do ensino do *ser para o outro*, em que essa liberdade de *ser para si* e *vir a ser* não existe. Alunos que passaram por esse processo educativo podem encontrar dificuldades no alcance do amadurecimento necessário para a autonomia. Ainda, isso não

significa que esse aluno não possa ser autônomo, pois o seu alcance depende, além da história do homem, do desejo de ser. Por isso, é preciso manter aguçada no aluno a sua vontade de arriscar-se, aventurar-se e de **ser curioso**. Tal atitude é uma forma de mantê-lo imune à passividade e aos efeitos negativos de um falso ensinar (FREIRE, 2009, p. 10). Essa é uma importante tarefa do professor.

**Ser curioso** não é uma coisa fixa, predeterminada. É algo que passa por amadurecimento contínuo e pode evoluir ou não. A verdadeira curiosidade é aquela que mobiliza o ser humano e o coloca de maneira pacientemente impaciente frente ao mundo, o qual não feito por ele, permitindo que acrescente algo feito. É uma inquietude indagante, histórica e, portanto, socialmente construída e reconstruída, por isso evolutiva (FREIRE, 2009).

Nesse sentido, a curiosidade precisa ser exercitada para ser fortalecida. Ela concretiza-se pelo exercício da indagação, da comparação, da dúvida e da aferição. Quando mais exercitar-se, mais “eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso [...]” (FREIRE, 2009, p. 18,26). Exercitar a curiosidade como forma de desvelar o mundo para compreendê-lo possibilita o alcance da conscientização e o desenvolvimento da autonomia.

Estimular o aluno a reaprender a aprender é o principal desafio ao educador. Para quem foi ensinado a aprender a *cartilha*, cujo conteúdo reproduzia as palavras do professor, o exercício constante de leitura em voz alta da família das sílabas, a memorização de diálogos no aprendizado de línguas, a leitura decorada das relações bibliográficas indicadas e cujo conteúdo seria “tomado” em prova com “[...] palavras e textos presenteados, como clichês [...]” (FREIRE, 2011d, p. 35), é desafiador, ou até sofredor, reaprender a aprender.

Mas mudar é possível. No processo de mudança de um modelo de aprender tradicional para um modelo de educação para a liberdade, o aluno participa e faz reflexões. Não é mais uma vasilha para depósito de informações, mas um sujeito capaz de perceber seu condicionamento diante da estrutura em que se encontra. Essa percepção da realidade, antes vista como algo imutável, somente reproduzível, passa a ser *admirada* como a realidade histórico-cultural do homem, a qual foi criada e pode ser transformada por ele mesmo (FREIRE, 1979).

Ao saber-se capaz de agir, e agindo, cria condições para que o resultado desse agir consciente se transforme em reflexão crítica, em problematização (FREIRE, 2011g). Problematizar significa saber-se no mundo e com o mundo, além de ser desafiado por ele. Na medida

em que o desafio aumenta, sua resposta a ele também se fortalece, pois os alunos estão em desafio, e não fora dele. Por captarem esse desafio ao problematizar, não sozinhos, mas com os outros, um “plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica [...]” (FREIRE, 2011g, p. 40).



## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

*“Ensinar exige rigorosidade metódica”*  
*“Ensinar exige pesquisa”*  
*“Ensinar exige criticidade”*  
*“Ensinar exige estética e ética”*  
*“Ensinar exige reflexão crítica da prática”*  
(FREIRE, 1996, p.6)

O percurso metodológico é uma apresentação didática dos métodos e das técnicas a serem utilizadas na pesquisa científica e que apresentam relação como o problema proposto. A seleção desse percurso relaciona-se diretamente com o problema a ser estudado e sua escolha dependerá de fatores relacionados com a pesquisa, como: a natureza do fenômeno, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros e outros elementos que possam surgir no campo investigado (MARCONI; LAKATOS, 2010).

### 5.1 TIPO DE ESTUDO

A característica principal deste estudo, em função da questão norteadora que o rege, está centrada em uma abordagem qualitativa, tipo estudo de caso. Segundo Burns, Grove (2004) e Strauss e Corbin (2008) a investigação qualitativa apresenta como objetivo principal aumentar o conhecimento ou melhorar a compreensão da totalidade do problema o qual é congruente com a filosofia holística da Enfermagem. Esta pesquisa explora com profundidade a riqueza e a complexidade inerentes a um fenômeno. Por isso, trata-se de um tipo de pesquisa na qual seus resultados não são alcançados por procedimentos estatísticos ou qualquer outro meio de quantificação. Sua principal característica é a interpretação não matemática.

Para Minayo (2010, p. 23), nessa modalidade de investigação há uma implicação entre o conhecimento sobre o mundo e os sujeitos que o constroem, ou seja, há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto. Ao interpretar o fenômeno, este recebe significados e se torna parte integrante do processo de conhecimento, tanto do sujeito pesquisador como dos atores sociais envolvidos, pois “[...] incorpora a questão do

significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais [...] como construções humanas significativas”. Por isso, além da característica interpretativa, é construtivista.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa desenvolvidos na educação, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes. Fazendo-se uma análise da proposta do tema e do campo de pesquisa, o estudo de caso demonstra ser adequado e viabiliza a coleta de dados. É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se descreve, explora e analisa profundamente. Para Leonardos, Gomes e Walter (1994, p.13), considerando-se o caráter do estudo de caso, independentemente de sua linha metodológica, ele apresenta alto valor para o estudo das inovações educacionais. Considera a escola como um todo e a escolarização “como uma atividade complexa e dinâmica dentro de uma situação concreta e historicamente em mudança, o que é significativo para o senso comum e a experiência diária de educadores que trabalham na área”.

Quando se deseja estudar algo que é singular e que apresenta um valor em si mesmo, o *estudo de caso* deve ser a melhor escolha, pois é o tipo de estudo que pode ter características simples e específicas como também complexas e abstratas (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Porém, independentemente dessas características, o caso apresenta-se bem delimitado, e seu formato é definido no desenrolar do estudo. Possibilita a análise de uma “situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Pode ser semelhante a outros, mas é ao mesmo tempo distinto pelo interesse focalizado no que se deseja estudar. Mesmo que em momentos posteriores o caso estudado evidencie semelhanças com outros casos ou eventos, a importância está naquilo que é particular e único (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17-18).

Da mesma forma, Yin (2010, p. 20) reforça este pensamento ao afirmar que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos.” E ainda: “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real [...]” O estudo de caso apresenta características particulares e que merecem ser explicitadas, apresentadas do quadro a seguir:

Visa à descoberta	O conhecimento não é inacabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.
Enfatiza a interpretação em contexto	Para compreender melhor a revelação do problema em sua totalidade, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações entre os sujeitos devem ser relacionados à situação específica em que ocorrem ou à problemática determinada a que estão conectados.
Retrata a realidade de forma completa e profunda	O pesquisador trabalha para revelar as dimensões presentes numa determinada realidade, focalizando o estudo de caso como um todo.
Utiliza várias fontes de informação	Com uma variedade de fontes de dados e informações o pesquisador poderá cruzar as informações e os dados para afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.
Revela a experiência vicária e permite a generalização naturalística	Essa generalização ocorre em detrimento do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados e informações encontradas no estudo com outros que são frutos das experiências pessoais.
Procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social	A realidade pode ser vista sob diferentes olhares, não havendo um olhar único que seja mais verdadeiro. São apontados vários elementos que possibilitem, ao leitor, chegar a conclusões próprias, assim como ao próprio pesquisador.
Utiliza-se uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que os outros relatórios de pesquisa.	O objeto de estudo é considerado único, e por isso é uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada, ou seja, a questão do caso ser ou não ser “típico” – empiricamente representativo de uma determinada população – torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como intrínseco.

Fonte: Ludke e André, 1986.

**Quadro 1:** Características do estudo de caso

Para melhor organizar a pesquisa com a dinâmica do estudo de caso, foram seguidas três fases, no decorrer desta investigação, conforme Ludke e André (1986):

1ª Fase	Exploratória	Desenvolve-se, inicialmente, a revisão bibliográfica e a seleção do campo. Concomitantemente, inicia-se a coleta de dados e uma análise do problema inicial, culminando com a redefinição do problema.
2ª Fase	Delimitação do problema	Parte-se para a focalização e delimitação do problema. A coleta de dados e a revisão bibliográfica continuam e inicia-se a categorização.
3ª Fase	Análise sistemática e elaboração dos resultados e relatório final.	Continua-se a coleta de dados e a revisão bibliográfica, mas com a análise dos dados baseando-se na trajetória dos dados coletados, dos pressupostos e do referencial teórico estudado, finalizando com a conclusão do relatório final. Destaca-se que o relatório é construído ao longo do desenvolvimento da pesquisa e apresenta uma versão final.

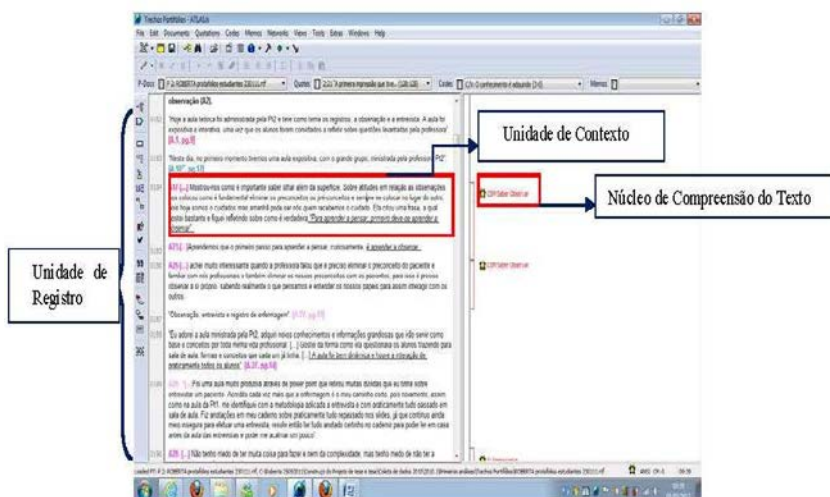
Fonte: Ludke e André, 1986.

**Quadro 2:** Fases do desenvolvimento do Estudo de Caso

Na 1ª fase do estudo, a exploratória, iniciada já na construção do projeto de tese, realizou-se a revisão bibliográfica para a aproximação com o tema investigado, bem como a seleção do campo. A revisão teve continuidade no processo de coleta de dados e foi intensificada ao se realizar uma revisão integrativa sobre uma questão mais específica inserida no tema de estudo. Concomitantemente ao início da coleta de dados, a análise do contexto do problema também foi iniciada como uma forma de redefinir o problema. Fase em que diante do contexto investigado questionamentos foram realizados como forma de delinear o olhar investigativo e suscitar interpretações. Os questionamentos foram escritos junto ao instrumento de registro das observações de campo (APÊNDICE E), bem como na Unidade Hermenêutica do programa Atlas.ti 5.0, local de armazenamento e organização das informações coletadas.

A 2ª fase, denominada fase de delineamento, como o próprio nome revela, é o momento em que o problema é melhor delimitado. Como neste estudo optou-se por utilizar como método de análise de dados a proposta operativa para dados qualitativos de Minayo (2010), foi nesse momento, com as primeiras informações já inseridas no programa Atlas.ti 5.0, que o processo de análise foi iniciado. Tanto no

método de pesquisa do estudo de caso quanto no de análise destaca-se que esse processo deve acontecer de forma concomitante com a coleta dos dados. Assim, a revisão bibliográfica precisa ser continuada para que a categorização possa ser iniciada. Na delimitação do problema, conforme o estudo de caso e de acordo com o processo de análise proposto por Minayo (2010), a partir das unidades de registro, as unidades de contexto começam a ser identificadas, bem como o núcleo de compreensão do texto, configurando os passos iniciais para a categorização temática (conforme apresentam os Quadros 5, 6 e 7 e a Figura 9).



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 9:** Tela do Programa Atlas.ti 5.0 com as informações da Unidade de Registro, Unidade de Contexto e o Núcleo de compreensão do texto.

Para Minayo (2010, p. 317) as categorias são “expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala é organizado”. Trata-se de um processo de redução do texto às palavras e expressões que são significativas. Portanto, a Unidade de Registro, a Unidade de Contexto e o Núcleo de Compreensão do texto podem ser

considerados como categorizações. Neste trabalho, essas etapas são compreendidas como partes do processo de categorização temática, mantendo-se os respectivos nomes. O termo *categoria* foi utilizado somente para a fase de construção de categorias derivadas da categoria principal (Categoria Temática), as quais foram denominadas *categorias significativas*.

Na 3ª fase, de análise sistemática dos resultados e elaboração do relatório final, a coleta de dados, a revisão bibliográfica, bem como a análise dos dados e a construção das categorias temáticas foram realizadas de modo sucessivo. Para tanto foi necessário revisar a trajetória dos dados coletados, além de aprofundar os pressupostos da pesquisadora e do suporte teórico-filosófico do estudo. Segundo Ludke e André (1986), em tal fase deve-se construir um relatório final, o qual deve ser iniciado com o início da investigação. Nesta pesquisa, o relatório foi organizado através dos instrumentos de registro, bem como das anotações realizadas em caderno e no programa Atlas.ti 5.0 nos espaços destinados a esse fim.

Cabe destacar ainda a questão da generalização no estudo de caso, muito questionada e confundida por diferentes pesquisadores. A confusão acontece em relação ao fato de que os estudos de caso devem, necessariamente, representar uma amostra de um universo maior, além de que a generalização desenvolvida a partir do caso depende apenas de inferências estatísticas, ou seja, da generalização estatística. A generalização desencadeada a partir de estudos de caso reflete tópicos substantivos ou problemáticas de interesse e a realização de inferências lógicas, ou seja, a generalização analítica. Trata-se de uma questão fundamental que deve ser compreendida entre os pesquisadores (PERES; SANTOS, 2005).

Para Ludke e André (1986) a generalização, denominada como generalização naturalística, é permitida nos estudos de caso, pois ela acontece em detrimento do conhecimento da experiência do sujeito, a partir do momento em que este tenta associar os dados encontrados no estudo com os dados de sua própria experiência. E assim ela ocorre naturalmente no desenvolvimento do estudo. O estudo de caso apresenta grande potencial para possibilitar a um pesquisador na área da educação conhecer e compreender melhor a realidade de uma Instituição de Ensino. Ao retratar o cotidiano da escola fornece elementos fundamentais para essa compreensão e para as relações desta com outras instituições da sociedade (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Compreendo que toda pesquisa não é estanque e inflexível. Sendo assim, concordo com Minayo (2000, p. 17) quando considera “o ciclo da

pesquisa como um processo de trabalho que dialeticamente termina num produto provisório e recomeça nas interrogações lançadas pela análise final”. Assim, procurei absorver as informações advindas do observar, do questionar, registrar, analisar e do confrontar fatos e fenômenos para então compreender o desenvolvimento da atitude crítica e criativa do aluno na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC, o caso deste estudo.

## 5.2 SUJEITOS DO ESTUDO

O procedimento de seleção dos sujeitos (Amostragem de Casos – AC) foi realizado, inicialmente, abrangendo todos os alunos da DFCP, semestre 2010.1, e os professores (Grupo de Amostragem de Casos – GAC) (FLICK, 2004), os quais, no primeiro dia de aula e após a explicação da pesquisa, foram convidados a participar do estudo. Os sujeitos que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O GAC foi composto por 30 alunos e a AC por 14 alunos. Dessa forma, a Amostragem de Material (AM) e de Apresentação deste estudo de caso foi realizada a partir da AC. Como os professores também estão presentes no cenário de aprendizagem, estes fizeram parte do processo de observação, além de autorizar a realização do estudo. Todavia, o foco estava nos alunos, e não nos professores, recorte feito para esta pesquisa.

Como critérios de inclusão dos participantes foram considerados os alunos que aceitaram, espontaneamente, se envolver como sujeitos do estudo nas fases de observação, entrevista e análise documental. Outro critério foi verificar quais alunos demonstravam ser mais comunicativos nos ambientes observados, pois se acredita que estes são os melhores informantes. Quanto aos professores, o critério de inclusão pautou-se na aceitação em participar do estudo nas fases de observação e entrevista. Além disso, para as entrevistas utilizou-se a saturação dos dados (MINAYO, 2010) como estratégia para encerramento da inclusão no estudo. Foram excluídos alunos que demonstraram, ao longo da observação de campo, ser pouco comunicativos verbalmente, ou não se comunicar, bem como os professores que não aceitaram participar do estudo em qualquer das etapas.

Este grupo de alunos apresentou uma faixa etária entre 18 a 31 anos. Destas, 3 eram técnicas em enfermagem e exerciam a profissão e duas tinham outra formação universitária. A maioria provinha de escolas

públicas no ensino fundamental. No ensino médio, nove dos 14 alunos migrou para o ensino em escolas particulares. No que se refere ao ensino superior, todos os sujeitos iniciaram seus estudos em instituição pública. Somente dois sujeitos tiveram experiência ao longo de sua educação formal em instituições com posturas diferentes do ensino tradicional.

### 5.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de triangulação de dados, a saber: observação não participante, entrevista aberta e análise documental. Como forma de documentação da pesquisa foram elaborados documentos para registro e acompanhamento (Apêndice A – Acompanhamento de pesquisa 2010; Apêndice B – Acompanhamento de coleta de dados; Apêndice C – Registro de transcrição das falas).

A *observação* é uma das estratégias utilizadas na coleta de dados no estudo de caso. Para que se torne válida e tenha fidedignidade, ela precisa ser controlada e planejada de forma sistemática. O planejamento da observação requer do pesquisador estabelecer *o que* observar e *como* observar, pontos que implicam delimitar o objeto de estudo e identificar a melhor forma de observá-lo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, o processo de observação foi o primeiro passo da coleta de dados. Teve início em março do ano letivo de 2010, primeiro semestre, com a turma da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional. Foram observados todos os alunos e professores participantes da disciplina até o mês de julho de 2010. De acordo com o cronograma da disciplina (Anexo A), foi elaborado um cronograma para o acompanhamento das atividades (Apêndice D). Os espaços de aprendizagem observados abrangeram:





Legenda: DPG – Discussão em Pequenos Grupos; EI – Estudo Independente; VCC – Vivência no Cenário de Cuidado; P – Palestras; EHP – Exercício para a Habilidade de Procedimentos; M – Monitoria; DP – Devolução de Procedimento; S – Socialização.

### Quadro 3: Cenários de coleta de informações

Esse momento de observação teve por objetivo acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da disciplina, o comportamento dos envolvidos, a expressão de sentimentos, percepções, crenças e valores de alunos a partir do cotidiano de trabalho nesses espaços.

O tipo de observação foi a de *observador total*. Nessa modalidade de observação o pesquisador assume a posição de observador que não desenvolve relação com os pesquisados. Desenvolve sua atividade sem interagir com o grupo. Entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, a modalidade de observação pode variar. Por isso a escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde a imersão total na realidade até um completo distanciamento (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

As características que devem ser consideradas na observação, sugeridas por Ludke e André (1986), podem ser classificadas em descritivas e reflexivas, conforme quadro a seguir:

<b>DESCRIPTIVAS</b>	
Descrição dos sujeitos	Aparência física, seus “maneirismos”, modo de se vestir, de falar, agir e interagir com os outros.
Reconstrução dos diálogos	Todas as palavras, gestos, depoimentos e observações feitas devem ser registrados.
Descrição de locais	O ambiente em que ocorre a pesquisa deve ser descrito. Pode-se utilizar desenhos ilustrativos do espaço e da disposição de móveis, quadros e outros objetos.
Descrição de eventos especiais	Anotar qualquer evento que acontece, descrevendo o que ocorreu, os envolvidos e o que desencadeou.
Descrição das atividades	Descrever as atividades gerais desenvolvidas, assim como o comportamento das pessoas, sem deixar de registrar a sequência dos fatos.
Descrição do comportamento do observador	Incluir as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.
<b>REFLEXIVAS</b>	
Reflexões analíticas	Registrar o que está sendo “aprendido” no estudo, ou seja, destacar que indagações ou temas estão emergindo, associações, relações entre as partes e novas ideias surgidas.
Reflexões metodológicas	Registrar as observações sobre as estratégias metodológicas utilizadas, as decisões sobre o delineamento do estudo, os problemas encontrados na observação dos dados e a forma adotada para resolvê-los.
Dilemas éticos e conflitos	Registrar todas as questões que surgirem nos relacionamentos com os informantes ou sujeitos presentes no local de coleta dos dados.
Mudanças na perspectiva do observador	Registrar as expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução durante o estudo.
Esclarecimentos necessários	Registrar os pontos que precisam ser esclarecidos, os pontos confusos, as relações a serem explicitadas, assim como os elementos que precisam ser melhor explicitados.

Fonte: Ludke e André, 1986

**Quadro 4:** Organização das unidades de análise da técnica de observação

Considerando-se tais orientações e antes da entrada em campo, foi elaborado um instrumento de registro contemplando os itens para

informações descritivas e reflexivas (Apêndice E). Para identificação dos cenários das observações realizadas, independentemente do aluno e do professor observados, os registros receberam a codificação com a letra “O”, seguida de um número sequencial (O1, O2, O3...). A observação foi realizada no período de março a julho de 2010. A opção de iniciar a coleta de dados pela observação serviu como estratégia de aproximação com o ambiente, mas principalmente com os próprios sujeitos do estudo. Como ainda não conhecia os alunos, inicialmente a observação foi realizada diariamente para acompanhar todas as dinâmicas de ensino. No primeiro dia de aula todos foram convidados a participar do estudo e, para os que aceitaram, foi apresentado o Termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura (Anexo B). Na medida em que observava já ia identificando os alunos que poderiam ser potenciais respondentes para a entrevista, que seria a próxima etapa da coleta de dados.

Para garantir a não interferência da pesquisadora no campo, o tempo de permanência foi longo e constante. Com o passar dos dias os alunos já estavam acostumados a minha presença não interativa e silenciosa. Como havia aproximadamente 30 alunos em sala, e conforme o momento pedagógico observado, cada um foi identificado, com a letra A e um número correspondente, ex: O(Observação) A(Aluno) 1(Número um). Já para os professores foi utilizado o código “O”, seguido da função do professor na disciplina e de um número (apenas para organização dos registros). Ex: O (Observação) P(Professor) T(tutor)– “OPT”. Desta forma, os códigos utilizados nos registros das observações para os professores foram: Pf(Professor facilitador), Pc (Professor Coordenador) e Plab(Professor Coordenador do Laboratório). A observação dos professores foi realizada considerando o contexto de aprendizagem, porém o foco estava no aluno e na relação pedagógica que era estabelecida, uma vez que nesse estudo não foram registrados os dados relativos aos professores.

A *entrevista* é uma técnica que representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da pesquisa desse tipo de estudo. É uma das principais técnicas utilizadas nos estudos das ciências sociais. Na educação os esquemas mais livres e menos estruturados demonstram ser mais adequados e possibilitam abordar os participantes através de um instrumento mais flexível (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). A escolha dos alunos entrevistados foi realizada conforme os critérios de inclusão para o estudo.

No momento da coleta de dados e da aproximação com o campo da pesquisa, a postura ética foi uma atitude imperativa que a

investigadora assumiu, principalmente o saber ouvir, a não emissão de juízo de valor, a criação e a manutenção de um clima de empatia, respeito, confiabilidade, além de possibilitar tempo adequado para o relato dos sujeitos. Ao final do semestre, já tendo horas de observação e de conhecimento dos alunos, realizou-se o convite oficial para a participação na entrevista, segundo passo da coleta de dados. Cada uma foi agendada conforme disponibilidade do aluno. Para a sua realização foi reservada uma das salas de reunião do departamento de Pós-Graduação em Enfermagem, e quando estas não estavam disponíveis as entrevistas se deram em uma sala de aula.

Dentre as modalidades de entrevista, optou-se por um roteiro delimitando alguns tópicos norteadores (Apêndice F), cuja finalidade foi possibilitar a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa. Neste trabalho, a entrevista caracterizou-se como o instrumento principal e utilizado para a obtenção de informações. No dia e hora marcados para a entrevista, inicialmente foram reiterados ao aluno os objetivos do estudo e a importância de sua participação, bem como a gravação e posterior transcrição. Foi ressaltada a garantia do anonimato, a confiabilidade e o sigilo das informações, o que tranquilizou os alunos em seus relatos. Como alguns alunos tinham dificuldade para se expressar e falar de todos os aspectos incluídos no roteiro da entrevista, solicitou-se a cada um fazer uma linha no tempo. Essa linha iniciava nos primeiros contatos com a escola (Ensinos Primário, Fundamental e Médio), avançava pela experiência no vestibular, a escolha da profissão, as duas primeiras fases do curso de graduação em Enfermagem e a chegada à DFCP, na terceira fase. Mesmo utilizando tal estratégia, ainda houve alunos com dificuldades de se expressar. Então foi elaborada em papel A4 uma linha do tempo simbolizando essas etapas da vida educativa, bem como pedaços de papéis contendo os temas que eram desejados (Apêndice G). A duração das entrevistas variou entre uma e duas horas.

Nesta pesquisa, por trabalhar com três estratégias de coleta de dados, também se utilizou identificações especiais. À identificação do aluno, representada pela letra “A” e pelo número sequencial, acrescentou-se a letra “E” (entrevista), como por exemplo: EA1, EA2. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora, garantindo a fidedignidade dos relatos.

A *análise documental* foi a terceira estratégia de coleta de dados prevista para este estudo. Constituiu-se em uma técnica de extrema validade na abordagem de dados qualitativos, seja para complementar as informações ou para desvelar novos aspectos de um tema ou problema. Os documentos podem possibilitar ao pesquisador levantar evidências

que fundamentarão as afirmações e declarações realizadas, pois surgem em um contexto determinado e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Como documentos de análise foram utilizados os 14 portfólios dos alunos entrevistados no estudo. Por se tratarem de documentos de registro das atividades acadêmicas dos alunos, construído ao longo da disciplina, foram solicitados ao final da disciplina, em forma impressa, mediante concordância dos estudantes.

O portfólio, instrumento utilizado pela disciplina como meio de avaliar o aluno, é considerado um documento construído de forma livre por este, sem padronização. Esse material contém informações que podem ser registradas diariamente ou semanalmente. Em sua maioria o registro foi diário, seguindo a sequência de organização da própria disciplina. Para a identificação das informações originadas desses documentos utilizou-se a mesma lógica das observações e entrevistas, substituindo-se as letras “O” e “E” pela letra “P” (Portfólio). Como forma de organização do processo de coleta e registro desses dados foi construído um quadro com os passos a serem seguidos e informações relacionadas à metodologia (Apêndice H).

#### 5.4 REGISTROS E ANÁLISE DE DADOS

Na investigação qualitativa, a exemplo do estudo de caso, a coleta e a análise dos dados acontecem simultaneamente e desde o início da investigação. Para tanto, o investigador deve desenvolver significados aos dados de forma organizada, o que deve ser realizado de forma manual (BRUNS; GROVE, 2004), mais conhecida como *notas* ou *diário de campo*. Entretanto, outras formas de registro podem ser utilizadas, como gravações em fitas cassete, MP3, fotografias e filmagens (TRENTINI; PAIM, 2004). Neste estudo, utilizou-se os instrumentos de registro de observação, gravação em MP3 e o programa Atlas.ti.

A análise dos dados foi efetuada de acordo com o que recomenda Minayo (2010), através dos passos a seguir:

**1º Passo – pré-análise:** iniciou-se com a leitura flutuante dos conjuntos dos dados. Para tanto as informações das entrevistas foram transcritas para iniciar a leitura do material e a organização dos relatos na ordem em que foram obtidos, bem como dos registros das observações. Tanto os registros das observações quanto os das entrevistas foram passados para documento Word, salvos em formato

rtx e em seguida transferidos para o programa de análise de dados qualitativos Atlas.ti 5.0 (Figura 9). Com as informações organizadas, na medida em que as leituras foram feitas, iniciou-se a construção do corpus do universo estudado. Nesse processo, conforme acontecia o aprofundamento dessas leituras, hipóteses e objetivos foram formulados e reformulados, devido à exaustão das diversas leituras. Com o documento salvo no programa Atlas.ti, continuou-se o processo de análise, que foi realizado linha por linha, sublinhando-se as unidades de registro e as unidades de contexto para a construção das categorias de análise.

Unidade de Registro	Unidade de Contexto
<p>[...]o que é diferente é a nossa autonomia assim, a gente tem que buscar as coisas pra mostrar na aula[...]na primeira semana isso já aconteceu, de pesquisar os artigos[...] a gente não podia ir pra aula e fingir que não tava acontecendo nada, ficar lá quietinha[...]e fingir que nem é comigo, assim sabe? “ah, hoje eu não vou nem estudar, hoje não, [...]” NÃO! tu ia ter que pesquisar porque tu ia falar [...], e já que era um grupo pequeno tu não ia passar despercebido naquele grupo. [...] então essa foi uma grande mudança, eu tive que mudar [...]o meu modo de pesquisar[...]na primeira semana de aula, acho que essa foi a grande mudança já na primeira semana. (EA2)</p>	<p>[...]o que é diferente é a nossa autonomia assim, a gente tem que buscar as coisas (EA2)</p>

**Quadro 5:** Exemplo de organização e construção de Unidade de Registro e Contexto

**2º Passo – exploração do material:** releitura repetitiva dos registros, que permitiu apreender a unidade de registro e a unidade de contexto, para alcançar o núcleo de compreensão do texto. É uma fase de redução de texto às palavras e expressões significativas.

Unidade de Contexto	Núcleo de compreensão do texto
[...]o que é diferente é a nossa autonomia assim, a gente tem que buscar as coisas (EA2)	P: Necessidade de aprender por si mesmo

**Quadro 6:** Exemplo de organização e construção de Núcleo de compreensão do texto

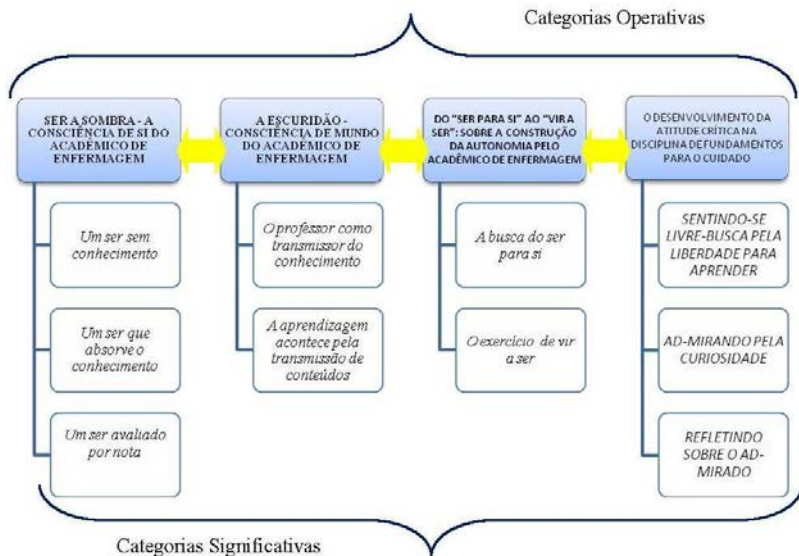
### 3º Passo – tratamento dos resultados obtidos e interpretação:

após a primeira fase da análise, identificaram-se as estruturas relevantes que comporão as categorias. Em seguida, os códigos foram agrupados dividindo-se em: (S) sentimentos, (P) percepções, (C/V) crenças e valores, (Cp) comportamento e (Ex) experiências. Tal procedimento foi pensado como uma forma de melhor organizar as informações e construir as categorias temáticas. Essas categorias de análise consistirão em um conjunto de expressões (categorias significativas) com características semelhantes ou que possuam relação entre si.

Núcleo de compreensão do texto	Categoria Significativa
P: Necessidade de aprender por si mesmo	A busca do ser para si
Categoria Significativa	Categoria Operativa
A busca do ser para si	SER PARA SI” AO “VIR A SER” DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM - SER AUTÔNOMO

**Quadro 7:** Exemplo de organização e construção de categorização e categorias de análise

Os dados coletados serão articulados com o referencial teórico, buscando-se responder à questão da pesquisa com base nos objetivos propostos. Esse momento representa o encerramento do processo de análise, com um olhar mais centrado no referencial teórico. Isso não significa que nos outros passos o referencial teórico não tenha sido utilizado, mas este é o ponto em que relações mais complexas são realizadas para construir a rede de significados que culmina com as categorias de análise. Neste estudo foram construídas as seguintes categorias de análise:



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012.

**Figura 10:** Categorias Significativas e Categorias Temáticas

## 5.5 QUESTÕES ÉTICAS

Com o intuito de cumprir os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, previstos pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a individualidade e a privacidade dos participantes foram respeitadas. O trabalho foi desenvolvido com o compromisso de descrever e refletir os fatos tal como se apresentaram, sem falsificações ou distorções de informação, tendo a permissão para que fosse realizado sido solicitada à Coordenadora do curso de graduação, à Coordenadora da disciplina e aos participantes da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O Projeto também foi apresentado às professoras da disciplina para sua



ciência e concordância na realização do estudo. Posteriormente, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovado sob nº 305209, em 30 de novembro de 2009 (Anexo C).

Respeitando-se o direito dos sujeitos participantes da pesquisa de decidir sobre sua participação através de entrevistas, observação e análise de documentos (portfólios), o procedimento ético desejado é aquele que explica detalhadamente e de forma objetiva a proposta da pesquisa. Nessa explicitação, evidencia-se o relato das condições em que o trabalho será desenvolvido, assegurando-se que os dados pessoais ou quaisquer informações sobre o sujeito possam ser identificados.

Para assegurar que os sujeitos pudessem participar com a garantia de que o anonimato destes fosse respeitado, apresentou-se para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam os dados da pesquisa, como o tema específico, seus objetivos, a metodologia, os sujeitos envolvidos, além da identificação da pesquisadora e de sua orientadora. Depois dos devidos esclarecimentos, ao aceitarem o convite de participação, os sujeitos foram orientados a assinar o termo, em duas vias, ficando uma sob seu domínio e a outra com a pesquisadora.

## 5.6 A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL – O CASO

*“Não deixe que o medo do difícil paralise você” (FREIRE, 1997, p.26)*

Partindo-se dos caminhos percorridos pela pesquisadora na área da educação, que possibilitaram a construção desta pesquisa, faz-se indispensável, também, conhecer *o caso* do estudo. Como nos lembra Freire,

[...] não existem senão homens concretos - “não existe homem no “vazio”. Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um “ser de raízes espaço-temporais (1979, p. 19).

O ensino da Enfermagem em nível de graduação no estado de Santa Catarina foi iniciado em 1969 por sua Universidade Federal (UFSC). Posteriormente, a Universidade se preparou para o ensino em nível de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além do ensino profissional de nível médio. A partir de 1978 desafiou-se a desenvolver e trabalhar com a Modalidade de Curso de Graduação Integrado através de um ensino inovador, decorrente de transformações ocorridas no ensino de Enfermagem (UFSC, 2011). Atualmente no estado, além da Universidade Federal de Santa Catarina, há a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFSS –, criada em 2009 e que também tem, entre seus vários cursos, o de graduação em Enfermagem.

Ao longo da história o curso de Enfermagem da UFSC tem se constituído como referência e liderança sensível à dinâmica e às demandas da sociedade e da própria categoria profissional. Para tanto, vem buscando, através da atitude crítica e engajada, propor bases consistentes para a formação do profissional enfermeiro. Essas bases são foco de permanente reflexão, atualização e inovação, frente à diversidade das problemáticas, dos debates e das alternativas que se desenvolvem nos campos da saúde e da educação (UFSC, 2011).

O curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – já formou um total de 1.698 enfermeiras e enfermeiros. São oferecidas 70 vagas ao ano, as quais são divididas em duas turmas, com ingresso em março e agosto, respectivamente, em regime semestral (UFSC, 2011).

Para compreender o cenário em que se encontra a disciplina Fundamentos para o Cuidado Profissional, é necessário conhecer o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso (UFSC, 2011). O PPP de um curso serve de guia para todas as ações educativas planejadas e desenvolvidas para a formação do profissional, aí incluídas as concepções de homem, sociedade e profissão, que orientam o processo formativo naquele contexto.

O PPP do curso de Graduação em Enfermagem da UFSC sofreu modificações desde sua criação em 1979. Tendo em vista o aumento da procura por esse curso e a busca incessante de um compasso ajustado às demandas sociais e às reais necessidades de saúde da população, aliados à preocupação pela construção da cientificidade na formação de profissionais críticos, reflexivos e criativos, o curso passou por sete reformas curriculares (1972, 1977, 1980, 1983, 1989, 1996 e 2004) (UFSC, 2008).

Atualmente, o PPP do curso fundamenta-se em um marco contextual e conceitual que orienta o seu processo de ensino, incluindo o

desenvolvimento do seu eixo curricular. O Eixo Curricular expressa a trajetória do aluno durante o processo de sua formação profissional, direcionando a ação educativa e coordenando as diversas possibilidades e experiências para o desenvolvimento das competências eleitas, de acordo com o referencial teórico e filosófico assumido. Até o ano de 2011 o curso se organizava em 8 semestres ou fases (período da coleta dos dados desse estudo). Atualmente o curso desenvolve-se em 10 fases. Cada semestre, ou fase, é composto por um Eixo Fundamental e um conjunto de Bases Complementares e ou Bases Articuladas (UFSC, 2010).

O Eixo Fundamental é integrado e composto por ações educativas voltadas ao desenvolvimento de competências específicas do enfermeiro. Considera-se para isso o Processo de Viver Humano e o Cuidado Profissional de Enfermagem nas diferentes especificidades: do viver humano (indivíduo criança, adolescente, adulto, idoso, família, grupo e comunidade), dos diferentes cenários desse viver em sociedade, dos diferentes cenários do trabalho em saúde e de enfermagem (no domicílio, na escola, na comunidade, nas unidades básicas de saúde, nos hospitais, entre outros), bem como da interdisciplinaridade, exigência de abordagem deste processo (UFSC, 2008). As Bases Articuladas caracterizam-se como disciplinas isoladas, embora articuladas ao conjunto, que são ofertadas por diferentes departamentos de ensino e representam o aporte necessário, de áreas básicas e tradicionais das ciências da vida, para a sustentação do eixo fundamental, desenvolvendo-se até a terceira fase do curso. As Bases Complementares representam suportes a todo o processo educativo e aos enfrentamentos atuais e cotidianos do trabalho profissional e, portanto, dos campos de prática experienciados pelo acadêmico. Caracterizam-se por privilegiar a aprendizagem vivencial e a abordagem interdisciplinar, capazes de desenvolver competências cognitivas e relacionais imprescindíveis ao profissional crítico, reflexivo e criativo (UFSC, 2010).

O currículo de Enfermagem atualmente em vigor contempla em sua proposta a formação do profissional Enfermeiro generalista (UFSC, 2010), com as seguintes competências:

- capacidade crítica, reflexiva e criativa, habilitado para o trabalho de Enfermagem nas dimensões do cuidar, gerenciar, educar e pesquisar, com base em princípios éticos, conhecimentos específicos e interdisciplinares;

- ser capaz de conhecer e intervir no processo de viver, adoecer e ser saudável, individual e coletivo, com responsabilidade e

compromisso com as transformações sociais, a cidadania e a promoção da saúde;

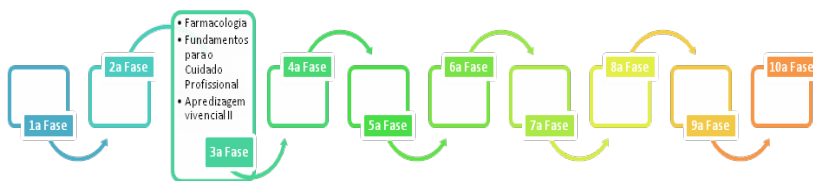
- ser dotado dos conhecimentos requeridos para o exercício das competências e habilidades gerais nas áreas de: Atenção à saúde, Tomada de decisões, Comunicação, Liderança, Administração e gerenciamento, Educação permanente.

Para o desenvolvimento do perfil profissional descrito, o Eixo Curricular do curso de Graduação evolui dentro de uma Carga Horária total de 4.104 horas e é constituído a partir da Promoção da Saúde no Processo de Viver Humano – na diversidade e complementaridade dos cenários do trabalho em saúde. Nesse eixo, assumem-se como perspectivas transversais à educação e saúde: a Ética e a Bioética; a Articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão; e o Processo Decisório (UFSC, 2010).

As Disciplinas são desenvolvidas com a articulação deste eixo e destas bases. Acontecem na dinâmica entre atividades teóricas, teórico-práticas e de estágio supervisionado, considerando-se as relações com princípios da complexidade, da compatibilidade com cenários de prática e das oportunidades pedagógicas e tecnológicas disponíveis. Assim, operacionaliza-se o processo educativo, lhe conferindo viabilidade e terminalidade.

As disciplinas são desenvolvidas com a articulação desses eixos e bases. Acontecem na dinâmica entre atividades teóricas, teórico-práticas e estágio supervisionado, considerando-se as relações com princípios da complexidade, da compatibilidade com cenários de prática e das oportunidades pedagógicas e tecnológicas disponíveis. Assim, operacionaliza-se o processo educativo, conferindo-lhe viabilidade e terminalidade.

**A Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP)** do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina é oferecida na terceira fase, junto às disciplinas de Farmacologia Aplicada à Enfermagem, Fundamentos para o Cuidado Profissional, Aprendizagem Vivencial II e Patologia Geral (Ver Figura 9).



**Figura 11:** Localização da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional ao longo dos 10 semestres do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC.

Essa disciplina, assim como todo o PPP do curso, também buscou acompanhar as mudanças no contexto socioeconômico e tecnológico, na tentativa de contribuir na educação de um (sujeito) aluno e para a educação de um (sujeito) profissional enfermeiro. O planejamento da disciplina foi realizado em consonância com o PPP do curso e, nesse sentido, adotou o referencial da pedagogia crítica e a metodologia da problematização, operacionalizada por meio do Arco de Maguerez<sup>4</sup>.

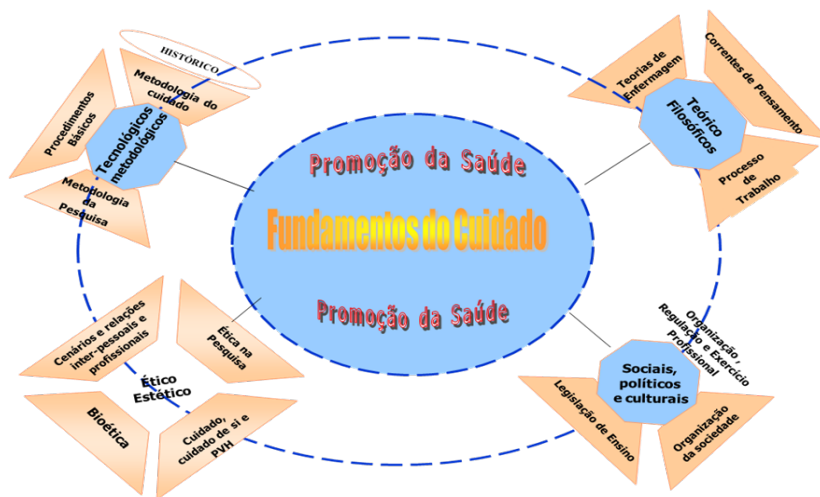
### 5.6.1 Concepção teórico-metodológica da DFCP

A DFCP apresenta como **ementa**: desenvolver junto aos alunos o conhecimento aliado à história humana, em especial o conhecimento e o método científico; as bases e habilidades para a ação investigativa e sua vinculação com a formação e a prática profissional; o trabalho da enfermagem em seus aspectos históricos, conformação e determinantes atuais; as concepções teórico-metodológicas do trabalho de enfermagem nas especificidades do cuidar, gerenciar e educar; o cuidado profissional de enfermagem sob o olhar de diferentes teorias e compreendido a partir de referências sociológicas, psicológicas, antropológicas e históricas; o desenvolvimento de metodologias de cuidado de enfermagem; semiologia e semiotécnica aplicadas ao cuidado de enfermagem; o desenvolvimento de procedimentos básicos para o cuidar; a ética e a bioética como exigências interdisciplinares no trabalho em saúde (Plano de ensino da disciplina, 2010).

<sup>4</sup> BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Tal ementa é desenvolvida a partir de um eixo central (em correspondência com o PPP do curso) de promoção da saúde, por meio de quatro fundamentos para o cuidado e seus conteúdos correspondentes (Ver Figura 11):

- Tecnológico-metodológicos (procedimentos básicos, metodologia do cuidado e metodologia da pesquisa);
- Teórico-filosóficos (teorias de enfermagem, correntes do pensamento e processo de trabalho em saúde);
- Ético-estéticos (cenários e relações interpessoais e profissionais, ética na pesquisa, bioética e cuidado, cuidado de si e processo de viver humano);
- Sociais, políticos e culturais (organização, regulação e exercício profissional, legislação do ensino e organização da sociedade) (UFSC, 2010).



Fonte: PRADO, M.L. Apresentação da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional [PPT]. Florianópolis, 2010.

**Figura 12:** Marco teórico-conceitual da Disciplina Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC.

Os quatro fundamentos e seus respectivos conteúdos são

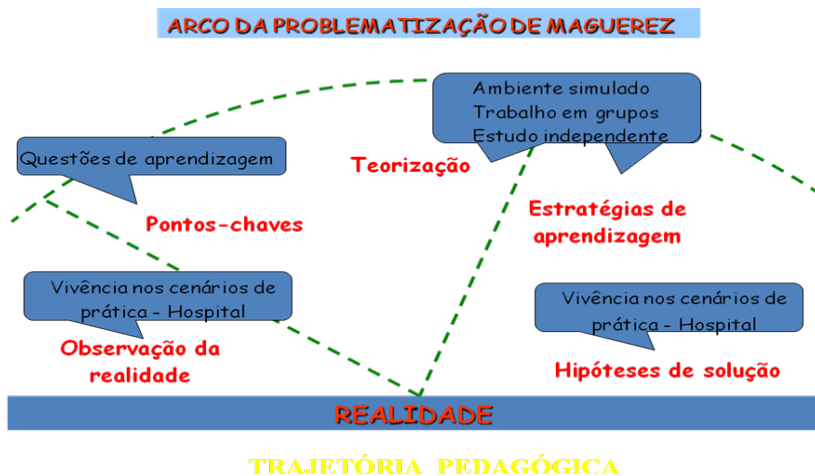
desenvolvidos ao longo do semestre, de modo interrelacionado, organizados em tres unidades de conhecimento. (Quadro 8).

Unidade	Conteúdos	Eixos transversais
1ª. Unidade de Conhecimento	Cenários do cuidado Metodologia do cuidado (entrevista e observação) Cuidado: princípios e dimensões Cuidados preventivos à saúde do trabalhador e usuário (biossegurança) Necessidades de manutenção da integridade corporal (curativos e bandagens) Sinais Vitais e dor Necessidades de manutenção da integridade corporal (higiene e conforto) Ética e bioética Cuidado: cuidar de si Necessidades de oxigenação	Metodologia científica e relações interpessoais
2ª. Unidade de Conhecimento	cuidar de si; exame físico; ética; processo de morrer; - metodologia do cuidado; teorias de enfermagem; relações interpessoais e exercício profissional; procedimentos e cuidados aos pacientes na administração de medicamentos; procedimento e cuidados aos pacientes em oxigenoterapia; procedimento e cuidados aos pacientes com sonda nasogástrica e nasoenteral; procedimento e cuidados aos pacientes com sonda vesical; procedimento e cuidados aos pacientes em relação a enema e eliminações	
3ª. Unidade de Conhecimento	Correntes do pensamento Cuidado integral Processo de pesquisa/ética na pesquisa Saberes e práticas de enfermagem Processo de trabalho e exercício profissional] Ética e bioética (poder e biotecnologia)	

Fonte: UFSC, 2010.

**Quadro 8** : Unidades de conhecimento e respectivos conteúdos da Disciplina Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. 2020.1. Curso de Graduação em Enfermagem/ UFSC.

A trajetória pedagógica da DFCP é orientada ao longo do semestre, pelo referencial da pedagogia crítica de Freire e operacionalizada por meio do Arco de Maguerez (Figura 11).



Fonte: PRADO, M.L. Apresentação da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional [PPT]. Florianópolis, 2010.

**Figura 13:** Esquema do processo de desenvolvimento da problematização na DFCP.

A metodologia da problematização, a partir do Arco de Maguerez, tem seu ponto de partida na realidade em que se insere o aluno, a qual é denominada **observação da realidade**. No caso da disciplina, são os cenários de cuidado em ambiente hospitalar. Esse momento objetiva olhar o mundo circundante e, a partir de percepções pessoais, realizar uma leitura sincrética ou ingênua da realidade – *Síncrese*. Nessa primeira leitura distingue-se o que é secundário do que é fundamental, o que é periférico do que é central. Assim, de uma primeira percepção global e indistinta busca-se outra, agora mais organizada e distintamente percebida. Separa-se o que é superficial daquilo que é importante, identificando, então, o que se denominam **pontos-chave** (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Os **pontos-chave** são entendidos como as variáveis mais significativas que determinam a realidade observada. São aqueles que, modificados, alteram a situação, ou seja, podem contribuir para a solução



do **problema** evidenciado. Na trajetória pedagógica, os pontos-chave são as **questões de aprendizagem** (aqui entendidas como os conteúdos necessários para que o aluno seja capaz de intervir no cenário de prática; situação sobre a qual se deseja agir) (REIBNITZ; PRADO, 2006).

O passo seguinte é o denominado **teorização**. Esse é o momento em que se busca explicações acerca da realidade observada, de *análise*. Busca-se a compreensão de cada ponto-chave destacado, identificando suas relações; o entendimento do problema tanto em suas manifestações empíricas quanto em seus princípios teórico-explicativos, ou seja, os conhecimentos prévios acerca do tema (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Para proceder a teorização, professor e aluno lançam mão de diferentes recursos ou estratégias, tais como: leitura do conhecimento já produzido acerca do tema, entrevistas com os envolvidos e com estudiosos, experimentação (simulação no laboratório de práticas – LABENF), entre outros. Além dessas atividades, também são utilizados diferentes recursos de teorização, tais como: aulas coletivas – palestras ou conferências, nas quais determinados conteúdos são desenvolvidos por especialistas convidados; espaços coletivos de socialização, nos quais os alunos apresentam temas específicos e/ou síntese dos conteúdos trabalhados em cada grupo de tutoria; estudos independentes – que também se configuram como estratégia de teorização e se constituem em espaços de autonomia do aluno para organizar seu processo de estudo e fundamentação teórica, tanto para debate dos conteúdos nos grupos de tutoria como para aprofundamento desses conteúdos. Esses espaços são administrados individualmente, registrados pelo aluno no seu portfólio reflexivo e previstos no cronograma da disciplina.

Nos diferentes momentos de teorização, o aluno é estimulado pelo professor a buscar a contribuição que o conhecimento humano, em seus diversos níveis (científico, filosófico, sensível e teológico), pode trazer para a compreensão do problema e para a busca de alternativas ou hipóteses de solução (REIBNITZ; PRADO, 2006).

A **formulação de hipóteses** é o passo seguinte. No confronto entre teorização e realidade – vivência nos cenários de prática hospitalar –, são estabelecidas as possíveis alternativas para a solução do problema identificado. Nesse momento é importante ser cultivada a originalidade e a criatividade para que os alunos se exercitem em formas inovadoras de resolver problemas. Aqui o aluno precisa exercitar-se em identificar possíveis soluções, avaliando sua factibilidade e exequibilidade, para poder selecionar aquela(s) que será(ão) colocada(s) em prática, que será(ão) aplicada(s) à realidade (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Nessa etapa, segue-se o processo de *Síntese*, quando o aluno

constrói os novos conhecimentos para aplicá-los à realidade, avaliando se o seu exercício de problematização foi adequado, resultando na modificação, hipoteticamente planejada, da realidade observada. Aqui é importante lembrar que a seleção das hipóteses deve estar contextualizada na realidade observada, ou seja, diferentes hipóteses podem gerar diferentes resultados dependendo do contexto em que são aplicadas. Portanto, não se pode eleger as hipóteses sem confrontá-las com as circunstâncias que envolvem a realidade em que serão aplicadas (REIBNITZ; PRADO, 2006).

A trajetória pedagógica proposta segue um raciocínio lógico de *síncrese, análise e síntese*, que permite ao aluno sair de sua realidade e a ela voltar, com um novo olhar, para transformar a própria realidade e a si próprio, para ser capaz de perguntar sobre o mundo circundante, suas relações e condicionantes, de forma a re-construir suas relações com ele.

Para essa trajetória pedagógica, os cenários de aprendizagem são: a sala de aula, o Laboratório de Simulação de Práticas de Enfermagem (LABENF), a Biblioteca e os cenários das unidades de cuidado hospitalar (Figura 14).



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012. Adaptado do Plano de Ensino da DFCP, 2010.

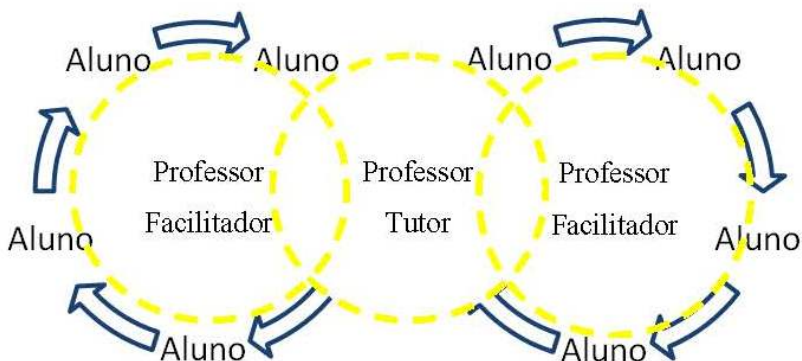
**Figura 14:** Cenários de aprendizagem da DFCP

O cenário de aprendizagem é configurado pela articulação de diferentes momentos. Os **cenários de cuidado** são as unidades de internação da instituição na qual os alunos realizam as atividades

teórico-práticas sob a facilitação do professor. Essas atividades são denominadas de **Vivências nos Cenários de Cuidado (VCC)**. O Laboratório de Enfermagem (Labenf) é um laboratório de **práticas simuladas** no qual os professores e os alunos discutem e **exercitam as habilidades para a realização dos procedimentos de enfermagem (EHP)** como forma de preparo para a sua prática nas VCC. A sala de aula é o espaço utilizado para o desenvolvimento das **Discussões em Pequeno Grupo (DPG) e as atividades coletivas (como a socialização e palestras)**, as quais são orientadas pelo processo de desenvolvimento da problematização na DFCP (Figura 11). Para essas discussões cabe ao aluno realizar previamente a atividade de **Estudo Independente (EI)**, bem como o desenvolvimento da reflexão e habilidade escrita ao construir seu **Portifólio (P)**. Tal atividade está prevista na carga horária da disciplina como uma forma de possibilitar ao aluno a organização de seu estudo, que pode ser realizado nas dependências da Biblioteca Central, da Biblioteca Setorial do HU, bem como em seu próprio domicílio.

Esses múltiplos espaços de aprendizagem permitem a operacionalização do Arco de Magueréz, de modo que o aluno se aproxima da realidade de cuidado hospitalar e, a partir daí, identifica as questões de aprendizagem, teoriza e busca soluções para essas questões nos cenários de aprendizagem (LABENF, sala de aula e bibliotecas), retornando à realidade em um movimento de ação–reflexão–ação, conforme a proposta de problematização da disciplina (Figura 12).

Para o desenvolvimento dessa trajetória pedagógica, a DFCP organiza seu trabalho em pequenos grupos, denominados grupos de tutoria. Esses grupos são formados por: no mínimo 10 e no máximo 15 alunos, variando conforme o número de alunos que entram no semestre; um professor tutor; dois professores facilitadores para cada grupo de quatro ou cinco alunos (Figura 15).



Fonte: WATERKEMPER, R. Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso. Florianópolis, 2012. Adaptado do Plano de Ensino da DFCEP, 2010.

**Figura 15:** Organização dos grupos de tutoria

O professor tutor é o responsável pelas atividades de teorização desenvolvidas em sala de aula, das quais o professor facilitador pode participar. O professor facilitador é o responsável pelas atividades realizadas no LABENF e nos cenários de vivência do cuidado. Para garantir a integração entre essas atividades, a participação dos tutores e facilitadores em todos os cenários de aprendizagem é exercitada de forma articulada, garantindo uma relação de dialogicidade entre professores e alunos de cada grupo de tutoria e dos grupos de tutoria entre si (Anexo D). Nesse contexto o papel do professor consiste em:

- Destacar nas situações problema os conceitos-chave para motivar o aluno;
- Fazer perguntas relevantes relacionadas aos conceitos-chave (o que é, como é, onde, quando, de que forma, por que);
- Garantir a participação individual de todos os alunos;
- Indicar fontes de informação em número e qualidade;
- Organizar o tempo para a busca;
- Auxiliar o aluno no processo de análise, sistematização e síntese das informações;
- Contribuir na elaboração dos estudos de caso (situações problema) para aplicação do novo conhecimento. (Plano de Ensino DFCEP, 2010).

O processo de aprendizagem se desenvolve a partir do conhecimento que o aluno trás para as aulas, seja ele proveniente de suas experiências de vida ou construídos a partir das leituras prévias realizadas. O conhecimento sobre as unidades de conhecimento são construídos ao longo da disciplina a partir das necessidades apresetadas por eles, bem como do que é necessário ser desenvolvido nesta fase de aprendizagem do aluno.

O processo de avaliação do aluno é formativo e ocorre ao longo da disciplina, por meio de diferentes instrumentos avaliativos (Plano de ensino DFCP, 2010). Como principal instrumento está o **Portfólio Reflexivo**. Trata-se de um instrumento de avaliação de acompanhamento do desenvolvimento intelectual do aluno. É uma atividade que possibilita a este exercitar a escrita, os momentos de reflexão individual e coletivos, bem como sua criatividade. É formado pelos seguintes elementos:

- Contato e contratos do grupo: nessa parte, o aluno descreve o contrato do grupo, realizado no primeiro dia de aula, para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem;

- Tarefas da disciplina: nesse item devem constar as tarefas realizadas e os materiais consultados e lidos durante a realização das tarefas. Incluir o *check list* – quadro em que constam os exercícios de procedimentos técnicos realizados nas aulas de laboratório e nas atividades teórico-práticas;

- Registro pessoal das atividades: espaço em que o aluno pode dissertar acerca de suas percepções, seu compromisso consigo e com o grupo no desenvolvimento das atividades propostas nas aulas teóricas e no campo prático, bem como os avanços e dificuldades sentidas;

- Avaliação das experiências de aprendizagem: percepções acerca das experiências dos professores, dos cenários de cuidado ao longo do semestre. Reflexão crítica ao final apontando perspectivas/mudanças/novas possibilidades;

- Processamento de estudo clínico e questões de aprendizagem: o processamento do estudo clínico deve ser realizado em cada cenário do cuidado e no início de cada unidade de conhecimento. A partir da reflexão sobre uma situação-problema, o trabalho em pequenos grupos deve propiciar a formulação de explicações para o problema e elaborar questões de aprendizagem direcionadas para fundamentar as hipóteses levantadas. A busca e a discussão dessas novas informações, orientadas pelas questões de aprendizagem, provocam a teorização e a construção de novos significados, à luz das competências estabelecidas;

- Elaboração de Sínteses Individuais e de Grupo;

- Núcleo Flexível: atividades desenvolvidas pelos alunos de acordo com suas necessidades de aprendizagem, totalizando 20 horas,

mediante comprovação de frequência (Plano de Ensino da DFCP, 2010).

Além do portfólio o aluno é avaliado através de um **roteiro de acompanhamento das atividades teórico-práticas** desenvolvidas nos diferentes cenários de cuidado, o qual é entregue ao estudante no primeiro dia de atividades nos cenários de cuidado. Nesse roteiro são apresentadas de forma detalhada as competências, habilidades e atitudes que aluno necessita conquistar ao longo da disciplina (Plano de Ensino DFCP, 2010).

Outra atividade avaliativa desenvolvida na DFCP é a de **Socializações em Grande Grupo**. A cada determinado conjunto de conhecimentos desenvolvidos, os alunos apresentam sínteses coletivas de seu grupo de tutoria, bem como as vivências e questões de aprendizagem e os estudos clínicos. Essa atividade avaliativa é desenvolvida com o propósito de possibilitar ao aluno exercitar a comunicação oral, a reflexão, a capacidade de síntese, o relacionamento interpessoal, a autoavaliação e a avaliação coletiva (Plano de Ensino DFCP, 2010).

Como estratégia de avaliação das habilidades técnicas, além do acompanhamento do professor facilitador nos cenários de cuidado e nas aulas de simulação no LABENF, os alunos, antes de irem para as últimas atividades nesses cenários e em um período mais prolongado, são avaliados através de atividade denominada **Devolução de procedimento**. Nessa atividade, os alunos retomam procedimentos técnicos já experienciados no LABENF e discutidos nos grupos de tutoria, com a finalidade de revisar conhecimentos e habilidades desenvolvidas, promovendo o monitoramento pelo professor e a autoavaliação pelo aluno (Plano de Ensino DFCP, 2010).

Ao final da disciplina, como última atividade avaliativa, o aluno realiza um **estudo clínico**. Essa atividade tem por finalidade avaliar a capacidade do aluno em resolver uma situação clínica, a qual é construída a partir das situações reais vivenciadas e discutidas pelos alunos ao longo da disciplina. Para tal atividade o aluno pode realizar consulta ao seu próprio portfólio (Plano de Ensino DFCP, 2010).

Ao longo do semestre o aluno é estimulado pelos professores a ampliar sua formação, visando ao alcance das competências esperadas, e recebe *feedback* dos professores para que tenha clareza de suas conquistas e de seus desafios, tanto verbalmente quanto por meio de registros em seu portfólio. Nesse processo, professor e aluno monitoram o desempenho deste, e a avaliação serve como insumo para o professor selecionar as experiências de aprendizagem necessárias ao contexto de cada aluno (Plano de Ensino DFCP, 2010).







## 6 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentadas as categorias temáticas resultantes do processo de análise e que configuram os resultados alcançados. A partir dos dados emergiram quatro categorias temáticas. A primeira, *Ser a sombra – a consciência de si do acadêmico de enfermagem: um estudo de caso* (MANUSCRITO 1), apresenta a compreensão da consciência de si que o aluno traz consigo para a Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP), do curso de Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual trabalha com uma proposta pedagógica crítica. A segunda categoria temática, *A escuridão – consciência de mundo do acadêmico de enfermagem: um estudo de caso* (MANUSCRITO 2), revela a consciência de mundo – professor e escola – que o aluno traz consigo para a DFCP. Na terceira categoria, *Do “ser para si” ao “vir a ser”: sobre a autonomia do acadêmico de enfermagem* (MANUSCRITO 3), mostra-se como a autonomia do graduando de Enfermagem é desenvolvida no processo de construção do conhecimento na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP), no contexto de uma proposta pedagógica libertadora, a partir da consciência de si (aluno) no mundo (DFCP). Na quarta, *Ninguém nasce crítico! O desenvolvimento da atitude crítica na DFCP* (MANUSCRITO 4), são apresentadas contribuições significativas da DFCP para o desenvolvimento da atitude crítica no aluno, no contexto de uma proposta pedagógica problematizadora. Cada uma das categorias está apresentada em um manuscrito em atendimento. As normas de apresentação de Tese do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

A construção das categorias, portanto, obedeceu a uma lógica temporal correspondente ao tempo vivenciado pelo aluno na disciplina, ao longo do semestre.

### 6.1 MANUSCRITO 1 - SER A SOMBRA - A CONSCIÊNCIA DE SI DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM: UM ESTUDO DE CASO

## **SER A SOMBRA - A CONSCIÊNCIA DE SI DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM: UM ESTUDO DE CASO**

## **BEING A SHADOW - SELF-AWARENESS OF THE NURSING STUDENT: A CASE STUDY**

## **SER UNA SOMBRA - LA AUTO-CONCIENCIA DEL ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA: UN ESTUDIO DE CASO**

### **Roberta Waterkemper**

Enfermeira. Aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestre em Enfermagem pela UFSC. Especialista em Formação Pedagógica da área da saúde: enfermagem. Especialista em Gestão de Serviços em Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

### **Marta Lenise do Prado**

Enfermeira. Doutora em Filosofia da Enfermagem. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora CNPq.

Correspondência: Roberta Waterkemper. Rua: Luiz Gonzaga Valente, 1100. Bairro Capoeiras. Cep: 88090-221; Florianópolis/SC. Email: robswater@gmail.com

## **RESUMO**

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, fundamentado em Ludke e André (1986). Teve por objetivo compreender a consciência de si que o aluno traz consigo ao ingressar em uma disciplina de um curso de graduação em Enfermagem que trabalha com uma proposta pedagógica crítica. O suporte teórico-filosófico foi a educação libertadora de Paulo Freire. Participaram deste estudo 14 alunos de Enfermagem. Como método de coleta de dados utilizou-se triangulação por meio de observação não participante, entrevista e análise documental. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010. Em seguida foram realizadas as entrevistas, assim como a análise dos documentos (Portfólios). A análise foi realizada por meio da proposta operativa de Minayo (2010), organizada em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foram construídas três categorias significativas: *Um ser sem conhecimento*, *Um ser que absorve o conhecimento* e *Um ser avaliado por nota*. A consciência de

si que o aluno expressa em seus relatos é a de que é um ser sem conhecimento. Esse conhecimento é absorvido pelo aluno na medida em que o professor lhe transmite conteúdos em sala de aula, compreendendo que sua qualificação está relacionada à nota. Compreender a consciência de si e de mundo que o aluno apresenta é uma maneira de possibilitar o desenvolvimento de sua consciência de si no mundo.

**Palavras-chave:** Conscientização, Acadêmico de enfermagem, Educação superior.

## **ABSTRACT**

This study appears as a qualitative research method of case study based on the model case study in education and Ludke and André (1986). The study included 14 nursing students. As a method of data collection used the triangulation through non-participant observation, Interview and documentary analysis, respectively. Field observation was conducted from March to July 2010 as a strategy for approaching the field and the research subjects. Then the interviews were conducted, as well as the collection of portfolios. The analysis was based Minayo (2010) operative propose which was organized on three main stages: pre-analysis, material exploration and results proceeding. They built three significative categories: A being without knowledge, A being that absorbs knowledge and To be evaluated by a note. The self-consciousness that students expressed in their narratives is that it is a being without knowledge. This is absorbed by the student as the teacher gives them content in the classroom. Understand that your qualification is related to the note. Understanding the consciousness of self and world that introduces the student is a way to enable the development of their self-consciousness in the world.

**Key-Words:** Consciousness, Nursing student, College education.

## **RESUMEN**

Este estudio se presenta como un método de investigación cualitativa de estudio de caso basado en el modelo de estudio de caso en la educación Lüdke y André (1986). El estudio incluyó a 14 estudiantes de enfermería. Como método de recolección de datos utilizando la triangulación a través de la observación no participante, **entrevista y análisis documental, respectivamente**. La observación de campo se llevó a cabo de marzo a julio de 2010 como una estrategia para abordar el campo y los sujetos de investigación. Luego de las entrevistas se llevaron a cabo, **así como** la colección de carteras. El análisis se basó en la propuesta operativa por Minayo (2010), **organizada** en tres etapas principales: **el análisis** previo, **la exploración de** materiales y

procesamiento de los resultados. Se construyeron tres categorías significativas: Un ser sin conocimiento, Un ser que absorbe conocimientos y Ser evaluados por una nota. La auto-conciencia de que los estudiantes se expresan en sus relatos es que es un ser sin conocimiento. Esta es absorbida por el alumno como el maestro les da el contenido en el aula. Comprenda que su calificación está relacionada con la nota. Comprender la conciencia de sí y del mundo que introduce al estudiante es una manera de permitir el desarrollo de su conciencia de sí mismo en el mundo.

**Palabras clave:** conciencia de sí mismo, estudiante de enfermería, educación superior.

## INTRODUÇÃO

Ao se falar em educação sobre a atitude ou o perfil de um aluno, independentemente do nível formal de formação, o que se apresenta em grande parte dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil é o alcance da formação de um aluno com atitude/perfil crítico traduzido pela autonomia, pela capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas, capacidade de comunicação, pelo relacionamento interpessoal, entre outras características.

Muitos esforços são realizados pelas instituições educacionais para desenvolver processos de ensinar e aprender que sejam capazes de formar ou amadurecer tais atitudes nos alunos. Entretanto, nesse processo, a consciência do aluno sobre si e sobre o mundo, como ser humano em formação, é esquecida e desconsiderada, inclusive em investigações científicas

Frente a esse contexto e considerando o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, a partir do ano de 2005, a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem- DFCP vem implementando uma nova proposta pedagógica, apoiada na pedagogia crítica, com a adoção de metodologias ativas. Essa experiência envolveu docentes e discentes, que aceitaram o desafio de mudar pensamentos, conhecimentos e atitudes frente ao seu próprio educar. A disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem apresenta como objetivo principal desenvolver novas habilidades no aluno para: *Aprender a aprender* através do estímulo à busca e à avaliação crítica de dados e informações através de livros, periódicos, bases de dados, fontes

pessoais de informação, incluindo a própria experiência; *Sucessivas aproximações* com níveis de complexidade crescente; *Aprender fazendo* para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e de atitudes ao longo da disciplina, articulada com a produção de conhecimento, através da ação-reflexão-ação vinculados aos cenários da prática; e a *busca de informações* de forma sistematizada e relacionada. As atividades de aprendizagem e ensino são organizadas a partir no Arco de Maguerz (BORDENAVE; PEREIRA, 2006) e partem da observação da realidade (experiências e conhecimentos prévios e vivências no cenário de prática), pelo aluno e com auxílio do professor. Esta observação é realizada em unidades de internação hospitalar em diferentes momentos ao longo da disciplina e que inicia no segundo dia de aula. A partir da observação da realidade, os alunos identificam questões de aprendizagem, ou seja, perguntas originadas de sua curiosidade ao observar os cenários de cuidado, seguida pela teorização e aplicação na realidade. Trata-se do ato de problematizar o contexto partindo da realidade concreta do sujeito e criando o conflito cognitivo - o que o aluno já sabe o que não sabe e o que precisa aprender; criando uma situação onde o aluno possa explicitar o conhecimento prévio e o seu referencial (ABREU; SILVA; CASQUILHA, 2010; AUSUBEL, 2003).

A proposta de ensinar e aprender vem desafiar tanto o aluno quanto o professor, os quais fazem parte de um modelo de ensino tradicional ainda hegemônico, em que ambos têm papéis antagônicos, ou seja, o de ensinar (professor) e o de aprender (aluno), sem que haja interação e participação conjunta. Por isso, para o aluno sair da posição de receptor do conhecimento para protagonista desse processo é desafiador e muitas vezes assustador.

Assim, é importante compreender como o aluno, ao iniciar a DFCP, *se percebe como aluno*, bem como sua percepção do processo de ensino-aprendizagem vivido nos semestres anteriores e ao iniciar a disciplina. Essa percepção pode significar a consciência de si e a consciência de mundo de Paulo Freire. A consciência de si e de mundo, segundo segundo o educador (2009), é o fator principal que permite ao aluno alcançar uma atitude crítica, pois se traduz no esforço deste em conhecer os obstáculos, ou seja, situações limite, suas razões de ser e da sua própria existência humana. Ao ter a consciência de si e de mundo é capaz de perceber sua condição de inacabado e a necessidade de ser mais.

O processo de conscientização do aluno no ensino pode ser alcançado quando as propostas curriculares apresentam estratégias que possibilitam essa prática. Dentro dessas estratégias está o uso da

Pedagogia Crítica, a qual considera o aluno como sujeito ativo de seu próprio aprender. Entretanto, assumir a necessidade de envolver o aluno em seu processo de aprender significa acreditar e desejar. Sem tais dimensões, formar um aluno crítico não é possível. Quando falamos em acreditar e desejar nos referimos aos envolvidos na formação formal. Além das Instituições de Ensino, o professor é o principal facilitador dessa mudança. Por isso, ele precisa também acreditar e desejar mudar. Ao conseguir acreditar e desejar que o aluno participe do ensinar e aprender, ele permite que esse sujeito desenvolva a consciência de si, enquanto ser humano, e de mundo. Cria espaço para que o aluno também ensine e compreenda que, mesmo sendo professor, este também aprende, pois é igualmente inacabado.

Percebe-se que entre as pesquisas realizadas no campo da construção do conhecimento social são escassas as que dizem respeito às ideias das crianças acerca da realidade escolar (SARAVALI; GUIMARÃES, 2010, p.175), assim como de estudos que revelem a percepção do aluno sobre si no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o contexto apresentado e o referencial teórico adotado, a relevância do tema está focada na compreensão da consciência de si e de mundo do aluno como homem. Com base nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi *compreender a consciência de si que o aluno traz consigo ao iniciar uma disciplina de um curso de graduação em Enfermagem que trabalha com uma proposta pedagógica crítica.*

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – A CONSCIÊNCIA DE SI PARA O ALCANCE DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Freire, em seus escritos, para falar da educação e de seus atores, o professor e o aluno, faz relações com o homem, ser humano que pertence ao mundo racional. Como ser diferente dos animais por sua capacidade natural, inata de *raciocínio lógico*, de *pensar*, é capaz de saber-se homem. Esse *saber-se* é a consciência de si, um ato de reflexão do homem<sup>5</sup> sobre seu caráter de ser (homem) situado. Significa a percepção de si no mundo e que se constrói na medida em que são desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados, ou seja, têm a

---

<sup>5</sup> O termo *homem* utilizado neste estudo representa tanto o ser homem (sexo masculino) quanto o ser mulher (sexo feminino) que Paulo Freire aborda em suas ideias. Dessa forma, o aluno homem ou mulher é identificado com tal termo neste estudo.

capacidade de se perceber. Quanto mais refletirem sobre sua existência e mais atuarem sobre ela, mais serão homens e críticos (FREIRE, 1979).

Assim, o aluno, por ser homem, é capaz de ter consciência sobre si em um ato de reflexão sobre si e do mundo e sobre si no mundo. É, portanto, capaz de discernir e se relacionar com os outros, e não apenas estar em contato. Os animais, por serem animais, não se relacionam, mas se mantêm em contato com a realidade. Já o homem tem a capacidade de estabelecer relações com a realidade, assim como com os outros homens. Tais relações implicam inteligência e espírito crítico fundamentado no saber por que faz. Seu comportamento não é unicamente um reflexo a um estímulo, mas um ato inteligente e livre (FREIRE, 1979).

Essa liberdade encontra-se na vocação ontológica do homem (aluno) de ser sujeito, e não objeto, a qual não pode ser realizada sem o ato reflexivo desse homem sobre suas condições espaço-temporais. Na medida em que este (aluno), integrado em seu contexto, faz reflexões sobre esse mundo e se envolve nele, começa a construir a si mesmo como sujeito, assim como sua própria consciência. O aluno, sendo homem, é capaz igualmente de reconhecer a si mesmo, tomar a consciência de que não vive em um único momento de sua vida, mas em um mundo com um ontem, um hoje e um amanhã. Um aluno com história de vida. A tomada de consciência de sua história no mundo permite a ele tomar consciência de sua historicidade, ação a qual um animal não realiza por não ter a capacidade de discernir (FREIRE, 1979). Logo, é somente o homem, por ser homem, que é capaz de atuar no mundo de forma consciente sobre a realidade objetivada. Essa é, indubitavelmente, a *práxis humana*, uma unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão do homem sobre o mundo (FREIRE, 1979). Interpretando as palavras de Freire é possível compreender que não se pode dissociar, então, o que o aluno é daquilo que vem sendo como homem (FREIRE, 1998).

Esse homem pode ser consciente de duas formas: através de uma consciência ingênua ou de uma consciência epistemológica. A consciência ingênua é aquela que é natural ao homem e que faz parte de seu processo cognitivo. É a forma de percepção de mundo sem um olhar mais profundo sobre si e seu mundo. É uma percepção de apenas ser. Já a consciência epistemológica é aquela que o homem desenvolve a partir de sua consciência ingênua, através de uma percepção mais centrada sobre si, seu mundo e sobre si no mundo. Percebe-se como sujeito no mundo mutável, com possibilidades de mudança por sua própria ação. Surge da necessidade de agir ao perceber sua condição de inacabado.

Por isso mesmo conscientizar-se é um processo, pois necessita de tempo, exercício contínuo e de retroalimentação, ou seja, precisa ser construído. Não pode ser considerado uniforme, padrão. Cada aluno desenvolve a consciência de formas e em momentos diferentes, podendo esta ser incoerente num mesmo aluno (FREIRE; SHOR, 2011).

A verdadeira consciência (consciência epistemológica) é alcançada pelo homem, nesse caso o aluno, quando este ultrapassa a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979). Então, o ato de a realidade ser exposta ainda não se caracteriza como um procedimento de conscientização, pois precisa do desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1979). Ser consciente, epistemologicamente, significa necessariamente agir sobre ela ao *tomar consciência* de sua existência, e a partir dessa constatação o homem consciente cria uma nova realidade, um novo mundo, que exige uma nova reflexão crítica. Contudo, na medida em que os homens se tornam conscientizados mais se qualificam para serem anunciadores e denunciadores do mundo por seu compromisso com a transformação assumida.

## **ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA**

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa fundamentada no modelo de estudo de caso em educação de Ludke e André (1986). Participaram deste estudo 14 alunos da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem (DFCP), do curso de Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Como critérios de inclusão dos participantes foram considerados para a participação no estudo, os alunos que aceitaram, espontaneamente, se envolver como sujeito do estudo nas fases de observação, entrevista e análise documental. Outro critério utilizado foi demonstrar ser mais comunicativo nos ambientes observados, pois se acredita que este aluno é o melhor informante. Além disso, para as entrevistas utilizou-se a saturação dos dados (MINAYO, 2010) como estratégia para encerramento da inclusão no estudo. Foram excluídos alunos que demonstraram, ao longo da observação de campo, ser pouco comunicativo verbalmente, ou não se comunicar. A DFPC desenvolve uma proposta pedagógica, a partir do referencial da pedagogia crítica e operacionalidade por meio do Arco de Magueréz (BORDENAVE, PEREIRA, 2006). Tal proposta envolve as docentes e os discentes para



uma experiência de mudar pensamentos, conhecimentos e atitudes frente ao seu próprio educar. É desenvolvida ao longo do terceiro semestre do curso, organizada em três unidades de conhecimento (UC) que visam o atendimento do programa teórico da disciplina. Cada UC é desenvolvida por meio de atividades como: discussões em pequeno grupo (DPG), vivências no cenário do cuidado (VCC), socialização, estudos independentes, simulação em laboratório de práticas clínicas e desenvolvimento de portfólio tendo como eixo norteador a problematização.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação não participante, entrevista e análise documental. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010 como estratégia de aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa, nos diversos cenários de aprendizagem (discussão em pequenos grupos, aula em grande grupo, laboratório de simulação, unidades hospitalares). Os dados de observação foram registrados em diário de campo. Em seguida realizaram-se as entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra. O procedimento de análise pautou-se na proposta operativa de Minayo e foi organizado em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os participantes assinaram o TCLE, e o anonimato foi garantido mediante o uso de codificação das falas, a saber: EA1 (entrevista de aluno seguida de número da ordem), OA1 (observação e número de ordem) e PA1 (portfólio do aluno e número de ordem). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina sob protocolo nº 305209.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O tema **SER A SOMBRA – CONSCIÊNCIA DE SI DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM** foi organizado em três categorias significativas: *Um ser sem conhecimento*, *Um ser que absorve o conhecimento* e *Um ser avaliado por nota*.

### **Um ser sem conhecimento**

A consciência de si que o aluno expressa em seus relatos e que possibilitou a construção desta unidade temática é a de ser sem conhecimento, o qual só pode ser alcançado mediante estudo e aprofundamento pelo professor.

*Momento Pedagógico - DFCP (Discussão em*

*Pequeno Grupo)*

*[...] Eu acho que você só pode ser crítico se você tem um conhecimento sobre o assunto, você não pode ser crítico de algo que você não conhece, de algo que você não tá por dentro [...]por exemplo, na aula de estudo independente que a gente tem que trazer pra aula, eu penso [...]que como [...]a gente tem que estudar, a gente tem que buscar sim, com certeza, mas que os professores pudessem dar uma aprofundada maior no assunto [...]são vocês que sabem melhor que eu (EA12).*

**Momento Pedagógico - DFCP (Escrita em Portifólio)**

*Foi uma palestra excelente onde durante e após a apresentação tivemos a oportunidade de fazer perguntas relacionadas ao assunto. O que ficou faltando foi ser repassado aos alunos mais informações sobre o tema abordado, por exemplo, um resumo do que foi apresentado na palestra. (PA9)*

**Momento Pedagógico – Aula em Grande Grupo – Roteiro de Entrevista**

*(Professor) [...] dá exemplos da 2ª fase sobre a dor. Pede para algum aluno voluntário ler o slide. “Quem pode ler para mim?” e falar o que entendeu?” Silêncio! Alunos apreensivos. Uma aluna começa a ler, mas não se manifesta. Ficou quieta! (OA1).*

O aluno se define como incapaz, inseguro e sem condições de ser crítico. Compreende o estudo como a leitura superficial e o trazer o que estudou como uma tarefa a ser cumprida e cobrada pelo professor. Mesmo estudando, compreende que é o professor que deve aprofundar o conhecimento.

Essa consciência foi contruída pelo seu mundo, que o colocou na posição de sombra. Na percepção de Freire (2011), ser a sombra é a condição introjetada e mantida nos alunos pelos opressores. O objetivo dessa condição era o de fazer com que eles reproduzissem seus modelos e temessem a sua transgressão, ou seja, a liberdade. Para serem livres precisariam expulsar a sombra e preencher esse espaço por outro: o de

exercer a autonomia (FREIRE, 2011). O aluno oprimido/passivo/alienado não se percebe como tal, por isso uma consciência ingênua. Ele se percebe como um aluno que não possui conhecimento, ou que o conhecimento que possui é insuficiente, e por isso não pode ser crítico. Para ser crítico precisa do conhecimento a ser transmitido pelo professor, somente assim pode discutir em sala de aula e assim espera.

A consciência trazida pelo aluno para a disciplina é resultado das influências históricas de ensino tradicional que considera o aluno como aquele que obedece à ordem do professor, detentor do conhecimento (SOUZA, 2009). Por isso é um sujeito receptivo, passivo e sem características singulares, que assiste às aulas respondendo de forma adequada àquilo o que professor quer ouvir. É avaliado dentro de um modelo padrão e idêntico ao aplicado a todos os alunos (SOUZA, 2009).

Nessa situação, ao ser desafiado a ir atrás de seu conhecimento em uma atividade como o estudo independente proposto pela DFPC, a qual permite ao aluno buscar o que lhe chama a atenção, sem limitações, sem textos preestabelecidos, sem questionários e sem “a matéria passada” pelo professor, não compreende que tem liberdade para escolher e espera que o professor traga o conhecimento dando aula. Freire (1987) reforça essa dificuldade de o aluno tornar-se um leitor crítico do mundo. Todavia, como mostram os relatos, o aluno tem dificuldade de compreender a oportunidade como uma experiência de aprendizagem, para desenvolver-se como leitor crítico. A necessidade de receber a confirmação do conhecimento pelo professor faz parte da vida do aluno. Assim como, a percepção de que seu conhecimento é insuficiente e que por isso não pode ser protagonista de seu processo de aprendizado, mas um simples receptor passivo.

### **Um ser que absorve conhecimento**

Percebendo-se como alguém que não possui conhecimentos, conseqüentemente também se percebe como aquele que absorve conteúdos e faz deveres. O ato de estudar é uma obrigação a ser cumprida, e não algo a ser construído para um propósito de desenvolvimento como homem.

#### *Momento Pedagógico - 1 e 2a fase do Ensino Superior*

*[...] o que eu me lembro da segunda fase é que [...]era pouca coisa que a gente conseguia absorver (EA12).*

***Momento Pedagógico - Ensino Fundamental e Médio***

*No primeiro ano eu fiquei em matemática por três décimos, foi por décimos, e física foi por meio ponto, foi puramente porque [...] peguei direito ou bem o conteúdo (EA1).*

***Momento Pedagógico - DFCP (Escrita em Portifólio)***

*Espero este semestre não estar mais insegura e sim decidida daquilo que quero para a minha vida profissional. Quero com esta disciplina adquirir mais conhecimento (PA4).*

***Momento Pedagógico - DFCP (Aula Coletiva sobre Roteiro de Entrevista)***

*A professora tutora reforça a importância do compromisso com a profissão, com o estudo e para relacionar-se com respeito. Pede para um aluno ler e pergunta "o que isso significa?" Neste momento, nenhum aluno se manifesta. Ficam quietos prestando atenção e esperando a resposta pelo professor. (O1).*

Nas falas acima é possível perceber a presença solidificada do ensino tradicional. O aprendizado acontece por meio de conteúdos que devem ser absorvidos, ou seja, estão externos a ele. Essa expectativa justifica-se pela história do ensino formal tradicional, o qual tem como princípio ensinar para que o aluno aprenda, pois este recebe o conhecimento a ser reproduzido e não participa de sua construção. O ensino tradicional valoriza somente a memorização cuja resposta já é conhecida e certa (WECHSLER, 2001). Isso significa que ao aluno cabe somente o papel de absorver o conteúdo; não importam sua opinião, suas crenças, seus valores sobre o que é estudado, mas obedecer as regras, estereótipos sociais e expectativas, que acabam criando barreiras à expressão da criatividade (NAKANO et al., 2010, p. 121). Essa crença foi ensinada e ainda hoje é reproduzida e percebida pelo próprio aluno. Pela consciência ingênua, o aluno, ao entrar na DFCP, refere não gostar da proposta de ensino e justifica ao expressar que gostaria que fosse “como as outras disciplinas”, nas quais o método de ensino ainda é a reprodução do ensino tradicional.

***Momento Pedagógico – início da DFCP***

*[...] foi o meu grande choque, eu fiquei muito surpresa, assim que a gente chegou na disciplina de fundamentos [...] (EA2).*

*[...] No inicio eu tive um pouco de[...]dificuldade (EA7)*

*Espero conseguir aprender todos os conhecimentos passados em sala por completo (PA13).*

*Durante toda a explicação da dinâmica da disciplina a turma permaneceu quieta. Prestando atenção! Entretanto, alguns alunos ficaram dispersos, quase todos com as mochilas, pastas ou bolsas em cima das pernas e até em alguns casos ainda a tiracolo, mexendo nos cabelos, cochichando[...] (O1).*

Por isso, Freire (2011) já afirmava ser a antiga e poderosa tradição de transferência de conhecimento difícil de ser enfrentada. Apesar de haver iniciativas para a mudança nas propostas de ensino-aprendizagem, como forma de se alcançar a formação de alunos como seres criativos e autônomos, ainda há resquícios do ensino tradicional que dificultam e até mesmo inibem o desenvolvimento e a expressão da criatividade e da autonomia, como a ênfase na reprodução do conhecimento, a memorização de ensinamentos, a indicação de apenas uma resposta correta para um problema e, principalmente, a pouca ênfase à imaginação e à fantasia (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Ao se deparar com a proposta de ensino da DFCP, na qual o professor facilita a aprendizagem que o próprio aluno deve construir, este reage com insatisfação, surpresa e medo, pois espera que o professor transmita conhecimento. Aprender ainda é uma obrigação e não uma escolha. O aluno sempre foi *obrigado, condicionado* a estudar e percebe o estudo como algo obrigatório, sem a possibilidade de pensar por quê, para quê e escolher. Desde criança é condicionado a participar do ambiente escolar com o propósito preestabelecido de *estudar*.

### **Um ser avaliado por nota**

Na vida escolar do aluno, o seu desempenho em sala de aula sempre foi avaliado através de deveres, trabalhos, provas os quais

culminam em uma nota. Para o sistema de ensino, a instituição, o professor e a sociedade, ser aluno significava ter o melhor desempenho, quantificado pela capacidade de memorização em um intervalo de zero a 10.

***Momento Pedagógico- 1a fase do Ensino Superior***

*[...] nas provas dela [...] eu já estava ficando desesperada, e a gente engoliu o livro de anatomia. E por causa disso minha média fechou em 5,5. [...]5,6 especificamente. E [...] eu lembro que quando fui conversar com ela e disse: Professora, a senhora viu que eu me dediquei o semestre inteiro. E ela assim: não, eu não vou te ajudar. Se você tirou essa nota, você tem que reprovar. E eu fiquei arrasada (EA6).*

***Momento Pedagógico – DFCP (Devolução de Procedimento)***

*[...]fui ficando bastante nervosa, pois para mim a devolução de procedimentos era uma prova e eu iria ser testada (PA2).*

***Momento Pedagógico – Aula sobre exame físico -DFCP***

*A professora explica a dinâmica inicial da aula de exame físico. Os alunos se dividiram em 4 grupos. Este momento inicial foi de descontração e envolvimento. Entretanto, os alunos do grupo 3(A7, A5, A2, A1, A4) começaram desenhando, mas falando da preocupação com a prova de “farmaco”. Perceberam que somente a metade da turma estava presente e que tinham faltado para estudar para a prova (O A7, A5, A2, A1, A4).*

Os alunos em seus relatos e na observação de campo demonstram ter a consciência de que o estudo é um ato de obrigação e avaliação, cujo valor é quantificado pela nota. Por isso, diante de algumas disciplinas preocupam-se com o *estudo*, mesmo que tenham que faltar a aulas de outras disciplinas para fazê-lo. Tais atividades, mais conhecidas como *deveres*, *provas* e *trabalhos*, serviram no ensino tradicional como meramente classificatórias, assim como um medidor quantitativo do conhecimento do aluno.

Estudo realizado por Nascimento e Paschoal (2008) com o propósito de verificar os modelos de avaliação registrados nos currículos de cursos superiores de fonoaudiologia no estado de São Paulo reitera tal afirmação. Esse estudo demonstrou que a estratégia de avaliação mais utilizada naquelas escolas era a *prova teórica*, seguida pela elaboração de *trabalhos*, cujo principal objetivo consistia na classificação do aluno por nota entre zero a dez.

Isso reitera a afirmação de que o ensino tradicional ainda faz parte do contexto do mundo do ensino superior e por isso, para alguns alunos na DFCP, “ser um bom aluno” significa tirar as melhores notas e entregar os trabalhos nas datas. Esse aluno pode ser compreendido como aquele que *aprendeu a ser* à sombra do ensino tradicional, que ao invés de iluminá-lo, o manteve em sua escuridão, o que ainda persiste no sistema de ensino. Tal modelo se expressa de maneira implícita ou explícita por meio das estratégias para avaliação da aprendizagem, realizada de forma unilateral, sem contextualização e autoritária, tendo como objetivo principal a nota, o desempenho e as habilidades cognitivas (SOUZA, 2009; MORETTO, 2010). Mesmo a DFCP tendo reformulado o processo de ensino e aprendizagem para um contexto de liberdade e não transmissibilidade do conhecimento, o aluno apresenta um comportamento condicionado. Assim, os alunos trazem consigo experiências de aprendizagem e de ensino que reforçam e legitimam o modelo tradicional e os papéis reservados ao professor e ao aluno.

Na DFCP a proposta de avaliação do aluno envolve o acompanhamento de seu aprendizado ao longo da disciplina e não se limita a provas e trabalhos, mas ao desenvolvimento de sua capacidade de pensamento crítico do processo de aprendizagem. Esse acompanhamento é feito em parte através da construção de um portfólio. A avaliação por meio do portfólio, realizada pelo professor, distancia-se da concepção de avaliação quantitativa do ensino tradicional, pois seus processos de aprendizagem configuram-se de diferentes maneiras e permitem a flexibilidade, o que torna impossível transformá-la em algo padronizado (OTRENTI; JODAS; SILVA et al., 2011). Entretanto, mesmo apresentando ao aluno tal proposta, ele ainda a percebe como um processo avaliativo punitivo, pois será avaliado pelo professor, o qual lhe atribuirá uma nota, julgando-o. Para o aluno a nota ainda representa o seu ser “um aluno bom ou ruim”. Não importando o quê, como e por quê, mas sim o quanto aprendeu.

*Momento Pedagógico – DFCP (Escrita em Portfólio)*

[...] no começo a gente pensa: “pra que que serve

*esse portfólio? Só pra gente ficar[...]perdendo tempo escrevendo um monte de coisas pra professora ler e nos avaliar? (EA5)*

**Momento Pedagógico – DFCP (Devolução de Procedimento)**

*[...] Estava bem nervosa quando cheguei à faculdade. Mas o nervosismo não era só meu nesse dia. Todos estavam apreensivos, ansiosos, com medo, afinal hoje é dia é dia de prova prática (PA3).*

**Momento Pedagógico – DFCP (Devolução de Procedimento)**

*[...]vai lavar as mãos, volta, explica o procedimento para o paciente. Demonstra estar nervosa, pois treme as mãos e pensa muito antes de fazer e está diante das professoras que a observam e a tranquilizam, comentam querem apenas ver como ela está em relação a realização de procedimentos (OA6).*

Essa atitude frente a uma nova proposta de avaliação do aluno pode ser explicada pelos momentos históricos vivenciados em situações anteriores de avaliação. Está no aluno a percepção de que “ser um bom ou mal aluno” significa também ter uma nota boa ou ruim. Não importa o que o aluno fez para se preparar para uma avaliação, mas sim o conhecimento exigido pelas avaliações aplicadas pelo professor. Em um estudo realizado por Gomes, Oliveira e Ortega (2010) com alunos e professores sobre as dificuldades da avaliação no processo de ensino-aprendizagem em um Curso de Farmácia, observou-se que 85% dos alunos e professores compreendem a avaliação escolar como uma forma de medir o conhecimento do aluno, cujo instrumento é a *prova*. Os alunos percebem o processo avaliativo como a verificação de sua capacidade de *reter* um conteúdo em um intervalo de tempo. Trata-se de um método utilizado para medir a quantidade de conteúdo absorvido; a prova é traduzida como um ato de verificação do aprendizado e pela medida do conhecimento do aluno. Esse estudo reforça que o aluno apresenta a consciência de mundo, nesse caso da universidade, e o processo de avaliação como uma forma de medida do conhecimento ensinado pelo professor e que deveria ser absorvido pelo aluno, reafirmando que o modelo tradicional de ensino ainda está presente na



consciência dos estudantes, assim como dos professores universitários. Para esses alunos, “só se estuda se tiver prova, só se estuda para a prova, só se estuda se cair na prova, só se estuda o que cair na prova” (MORETTO, 2010, p. 38).

Para romper com esse modelo é necessário que alunos e professores se permitam experienciar uma forma de aprender que supere a passividade e rompa com as certezas, despertando para uma consciência epistemológica. Essa consciência é natural ao homem quando este não é oprimido. Sem opressão o homem pode exercer sua liberdade e a partir dela sua capacidade criadora, por isso é capaz de reaprender a aprender e de reler o mundo. Apesar desse cenário pode-se afirmar que a mudança é possível, que é possível sair da ingenuidade e alcançar uma consciência epistemológica. Para Freire (1996, 1997) o aluno tem capacidade para evoluir da curiosidade ingênua para a crítica e para a epistemológica, a partir do momento em que se descobre a sombra da ideologia dominante. Nessa transcendência aprende a libertar-se, pois se percebe preso, condicionado e por isso pode pensar em transformar-se.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O aluno ao entrar na DFCP demonstra uma consciência ingênua de si; uma consciência oprimida, condicionada ao cumprimento de regras e padrões do que é ser um bom aluno e/ou um aluno ruim. Percebe-se como um ser sem conhecimento e por isso vai à universidade para aprendê-lo. Aprender para esse aluno consiste na obrigação em estudar e reproduzir o conhecimento transmitido sem consciência de si sobre o mundo e no mundo, por isso mesmo alienado.

O modelo de ensino tradicional, ainda presente nos diferentes níveis de ensino e, portanto, configurando as experiências prévias do aluno, dificulta a mudança de atitude, ainda que não seja sinônimo de impossibilidade. Para se criar uma nova experiência de educação formal é preciso construir propostas educativas que permitam ao aluno experienciar-se no mundo, assumindo o protagonismo de seu processo de construção como homem, ser consciente. Compreender a consciência de si e de mundo que o aluno apresenta é uma maneira de favorecer as mudanças requeridas no processo de formação.

O desafio, portanto, é a transformação do ambiente de ensino-aprendizagem em um espaço de crítica e criatividade, de modo que o professor e o aluno desconstruam percepções de ensinar-aprender para construir novas possibilidades. Essa desconstrução ocorre a partir do

momento em que professor e aluno desenvolvem a consciência sobre a necessidade de construir novas ideias e, por essa percepção, assumem novas atitudes.

Para isso é importante repensar os saberes hegemônicos e homogeneizados, socializados na tradição de um campo de saber em tempos e espaços históricos, movimentando as certezas presentes e que, sem uma contínua reflexão, acabam se reproduzindo como verdades absolutas. Amarras e convicções precisam ser questionadas, denunciando a provisoriade das ciências, dos conhecimentos acumulados (e dos que estão sendo produzidos), bem como as tentativas de homogeneização de sentidos e significados desses conhecimentos nas sociedades (BAGNATO; MONTEIRO, 2006).

Para a transformação que se deseja é preciso, ainda, fomentar a reflexão e o desenvolvimento de estudos no campo da educação em Enfermagem que evidenciem nas propostas pedagógicas as fragilidades e as possibilidades de contribuição para o desenvolvimento da consciência de si no aluno.

## REFERENCIAS:

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade:** múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: EdUnB, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAGNATO, M. H. S.; MONTEIRO, M. I. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 247-258, 2006.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.  
Acesso em: 05 fevereiro 2009.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:  
<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>>.  
Acesso em: 10 março 2010.

FREIRE, P. **Política e educação.** v. 23. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 13a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GOMES, A. J. P. S.; ORTEGA, L. N.; OLIVEIRA, D. G. Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia. **Avaliação**, v. 15, n. 3, p. 203-221, nov. 2010

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

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. 192p.

NAKANO, T. C. et al. Estilos de pensar e criar em universitários das áreas de humanas e sociais aplicadas: diferenças por gênero e curso **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 3, p. 120-134, 2010.

NASCIMENTO, E. N.; PASCHOAL, S. R. G. Estratégias de avaliação do aluno: uma análise de programas de ensino de cursos de fonoaudiologia. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 349-354, dez. 2008.

OTRENTI, E.; JODAS, D. A.; SILVA, L. G. Portfólio reflexivo como método de avaliação na residência de gerência de serviços de enfermagem. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 41-46, jan./jun. 2011.

PINTO, A. et al. Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2010.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 157-184, abr. 2010.

SOUZA, K. S. M. O sujeito da educação superior: subjetividade e cultura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 129-135, jan./mar. 2009.

WECHSLER, S. M. Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 6, p. 215-227, 2001.

## 6.2 MANUSCRITO 2 - A ESCURIDÃO - CONSCIÊNCIA DE MUNDO DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM: UM ESTUDO DE CASO

### **A ESCURIDÃO – CONSCIÊNCIA DE MUNDO DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM: um estudo de caso<sup>6</sup>**

#### **THE DARKNESS - THE NURSING STUDENT WORLD AWARENESS: a case study**

#### **LA OSCURIDAD - LA CONCIENCIA DEL MUNDO DEL ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA: un estudio de caso**

#### **Roberta Waterkemper**

Enfermeira. Aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestre em Enfermagem pela UFSC. Especialista em Formação Pedagógica da área da saúde: enfermagem. Especialista em Gestão de Serviços em Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

#### **Marta Lenise do Prado**

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Correspondência: Roberta Waterkemper. Rua: Luiz Gonzaga Valente, 1100. Bairro Capoeiras. Cep: 88090-221; Florianópolis/SC. Email: robswater@gmail.com

**RESUMO:** Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, fundamentado no modelo de estudo de caso em educação de LUDKE e ANDRÉ (1986). Participaram desta pesquisa 14 alunos da DFCEP. Os dados foram coletados por meio da

---

<sup>6</sup> Este estudo é parte da Tese de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

triangulação observação não participante, entrevista e análise documental, respectivamente. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010 como estratégia de aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa. Em seguida foram realizadas as entrevistas, assim como a análise documental dos portfólios. Os dados foram analisados com base na proposta operativa de Minayo (2010), a qual se organiza em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foram construídas duas categorias significativas: *O professor como transmissor do conhecimento* e *A aprendizagem acontece pela transmissão de conteúdos*. A consciência de mundo que o aluno expressa em seus relatos é a de que o professor transmite o conteúdo e só aprende quando este é transmitido. A escola é o espaço em que o aprendizado ocorre. Esses são indícios da forte presença do modelo tradicional de ensino, no qual professor e aluno representavam seus verdadeiros papéis, sendo o ato de conhecer um momento de doutrinação cultural, e não de construção de sujeitos. Palavras-chave: Consciência de mundo, acadêmico de enfermagem, educação superior

**ABSTRACT:** This study appears as a qualitative research method of case study based on the model case study in education and Ludke and André (1986). The study included 14 students in the setting Disciplines of Fundamental for Professional Care (DFPC). As a method of data collection used the triangulation through non-participant observation, Interview and documentary analysis, respectively. Field observation was conducted from March to July 2010 as a strategy for approaching the field and the research subjects. Then the interviews were conducted, as well as the collection of portfolios. The analysis was based on Minayo (2010) Operative categories which organizes in three main stages: pre-analysis, material exploration and processing of results. The data were transcribed into Word documents which have been imported into Atlas ti 5.0 program for organizing and analyzing qualitative data. They built three thematic unit of analysis: *A being without knowledge*, *A being that absorbs knowledge* and *To be evaluated by a note*. The self-consciousness that students expressed in their narratives is that it is a being without knowledge. This is absorbed by the student as the teacher gives them content in the classroom. Understand that your qualification is related to the note. Understanding the consciousness of self and world that introduces the student is a way to enable the development of their self-consciousness in the world which is the focus of many proposals for education.

**Key-Words:** world-consciousness, nursing student, college education.

**RESUMEN:** Este estudio se presenta como un método de investigación cualitativa de estudio de caso basado en el modelo de estudio de caso en la educación y Lüdke y André (1986). El estudio incluyó a 14 estudiantes en la configuración de Asignatura de Fundamentos para el Cuidado Profesional (AFCP). Como método de recolección de datos utilizando la triangulación a través de la observación no participante, entrevista y análisis documental, respectivamente. La observación de campo se llevó a cabo de marzo a julio de 2010 como una estrategia para abordar el campo y los sujetos de investigación. Luego de las entrevistas se llevaron a cabo, así como la colección de carteras. El análisis se basó en la propuesta operativa de Minayo (2010), que se organiza en tres etapas principales: el análisis previo, la exploración de materiales y procesamiento de los resultados. Los datos fueron transcritos en documentos de Word que se hayan importado en el Atlas ti el programa 5.0 de la organización y análisis de datos cualitativos. Se construyeron tres unidades temáticas de análisis: *Un ser sin conocimiento*, *Un ser que absorbe conocimientos* y *Ser evaluados por una nota*. La auto-conciencia de que los estudiantes se expresan en sus relatos es que es un ser sin conocimiento. Esta es absorbida por el alumno como el maestro les da el contenido en el aula. Comprenda que su calificación está relacionada con la nota. Comprender la conciencia de sí y del mundo que introduce al estudiante es una manera de permitir el desarrollo de su conciencia de sí mismo en el mundo que es el foco de muchas de las propuestas para la educación.

**Palabras clave:** conciencia del mundo, estudiante de enfermería, educación superior.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, evidencia-se um reconhecimento internacional para a necessidade de mudança na educação dos profissionais de saúde. Tal reconhecimento é resultado da preocupação com uma formação generalista que capacite ao egresso o atendimento também das necessidades psicossociais até então negligenciadas pelo modelo de cuidado biologicista (focado na dimensão biológica) e hospitalocêntrico (centrado na atenção hospitalar). Reconhecendo a importância dessa

mudança, as instituições formadoras têm sido estimuladas, por diferentes iniciativas governamentais no Brasil<sup>7</sup>, a assumir a responsabilidade por ações que transformem o ensino em saúde, direcionando-o à valorização da equidade, qualidade e eficiência da assistência em saúde. Então, o desafio deste século está na formação de profissionais de saúde cuja competência lhes permita reconstruir a dimensão das relações humanas e, principalmente entre profissionais, o sistema de saúde e seus usuários (ALMEIDA; SOARES, 2010; BAGNATO, MONTEIRO, 2006).

No Brasil, o desafio está no rompimento do modelo de ensino tradicional positivista e de produção de serviços que distanciam o homem de suas relações (ALMEIDA; SOARES, 2010; OLIVEIRA, 2010; LUCKESI, 2011). Historicamente, a formação dos profissionais de enfermagem e saúde esteve orientada pelas práticas decorrentes dessa ciência, que valoriza a objetividade, elimina as emoções e esteriliza os sujeitos, na medida em que lhes impõe certa neutralidade e indiferença como condição para o correto desempenho das atribuições profissionais. A formação do profissional crítico-criativo requer uma revisão nos modos de ensinar–aprender enfermagem. Esse desafio está colocado não só pelo reconhecimento da complexidade da sociedade contemporânea como também pelos novos requerimentos legais, traduzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse é um desafio para as instituições formadoras, pois requer uma profunda análise das concepções pedagógicas em estrita ligação com as práticas concretas, nos diversos cenários de aprendizagem. Nesse processo, confrontamo-nos com o paradigma hegemônico orientador da formação em Enfermagem, fortemente marcada pela racionalidade positivista da ciência moderna (PRADO; REIBNITZ; GELBCKE, 2006).

Muitos cursos de graduação na área da saúde vêm se esforçando para desenvolver processos de ensinar e aprender que sejam capazes de formar ou amadurecer atitudes/perfil crítico nos alunos como forma de desenvolvimento da capacidade de se relacionar nos ambientes de cuidado (DCN, 2001). Na Enfermagem, tal perfil fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001, que compreendem a formação do egresso de Enfermagem crítico e reflexivo reforçando a necessidade emergente do cenário em que a saúde se encontra. O perfil crítico traduz-se pelo desenvolvimento da autonomia, capacidade de

---

<sup>7</sup> Reporta-se aqui, especialmente, às ações estruturantes voltadas para a educação em saúde, em projeto interministerial Saúde e Educação, do Governo Brasileiro.



tomada de decisão, resolução de problemas, capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal entre outras competências (DCN, 2001; ALMEIDA; SOARES, 2010).

Para o desenvolvimento de tais competências as experiências de aprender precisam estar fundamentadas em uma relação em que aluno e professor assumam papéis diferentes do tradicionalmente esperado, ou seja, o de ensinar pelo professor e o de aprender pelo aluno. Um processo formativo que favoreça a aquisição dessas competências requer interação e participação conjunta entre ambos. Também perceber que o professor e a escola não são mais os que detêm o conhecimento, mas aqueles que facilitam a sua construção, pelo protagonismo do próprio aluno.

Por essa razão é importante compreender que consciência o aluno, ao entrar no ensino superior, tem sobre o mundo – professor e escola –, bem como seu processo de ensino-aprendizagem vivido antes nesse nível de formação. Tal percepção significa a consciência de mundo a qual permeia as ideias de Paulo Freire. A consciência de mundo, segundo Freire (2009), junto à consciência de si são os fatores principais que permitem ao aluno alcançar uma atitude crítica. Para o desenvolvimento dessa atitude crítica o aluno precisa superar a cultura de dominação aprendida ao longo de sua história; precisa mudar sua percepção de mundo, esvaziando o espaço ocupado pelo opressor e expulsando os mitos criados, transmitidos e preservados pelo mundo também opressor (FREIRE, 2011). Com base nessa perspectiva, o objetivo deste estudo, fundamentado no suporte teórico-filosófico da educação libertadora de Freire, foi *identificar a consciência de mundo – professor e escola – que o aluno traz consigo ao ingressar na disciplina de Fundamentos de Enfermagem de um curso de Graduação em Enfermagem que trabalha com uma proposta pedagógica crítica.*

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – A CONSCIÊNCIA DE MUNDO PARA O ALCANCE DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Para o aluno, como ser humano/homem, o hoje, o ontem e o depois estão envolvidos em relações. Tais relações acontecem em um tempo que não é somente físico, mas formado de história e de cultura. Dessa forma, as relações entre esse sujeito e o mundo são em sua essência imbricadas de história. Como ser de história não pode apenas fazê-la, mas se fazer nela, contando-a em um mútuo fazer (FREIRE, 1981).

Por isso o aluno, enquanto homem, não pode ser considerado apenas o que é, mas também o que foi ao longo da história para compreender como *está sendo*, o que é próprio da existência humana. Esse é um processo que ocorre no tempo mesmo dos homens (FREIRE, 1983). A consciência pode ser compreendida como uma forma de percepção condicionada pela realidade (FREIRE, 1983). Assim, a consciência de mundo é a percepção, visão de mundo, que o aluno tem sobre o seu mundo, ou seja, a escola e o professor. Ela permite ao aluno apreender a realidade (FREIRE, 1998). A consciência de mundo não é uma relação dicotômica, mas algo que se dá simultaneamente, entre a consciência e o mundo, pois não é possível ter uma consciência antes e um mundo depois, e vice-versa. Assim, o mundo como parte constituinte da consciência se torna, também, mundo da consciência, um objetivo percebido como seu, ou seja, faz parte do sujeito (FREIRE, 1979).

Significa que, ao longo de sua história de aprendizagem, o aluno desenvolve a sua consciência de mundo na escola e em tudo o que está relacionado a ela, assim como os professores e as propostas pedagógicas de ensino. Por isso mesmo pode ser um processo de adaptação à realidade. Na história da educação brasileira cultivaram-se como fundamentos educacionais os preceitos da sociedade hegemônica de cada época. Herança do colonialismo, de uma sociedade reflexa, escravocrata, o modelo de ensino no Brasil, denominado de tradicional, predominante nessas épocas, ainda está presente no século XXI. Também conhecida como educação bancária, opressora, contribuiu para a criação, no homem brasileiro, de uma consciência hospedeira da opressão (FREIRE, 1967).

Uma história opressora instaurada sob situações de violência e de opressão a qual gerou uma forma determinada de ser e se comportar naqueles que se envolveram nela, ou seja, professores e alunos. Mergulhados concretamente nessa história, reproduzem a opressão pela qual foram submetidos (FREIRE, 1987). Os alunos que experimentaram esse modelo de ensino podem trazer consigo uma consciência de mundo educacional adaptada, dificultando uma ad-miração da realidade de forma menos ingênua e mais criticizada. Essa atitude é considerada como um analfabetismo político. Para tal aluno não importa se ele é capaz ou não de ler e escrever. Isso é apenas um fato dado, algo que é, e não que está sendo. Algo que somente se descreve como é (FREIRE, 1981). Sua concepção sobre a história é mecanicista e fatalista, ou seja, é o que foi, e não o que está sendo, na qual se planeja o que pode ser. O hoje é visto como algo que deve ser padronizado pelo que foi, e o

futuro, então, será a mera repetição do presente e do passado, ou seja, a manutenção do *status quo* (FREIRE, 1981).

Por essa passagem pela história, o aluno, no contexto da educação brasileira atual, apresenta dificuldades em perceber um professor que, ao contrário de transferir conhecimentos, oprimir e ser autoritário, permita a ele participar ativamente no espaço da sala de aula. Sua credibilidade nessa atitude de um professor não é concreta. Sentem-se inseguros ou negam a abertura de novas formas de aprender, muitas vezes requerendo desse profissional empurrar o conhecimento “goela abaixo” (FREIRE, 1986). Talvez estas palavras de Freire sejam fortes, mas se pararmos para pensar nas atitudes de alguns professores é possível compreender que este empurrar conteúdos goela abaixo na verdade representa a atitude passiva, conivente e também, oprimida destes, diante do contexto educacional que mesmo apresentando liberdade para decidir como ensinar, sutilmente, o mantém em um ambiente profissional de opressão.

Assim, ao se intencionar transformar o ensino, abandonando os preceitos da tradicionalidade para uma pedagogia crítica, é fundamental compreender como é a consciência de mundo que o aluno tem no que diz respeito ao ambiente da escola e do professor.

## **ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA**

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentado no modelo de estudo de caso em educação de Ludke e André (1986). Participaram deste estudo 14 alunos da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem (DFCP), do Curso de Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Como critérios de inclusão dos participantes foram considerados para a participação no estudo, os alunos que aceitaram, espontaneamente, se envolver como sujeito do estudo nas fases de observação, entrevista e análise documental. Outro critério utilizado foi demonstrar ser mais comunicativo nos ambientes observados, pois se acredita que este aluno é o melhor informante. Quanto aos professores, o critério de inclusão pautou-se na aceitação em participação do estudo, nas fases de observação e entrevista. Além disso, para as entrevistas utilizou-se a saturação dos dados (MINAYO, 2010) como estratégia para encerramento da inclusão no estudo. Foram excluídos alunos que demonstraram, ao longo da observação de campo, ser pouco comunicativo verbalmente, ou não se comunicar. A DFCE desenvolve uma proposta pedagógica a partir do referencial da pedagogia crítica e

operacionalidade por meio do Arco de Maguerez. Tal proposta envolve as docentes e os discentes para uma experiência de mudar pensamentos, conhecimentos e atitudes frente ao seu próprio educar. É desenvolvida ao longo do terceiro semestre do curso, organizada em três unidades de conhecimento (UC) que visam ao atendimento do programa teórico da disciplina. Cada UC é desenvolvida por meio de atividades como: discussões em pequeno grupo (DPG), vivências no cenário do cuidado (VCC), socialização, estudos independentes, simulação em laboratório de práticas clínicas e desenvolvimento de portfólio tendo como eixo norteador a problematização.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação não participante, entrevista e análise documental. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010 como estratégia de aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa, nos diversos cenários de aprendizagem (discussão em pequenos grupos, aula em grande grupo, laboratório de simulação, unidades hospitalares). Os dados de observação foram registrados em diário de campo. Em seguida foram realizadas as entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra. O procedimento de análise pautou-se na proposta operativa de Minayo e foi organizado em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As informações coletadas foram transcritas para documentos Word os quais foram importados para o programa atlas ti 5.0 para a organização e análise dos dados qualitativos. Os participantes assinaram o TCLE, e o anonimato foi garantido mediante o uso de codificação das falas, a saber: EA1 (entrevista de aluno seguido de número da ordem) e OA1 (observação e número de ordem) e PA1 (Portifólio e número da ordem). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina sob protocolo nº 305209.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O tema **A ESCURIDÃO – CONSCIÊNCIA DE MUNDO DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM** foi organizado em duas categorias significativas: *O professor como transmissor do conhecimento* e *A aprendizagem acontece pela transmissão de conteúdos*.

### **O professor como transmissor do conhecimento**

O professor, sendo um modelo de homem, é percebido como aquele que assume o papel de *transmissor do conhecimento* (SOUZA,

2009). Na experiência de aprendizagem do aluno, este aceita o professor como *o sujeito* em relação a quem se considera *o objeto*, que o professor é o sujeito que o forma e ele, aluno, o objeto formado pelo docente (FREIRE, 1989). O estudante considera-se um ser paciente e receptor de conteúdos acumulados pelo professor. Este detém o conhecimento e por isso não pode ser questionado, está em uma posição de autoridade e, assim, transfere o conhecimento.

***Momento Pedagógico – DFCP (Discussão em Pequenos Grupos)***

*[...]eu acho que isso ainda seria bom, assim, das professoras falarem ainda da teoria, e não entrar em discussão [...], são vocês (professores) que sabem melhor que eu, porque eu aprendo muito ouvindo [...]eu tenho um pouco de dificuldade em aprender sozinha, não pelo fato de não querer assim, ou por não buscar em livros, mas é que eu aprendo muito ouvindo alguém falar. Então eu acho que senti um pouco de falta disso [...]* (EA12).

***Momento Pedagógico – Ensino Fundamental***

*O método educacional utilizado na época [ensino fundamental] era mais hierárquico,[...]Ensino Tradicional[...] com o professor ensinando o aluno [...]* (EA10).

***Momento Pedagógico – DFCP (Vivências nos Cenários de Cuidado-VCC)***

*A vivência hoje foi bem tranquila. Gostei da discussão que a professora Marciele fez conosco antes de iniciarmos as tarefas de hoje, isso demonstrou a preocupação que ela tem em nos orientar de forma correta. (PA1).*

***Momento Pedagógico – DFCP (VCC)***

Depois de visto e apresentado os funcionários, a professora facilitadora orientou o grupo que ficassem a vontade para olhar tudo. O grupo permaneceu mais detido com os prontuários. [...] e não demorou muito para a professora assumir novamente as explicações. No meio do caminho a **professora** questiona ao grupo "*por quê os banheiros são compartilhados*". Nenhum aluno responde! (OA 6, 7,8, 9,10).

Nas falas dos alunos evidencia-se a presença de uma consciência de mundo ingênua. É possível identificar que para os alunos da DFCP a visão de professor é aquela do profissional que sabe mais que eles e por isso deve *dar aula*, contentando-se dessa forma como um mero expectador. Em um estudo realizado por Abreu, Silva e Casquilha (2010) esse fato pode ser identificado nos relatos dos alunos de um curso de Psicologia em portfólio. Os alunos relatam esperar do professor regras, conceitos e uma quantidade grande de conteúdos.

Na linguagem expressa percebe-se a predominância daquela utilizada e transmitida pelo modelo tradicional de ensino, cuja essência era a transmissão do conhecimento pelo professor, cabendo ao aluno ser um receptor, por isso sem condições de também ensinar, e muito menos de analisar este conhecimento.

Essa forma de consciência de mundo (professor) se não modificada pode levar o aluno a assumir-se como um falso sujeito da educação do futuro objeto de seu educar (FREIRE, 1996). Portanto, as histórias relatadas pelos alunos são o testemunho de homem (professor) que possuem, submersos em condições espaço-temporais representadas pelas histórias de vida que influem neles e nas quais eles igualmente se influenciam. Por isso Freire vê o homem existente em algo: na história, na cultura, e não no vazio, pois a cultura resulta da própria atividade do homem (FREIRE, 1979), e nesse caso na atividade de ser professor e ser aluno. O professor, então, para o aluno, ao longo de sua história e cultura, é aquele que ensina, tem o conhecimento e o transfere, e o aluno se vê incapaz de criticá-lo ou de manifestar suas ideias, mantendo-se à sombra de quem ensina na escuridão.

O aluno na DFCP demonstra ter a consciência de que o professor é quem exerce poder e por isso não pode ser criticado ou ensinado, além de não ter necessidade de aprender. Essas ideias vêm das experiências anteriores de ensino formal que o aluno passou e que o condicionaram a ver a figura do professor como aquele que ensina e não precisa aprender, em uma relação verticalizada, hierárquica. Por ser homem, o aluno cultiva e cria a sua cultura no ato de estabelecer relações.

Em sua história, as relações entre professor e aluno foram hierarquizadas e vêm de uma tradição de ensino que o aluno experimentou, ao longo de sua formação formal, como homem, passando da infância até a fase de adulto jovem (LUCKESI, 2011). Em 1996 após a criação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob a lei nº 9.394, a educação foi organizada em Ensino de Educação Básica – formado pela educação infantil e pelos Ensinos Fundamental e Médio – e Educação Superior.

Então, o homem inicia seu processo de educação formal no Brasil a partir da Educação Infantil, com idade de três anos, cujas atividades educativas são realizadas pelas conhecidas *creches*. A partir dos quatro anos até os seis anos de idade, esse homem em formação passa para a pré-escola, cujo objetivo de sua proposta é *acompanhamento e registro do seu desenvolvimento* biopsicossocial. Não tem pretensão de preparar a criança para o Ensino Fundamental, ou seja, não demonstra fazer parte de um processo contínuo. Encerra no início do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Nesse período, como primeiro objetivo de ensino, o aluno desenvolve sua capacidade de aprender, e não de ensinar, assim como o domínio da leitura, da escrita e de cálculos. Mantém-se na posição passiva de quem recebe o conhecimento e segue aquilo o que é prescrito por aqueles que falam e impõem suas regras (FREIRE, 1979). Por isso, nas falas anteriores os alunos referem-se ao professor como aquele que ensina e o aprender como um ato hierarquizado.

Desde a criação da LDB/96, são 12 anos de experiência em uma proposta de educação que, mesmo tendo em seus objetivos os termos *autonomia intelectual e pensamento crítico*, ainda misturam conceitos de ensino tradicional. Mostram-se presentes, vivos na linguagem dos alunos da DFCP como um “conhecimento adquirido, preparação básica para o trabalho, continuar aprendendo, capacidade de adaptação às condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, 2010, p. 15). A escola nas experiências dos alunos se configura como um espaço de ensino em que o lugar do aluno nesse mundo era marcado por *fileiras, ficar sentado, fazer prova* e por um professor que ensina.

***Momento Pedagógico –(Primeira e Segunda Fase)***

*[...] o professor dava aula, o aluno sentava e aprendia, fazia a prova pra testar se tinha aprendido, e acabou, [...] na primeira e na segunda fase foi assim (EA2)*

***Momento Pedagógico –(Ensino Fundamental e Médio)***

*Eu sempre gostei desse método de ensino, o professor ta ali na frente te ensinando, ser meio que o teu mestre. Eu [...] sempre gostei muito dos professores[...] eu gosto muito da imagem do professor, dele poder ensinar, dele estar passando o conhecimento, dele guiar a gente e dele ta ali pra tirar as dúvidas[...] (EA4)*

*[...]o ensino tradicional, era o professora lá na frente, super rígidos, professores ótimos, foi maravilhoso assim, meu ensino médio, por três anos (EA8).*

É evidente nas falas dos alunos a sua visão de mundo em relação à escola e ao professor. A escola como um lugar de aprendizado e o professor como o responsável pela transmissão do conhecimento. Em nenhum momento os alunos falam de atividades em sala de aula que fogem de *trabalhos*, *deveres* e *provas* ou da relação entre professor e alunos como algo livre e dialógico, mas com rigorosidade. Um rigor mais associado à cobrança, à obrigatoriedade, à autoridade. Nada diferente do que a própria Lei de Diretrizes e Bases “ensinou” os professores a “ensinar”. Essa experiência é vista pelo aluno como algo satisfatório. Sente falta desse modelo aprendido. Como não se sentir satisfeito e seguro crescendo em tal modelo predominante de ensino? Na história da educação brasileira sempre foi assim. Então, como tornar-se satisfeito e seguro em um modelo de ensino que dá liberdade de escolha se nunca foi dada ao aluno essa possibilidade e nem mesmo o ensinaram a exercer tal liberdade?

Infelizmente, de modo geral, o que ainda se vem fazendo nos contextos educacionais é ensinar os alunos a apassivarem-se diante do texto. As atividades que exigem a sua interpretação ainda tendem a se resumir quase à sua reprodução oral. Isso deve-se ao fato de que desde a infância a criança é ensinada a perceber sua imaginação como algo proibido ou uma espécie de pecado. Sua capacidade cognitiva é desafiada, mas de maneira distorcida. Ela não é convidada a imaginar a história contada nos livros e nem a dar significado ao conteúdo do texto (FREIRE, 1997). Essa é uma das razões pelas quais o aluno demonstra dificuldade em compreender o processo de ensinar e aprender de forma diferente, mesmo já estando no contexto da universidade.

### **A aprendizagem acontece pela transmissão de conteúdos**

O aluno ao sair do Ensino Médio percebe a universidade – a escola – como sendo o espaço no qual se adquire conhecimento e onde se *aprende*. Essa percepção de aprender limita-se somente no espaço da escola. Tal consciência de mundo foi moldada ao longo da história, levando-o a uma atitude acomodada e passível de ser reproduzida (MORETTO, 2010).

Por isso, ao entrar na universidade o novo é interessante, mas “eu



prefiro o método tradicional”:

**Momento Pedagógico –DFCP (Discussão em Pequenos Grupos)**

[...] é legal esse método [...], mas as vezes era bom pegar e passar mais o conteúdo pra gente poder [...] saber, porque eles (Professores) sabem bem mais do que a gente com certeza. Eu falei pra minha mãe: Mãe, o meu grupo, e não só o meu grupo, estavam naquela questão de acordar todos os dias 7 horas da manhã, pra chegar lá em uma aula, que não está motivando, que está ficando chato, porque a gente não está tendo conteúdo mesmo. [...] a gente ia pra lá, tinha aquela aula, que mais era : “ o que é que você trouxe”? a gente lia artigo, a gente pesquisava coisas, Tá, e o conteúdo, e o assunto? A gente saia dali sem saber nada. [...] acordar as 7 horas das manhã pra que? Pra isso?! (EA6)

**Momento Pedagógico –DFCP (Discussão em Pequenos Grupos)**

[...] teve uma aula com a professora Pt2, foi a aula [...]sobre higiene e conforto, que até agora eu não tinha entendido o que era pra gente fazer, [...]ler em casa e discutir em sala, eu pensei que a gente ia discutir em sala e depois pra ler em casa, [...] como agente tinha nas aulas (ensino médio e fundamental) [...], ela vai dar aquilo,a gente vai discutir o assunto, ai a gente vai pra casa, vai estudar, e vai botar no portfólio (EA1).

**Momento Pedagógico –DFCP (Exercício de Habilidades para a realização de Procedimentos-EHP)**

Adorei a aula de hoje, pois consegui realizar todos os procedimentos que foram ensinados em aula[...] (PA13).

**Momento Pedagógico –DFCP (Aula Coletiva sobre Exame Físico)**

A professora fala dos padrões de indivíduos. Comenta que achou interessante a forma como trabalharam, as diferentes visões, o que enxergaram e fala que o objetivo do Exame Físico era observar o paciente sadio nesta fase. Fala que

*será reforçado o que são sinais e sintomas. Os cartazes são retirados do quadro para iniciar a exposição em Power Point. A Professora faz a apresentação inicial. Neste momento, 15 alunos estão de cabeça baixa fazendo anotações sobre o que a professora está falando! (O17).*

Esses alunos, ao entrarem na DFCP, deparam-se com o desafio de, após 12 anos de convívio com o ensino tradicional, reaprender a aprender. No Ensino Superior o objetivo primeiro do ensino é estimular a criação cultural, assim como o desenvolvimento do espírito científico e do pensar reflexivo. Mesmo que esse objetivo seja traçado, a consciência do aluno sobre o ensino ainda está atrelada ao ensino tradicional, e demonstram preferi-lo a ter que mudar. Estudos (SARAVALI; GUIMARÃES, 2010; COSTA; KOSLINSKI, 2006) evidenciam que na percepção do aluno uma boa escola caracteriza-se como aquela que ensina bem, faz o aluno aprender a ler e escrever, ou seja, instrui o aluno, *dá aula*. Já como uma escola ruim os alunos deste estudo consideram aquela na qual as professoras não ensinam a ler, a escrever e não dão aula. É uma instituição responsável pela educação das crianças e um lugar apropriado para a criança aprender a ler, a escrever e a contar.

A posição de sombra da escuridão (Ensino Tradicional) sempre foi mais fácil para o aluno, pois sua única obrigação era estudar nos períodos de provas. O esforço para o aprendizado se manifestava somente no momento da avaliação, e a aprendizagem configurava-se apenas como um ato de aprender a ler, escrever e reproduzir o ensinado (MORETTO, 2010; LUCKESI, 2011). Ao entrar para o Ensino Superior esse aluno, que já passou pelo Ensino Básico por 12 anos, traz consigo a consciência de mundo na qual a escola e o professor são transmissores de conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na consciência de mundo do aluno da DFCP, aprender é um ato que acontece somente pelo professor na escola, que é o ambiente no qual se encontra o conhecimento, transmitido pelo professor. Os alunos ainda apresentam a consciência de que o professor deve transmitir o conhecimento e de que o aprender somente acontece na relação entre transmissor e receptor na escola. Esses são indícios da forte presença do

modelo tradicional de ensino, no qual professor e aluno representavam seus verdadeiros papéis, sendo o ato de conhecer um momento de doutrinação cultural, e não de construção de sujeitos. A aprendizagem acontece pela transmissão de conteúdos e a avaliação como método de verificação da aprendizagem, e não a própria aprendizagem.

A mudança não ocorre sem o envolvimento do homem, um ser de história e consciência. Professor e aluno, sendo homens, por seu passado histórico, precisam, na relação de ensino-aprendizagem, reaprender a aprender. Esse reaprender significa estar consciente de que ninguém ensina ninguém, ninguém aprende senão caminhando. É no ato da experiência que a consciência para o aprender se constrói. Portanto, para que a consciência dominadora do ensino tradicional, a escuridão, seja substituída por uma consciência de mundo de liberdade é preciso reconstruir o significado da educação através de práticas educativas que possibilitem esse movimento, não como uma responsabilidade única do aluno, mas também do professor.

O compromisso do professor na formação de enfermeiros vai além da formação profissional, estando também na formação de sujeitos éticos e comprometidos com a humanidade. Para atingir esses objetivos, a realidade e o cotidiano vão para dentro da sala de aula, determinando os temas e o ritmo do processo de aprendizagem. O professor deve reconhecer a intencionalidade pedagógica que orienta suas ações e valorizar o protagonismo dos alunos, sem desconsiderar seus interesses e curiosidades, ao mesmo tempo em que fornece os meios para a conquista das competências esperadas pela disciplina (WALL; PRADO; CARRARO, 2008). Para isso, é preciso promover nos alunos o desenvolvimento de uma consciência epistemológica de mundo, ultrapassando a esfera espontânea de apreensão da realidade, expondo-os à realidade para tomar consciência de sua existência e a partir daí criar uma nova realidade, em especial, na atenção à saúde.

## REFERENCIAS

ABREU, P. P. M.; SILVA, M. A.; CASQUILHA, R. C. Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2010.

ALMEIDA, A. H.; SOARES, C. B. Ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem. **Rev Bras Enferm**, v. 63, n. 1, p. 111-116,

2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 05 fevereiro 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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: 10 abril 2009.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte, escola presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 031, p. 133-154, 2006.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** v. 23. 5a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 13a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Extensão e comunicação.** 8a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GOMES, A. J. P. S.; ORTEGA, L. N.; OLIVEIRA, D. G. Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia. **Avaliação**, v. 15, n. 3, p. 203-221, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22a ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.**

São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORETTO V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. 192p.

OLIVEIRA, C. G. A matriz positivista na educação brasileira. Uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-claudemir-goncalves-de-oliveira.pdf>>. Acesso em: 12 março 2012.

PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S.; GELBCKE, F. L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 296-302, 2006.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T. Ambientes educativos e conhecimento social:um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 157-184, abr. 2010.

SHOR, Freire P. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

SOUZA, K. S. M. O sujeito da educação superior: subjetividade e cultura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 129-135, jan./mar. 2009.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta paul.**

**enferm.**, v.21, n. 3, 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002008000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002008000300022&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 março 2012.

6.3 MANUSCRITO 3 - DO “SER PARA SI” AO “VIR A SER”: SOBRE A AUTONOMIA DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL(DFCP)

**DO “SER PARA SI” AO “VIR A SER”: SOBRE A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PELO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM<sup>8</sup>**

**FROM "BEING FOR ITSELF" TO "COME TO BE": ABOUT THE AUTONOMY CONSTRUCTION BY NURSING STUDENT**

**DEL "SER PARA SÍ" PARA "VENIR A SER": SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA POR EL ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA**

**Roberta Waterkemper**

Enfermeira. Aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestre em Enfermagem pela UFSC. Especialista em Formação Pedagógica da área da saúde: enfermagem. Especialista em Gestão de Serviços em Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Marta Lenise do Prado**

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>8</sup> Este estudo é parte da Tese de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Correspondência: Roberta Waterkemper. Rua: Luiz Gonzaga Valente, 1100. Bairro Capoeiras. Cep: 88090-221; Florianópolis/SC. Email: robswater@gmail.com

**RESUMO:** Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentado no modelo de estudo de caso em educação de Ludke e André (1986). Participaram deste estudo 14 alunos da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP). Como métodos de coleta de dados foram utilizadas a observação não participante a entrevista e a análise documental. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010. Em seguida foi realizada a entrevista e a análise documental dos portfólios dos alunos. Os dados foram analisados por meio da proposta operativa de Minayo (2010), organizada em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os dados coletados foram transcritos para documentos Word os quais foram importados para o programa Atlas ti 5.0 para a organização e análise dos dados qualitativos. Foram construídas duas categorias significativas: a *busca do ser para si e o exercício de vir a ser*. Os resultados mostraram que na medida em que o aluno se sente livre tem a possibilidade de agir conforme aquilo que acredita e substitui a imagem assustadora do novo aprender por algo motivador de sua curiosidade. Essa decisão de ser para si pode evoluir para um *vir a ser*, característica de um sujeito autônomo. Os alunos da terceira fase de um curso de graduação em Enfermagem conseguiram, nessa experiência, se perceber enquanto pessoas e alunos em formação, suas dificuldades, facilidades e superações. Aprenderam pelo inacabamento a se organizar para estudar, a ler, a escrever e a se comunicar através de atividades de escrita em portfólios e da oralidade nas socializações das discussões teóricas e das vivências nos cenários de cuidado.

**Palavras-chave:** Consciência de si, autonomia, acadêmico de enfermagem, educação superior.

**ABSTRACT:** This study appears as a qualitative research method of case study based on the model case study in education and de Ludke e André (1986). The study included 14 students in the setting Foundamental Professional Care Disciplines. As a method of data collection used the triangulation through non-participant observation and document analysis, respectively. Field observation was conducted from March to July 2010 as a strategy for approaching the field and the research subjects. Then we collected the portfolios. The analysis was



based on Minayo (2010) Operational Propose which organizes to me three main stages: pre-analysis, material exploration and processing of results. The data were transcribed into Word documents which have been imported into Atlas ti 5.0 program for organizing and analyzing qualitative data. They built two significative categories: the pursuit of being for itself and the pursuit of becoming. To the extent that the student feels free is able to act on what they believe and replaces the frightening image of something new to learn by motivating their curiosity. This decision may be for you evolve into a "becoming" feature of an autonomous subject. As students of the third phase of an undergraduate degree in nursing, this experience could be seen as people and students in training, their difficulties, facilities and overruns. They learned to organize the incompleteness to study, read, write and communicate through writing activities in portfolios and orality in the socialization of theoretical discussions and experiences in care environments.

**Keywords:** self-awareness, autonomy, nursing education, higher education.

**RESUMEN:** Este estudio se presenta como un método de investigación cualitativa de estudio de caso basado en el modelo de estudio de caso en la educación y Lüdke y André (1986). El estudio incluyó a 14 estudiantes en la configuración de Asignatura de Fundamentos para el Cuidado Profesional. Como un método de recolección de datos utilizado la triangulación a través de la observación no participante y análisis de documentos, respectivamente. La observación de campo se llevó a cabo de marzo a julio de 2010 como una estrategia para abordar el campo y los sujetos de investigación. A continuación, hemos recopilado las carteras. El análisis se basó en la Propuesta Operativa de Minayo (2010), que organiza para mí tres etapas principales: el análisis previo, la exploración de materiales y procesamiento de los resultados. Los datos fueron transcritos en documentos de Word que se hayan importado en el Atlas ti el programa 5.0 de la organización y análisis de datos cualitativos. Se construyeron dos unidades temáticas de análisis: la búsqueda de ser para sí y la búsqueda de llegar a ser. En la medida en que el estudiante se siente libre es capaz de actuar en lo que creen y sustituye a la imagen aterradora de algo nuevo que aprender, motivando su curiosidad. Esta decisión puede ser para usted convertirse en un "devenir" función de un sujeto autónomo. Como estudiantes de la tercera fase de un título universitario en enfermería, esta experiencia podría ser visto como la gente y estudiantes en formación, sus

dificuldades, las instalaciones y los excesos. Ellos aprendieron a organizar el carácter incompleto de estudiar, leer, escribir y comunicarse a través de actividades de escritura y la oralidad en las carteras en la socialización de las discusiones teóricas y experiencias en entornos de cuidados.

**Palabras clave:** conocimiento de sí mismo, autonomía, educación en enfermería, educación superior.

## INTRODUÇÃO

A atitude ou perfil do profissional/cidadão que se deseja construir (independentemente do nível de formação formal) apresentado nos projetos político-pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) diz respeito ao alcance da formação de um aluno com atitude/perfil crítico traduzido pela autonomia, pela capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas, capacidade de comunicação, pelo relacionamento interpessoal, entre outras características (BRASIL, 2001; KAISER; SERBIN, 2009).

As investigações científicas no campo da educação em enfermagem têm evidenciado que ainda são poucos os cursos de graduação em Enfermagem que aderiram às diretrizes curriculares nacionais, evidenciando uma aderência de apenas 72%, o que representa ser baixo e revela a necessidade de esses cursos assumirem a transformação desejada (NETO et al., 2007).

O grande desafio no processo formativo consiste na implementação de propostas pedagógicas que desenvolvam processos de ensinar e aprender capazes de fomentar a construção e o amadurecimento de tais atitudes nos alunos. Na literatura, dentre os principais métodos de ensino destacados para o desenvolvimento da atitude crítica, do pensamento crítico para um agir autônomo estão os ambientes de simulação clínica associados ao uso da tecnologia da informação (TI), assim como os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (SILVA; PEDRO, 2010; WATERKEMPER; PRADO, 2011).

Propostas consideradas inovadoras e que configuram um novo contexto de ensinar e aprender revelam contribuir para a autonomia do aluno por meio da tomada de decisão (SILVA; PEDRO, 2010). Novas propostas de ensinar e aprender desafiam tanto o aluno quanto o professor. Isso porque eles fizeram parte de um modelo de ensino tradicional em que ambos tinham papéis específicos e separados, ou

seja, o de ensinar (pelo professor) e o de aprender (pelo aluno), sem a necessidade de uma interação e participação conjunta entre ambos (FREIRE, 1985, 1989, 1995). Por isso, para o aluno sair da posição de receptor do conhecimento e se assumir como protagonista desse processo é um grande desafio. Isso, muitas vezes, impede escolas de arriscar pelo medo que a escola tradicional impõe ao exigir êxito como sinônimo de certeza (FREIRE, 1986).

Diante dessa necessidade, no mundo educacional, a partir do ano de 2005, a DFCP do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – vem desenvolvendo uma nova proposta pedagógica, baseando-se no referencial da pedagogia crítica e na adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. A DFCP apresenta como objetivo principal desenvolver novas habilidades no aluno para que este faça parte do processo de: *aprender a aprender*, a partir do estímulo à busca e avaliação crítica de dados e informações através de livros, periódicos, bases de dados, fontes pessoais de informação, incluindo a própria experiência; *sucessivas aproximações*, com níveis de complexidade crescente; *aprender fazendo*, para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e de atitudes ao longo da disciplina, articulado com a produção de conhecimento, através da ação–reflexão–ação vinculada aos cenários da prática; e *busca de informações*, de forma sistematizada e relacionada. O aprender parte da curiosidade do aluno, que em meio ao espaço de liberdade toma as decisões sobre o seu aprendizado.

A disciplina é organizada, ao longo do semestre, em três unidades de conhecimento (UC), que visam ao atendimento do seu programa teórico. Essas UC são desenvolvidas através de atividades como: discussões em pequeno grupo (DPG), vivências no cenário do cuidado (VCC), socialização, estudos independentes, simulação em laboratório de práticas clínicas e desenvolvimento de portfólio, tendo como eixo norteador a problematização.

Frente a isso, este estudo busca analisar como a autonomia do graduando de Enfermagem é construída na Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP), no contexto de uma proposta pedagógica libertadora, a partir da consciência de si (aluno) no mundo. O suporte teórico-filosófico utilizado para analisar esse processo foi o pensamento de Freire sobre educação libertadora.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DO SER PARA SI AO VIR A SER PARA O ALCANCE DA AUTONOMIA

A consciência de si no mundo, segundo Freire, surge a partir da consciência epistemológica, a qual o homem<sup>9</sup> desenvolve a partir de sua consciência ingênua, por meio de uma percepção mais centrada. O homem pode ser consciente de duas formas: pela consciência ingênua e pela consciência epistemológica. A consciência ingênua é aquela que é natural ao homem e que faz parte de seu processo cognitivo. É a forma de percepção de mundo sem um olhar mais profundo sobre si e sobre seu mundo. É uma percepção de apenas ser. Já pela consciência epistemológica o homem percebe-se como sujeito no mundo mutável, com possibilidades de mudança por sua própria ação, a qual surge da necessidade desse homem de agir, por sua condição de inacabado (FREIRE, 1979).

O homem é capaz de ter consciência sobre si em um ato de reflexão sobre si e o mundo e sobre si no mundo. Possui capacidade para discernir e se relacionar com os outros. Ao estabelecer relações com a realidade experimenta diferenças de contato e aplica sua inteligência, seu espírito crítico e um saber fazer. Seu comportamento não é somente reflexo, mas um ato inteligente e livre (FREIRE, 1979).

A liberdade é uma vocação ontológica do homem, por ser sujeito, e não objeto, a qual só pode ser realizada a partir de um ato reflexivo sobre suas condições espaço-temporais. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, faz reflexões sobre esse mundo e se envolve nele, começa a construir a si mesmo como sujeito, assim como sua própria consciência (FREIRE, 1986, 1996, 1979).

Neste estudo, o homem é o aluno. Assim, sendo homem, o aluno é capaz de reconhecer a si mesmo nas experiências em espaços e tempos, refletir sobre si e o mundo, assim como sobre si no mundo, construindo-se como sujeito consciente. Por ser homem, o aluno apresenta a capacidade de ser consciente, e por sua consciência percebe-se como homem e aluno. Por isso, “[...] não me é possível separar o que há em mim de aluno do que venho sendo como homem” (FREIRE, 1998, p. 40).

Esse processo de *ser mais* requer a busca pela **autonomia** (e seu exercício). A autonomia é construída através da liberdade, a qual

---

<sup>9</sup> Homem no sentido genérico, como usa Freire, para manter fidedignidade com os escritos do autor.

possibilita preencher “o espaço” antes “habitado” por sua “dependência” e que “se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 37). Por isso **ser autônomo** exige a capacidade de **tomada de decisão**. É na tomada de decisão ao longo da vida que o aluno constrói sua autonomia. O exercício da autonomia pode ser desenvolvido desafiando o aluno a decidir acerca de sua trajetória pedagógica, sendo capaz de identificar suas necessidades de aprendizagem a partir do seu processo histórico de construção como cidadão. Essa atitude indica que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 41).

A autonomia não se alcança com data ou idade prevista, precisa de amadurecimento do aluno, por isso se constrói todos os dias. É o *amadurecimento do ser para si* para um processo de *vir a ser*. Para que o aluno seja capaz de construir sua autonomia como cidadão, homem e profissional, o processo de ensino precisa possibilitar a ele “[...] experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”, as quais respeitem a sua liberdade para agir (FREIRE, 1996, p. 41). Entretanto, essa construção requer intenção pedagógica clara do professor, que não pode esquecer que muitos alunos experimentaram e ainda experimentam o contexto do ensino do *ser para o outro*, em que essa liberdade de *ser para si* e *vir a ser* não existe. Alunos que passaram por esse processo educativo podem encontrar dificuldades no alcance do amadurecimento necessário para a autonomia. Todavia, isso não significa que tais alunos não possam ser autônomos, pois o seu alcance depende, além da história do homem, do desejo de ser. Por isso, é preciso manter aguçada no aluno a sua vontade de arriscar-se, aventurar-se e de **ser curioso**. Essa atitude é uma forma de o manter imune à passividade e aos efeitos negativos de um falso ensinar (FREIRE, 1996, p. 10). Essa é uma importante tarefa do professor.

**Ser curioso** não é algo fixo, predeterminado. Ao contrário disso, passa por amadurecimento contínuo e pode evoluir ou não. A verdadeira curiosidade é aquela que mobiliza o ser humano e o coloca de maneira pacientemente impaciente frente ao mundo, o qual não o fez e permite acrescentar algo feito. É uma inquietude indagante, histórica e por isso socialmente construída e também reconstruída, além de ser evolutiva (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a curiosidade precisa ser exercitada para ser fortalecida. Ela concretiza-se pelo exercício da indagação, da comparação, da dúvida e da aferição. Quanto mais nos exercitarmos, mais “eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso [...]” (FREIRE, 1996, p. 18,26). Exercitar a

curiosidade como forma de desvelar o mundo para compreendê-lo possibilita o alcance da conscientização e o desenvolvimento da autonomia.

## **ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA**

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa fundamentado no modelo de estudo de caso de Ludke e André (1986). Participaram deste estudo 14 alunos da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP). Como critérios de inclusão dos participantes foram considerados para a participação no estudo, os alunos que aceitaram, espontaneamente, se envolver como sujeito do estudo nas fases de observação, entrevista e análise documental. Outro critério utilizado foi demonstrar ser mais comunicativo nos ambientes observados, pois se acredita que este aluno é o melhor informante. Quanto aos professores, o critério de inclusão pautou-se na aceitação em participação do estudo, nas fases de observação e entrevista. Além disso, para as entrevistas utilizou-se a saturação dos dados (MINAYO, 2010) como estratégia para encerramento da inclusão no estudo. Foram excluídos alunos que demonstraram, ao longo da observação de campo, ser pouco comunicativo verbalmente, ou não se comunicar. A DFCP desenvolve uma proposta pedagógica, a partir do referencial da pedagogia crítica e operacionalidade por meio do Arco de Magueres (BORDENAVE, PEREIRA, 2006). Tal proposta envolve as docentes e os discentes para uma experiência de mudar pensamentos, conhecimentos e atitudes frente ao seu próprio educar. É desenvolvida ao longo do terceiro semestre do curso, organizada em três unidades de conhecimento (UC) que visam o atendimento do programa teórico da disciplina. Cada UC é desenvolvida por meio de atividades como: discussões em pequeno grupo (DPG), vivências no cenário do cuidado (VCC), socialização, estudos independentes, simulação em laboratório de práticas clínicas e desenvolvimento de portfólio tendo como eixo norteador a problematização.

Como método de coleta de dados utilizou-se a triangulação por meio de observação não participante, entrevista e análise documental, respectivamente. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010 como estratégia de aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa. Em seguida foram realizadas as entrevistas, assim como a análise documental dos portfólios. O procedimento de análise pautou-se na proposta operativa de Minayo(2010), organizado em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e

tratamento dos resultados. As informações coletadas foram transcritas para documentos Word os quais foram importados para o programa atlas ti 5.0 para a organização e análise dos dados qualitativos. Os participantes assinaram o TCLE e o anonimato foi garantido mediante o uso de codificação das falas, a saber: EA1 (entrevista de aluno seguido de número da ordem) e OA1 (observação e número de ordem) e PA1 (Portifólio e número da ordem). Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina sob no 305209, em 30 de novembro de 2009.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema **DO “SER PARA SI” AO “VIR A SER”**: SOBRE A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PELO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM foi organizado em duas categorias significativas, a saber: (1) *a busca do ser para si* e (2) *o exercício de vir a ser*.

### **A busca do ser para si**

O desenvolvimento da autonomia, ou seja, a busca do ser para si, na DFCP, inicia a partir da liberdade que o aluno apresenta em suas escolhas tanto para estudo quanto para os cuidados realizados. Essas escolhas fazem parte da rigorosidade presente em ser livre e que implica aventura, risco e criação (FREIRE, 1985). O professor quando estimula o uso da imaginação, exposição de sentimentos, sonhos e desejos para o exercício da criação permite ao aluno arriscar-se a fazer interpretações, produzir conhecimento, o que é fundamental para o desenvolvimento de significados (FREIRE, 1997).

#### ***Momento Pedagógico – DFCP (1º dia de aula)***

*Logo após a dinâmica em grupo, as professoras fizeram uma exposição do plano de ensino e da metodologia proposta para o semestre, que se baseia na metodologia de Paulo Freire (ação, reflexão, ação - aluno é protagonista e o professor é o facilitador), Arco de problematizarão de Maguerez e na Promoção de Saúde. Em um dos slides passados tinha uma frase de Paulo Freire que me chamou a atenção. “O individuo só aprende quando se envolve com a situação”. Esta frase me fez refletir sobre a importância de estar sempre atenta a tudo que nos será passado nessa disciplina, não só a questão prática como a teórica, pois as duas*

*juntas irão se completar. (PA13)*

Na compreensão do aluno o aprender se envolvendo na situação representa *estar atento* ao que se passa na disciplina de teoria e prática. Apesar de essas palavras serem ainda resquícios que indicam a experiência de ser acomodado (SILVA; PEDRO, 2010), demonstram que o aluno tem consciência sobre a importância de sua participação e é um indicativo de que está aprendendo a ser (DCN, 2001). Mesmo que na introdução da dinâmica da disciplina tenha sido apresentada a proposta de que o aluno deve ser o protagonista da aprendizagem, ele interpreta essa mensagem ainda como aquele que adquire o conhecimento “passado” pelo professor (SILVA; PEDRO, 2010). Seu compromisso é o de estar atento, prestar atenção. Consciência ingênua construída.

A liberdade para quem não a vivenciou ao longo de seu processo de educação formal pode não ser percebida como algo positivo para o seu aprendizado, mas como algo que traz insatisfação pela acomodação e pelo condicionamento (SILVA; PEDRO, 2010). A insatisfação deve-se ao fato de ser a aprendizagem na disciplina algo não imposto e sem transmissão de conteúdos pelo professor, exigindo do aluno trilhar seu próprio caminho, tomando a decisão sobre como irá aprender.

***Momento Pedagógico – DFCP (1ª semana de aula)***

*Esse primeiro dia de aula foi bem difícil. [...]a disciplina trouxe para nossa turma uma proposta bem inovadora em relação á metodologia. Confesso que isso me assustou [...] porque essa metodologia exige uma autoconfiança e uma independência maior por parte do aluno e, ter maior confiança em mim mesma, é um desafio que estou tentando superar[...] (PA1)*

*Admito que esteja com receio quanto aos estudos independentes, dúvidas sobre o que estudar, se tenho que estudar todos os tópicos ou apenas aquele que será ministrado na próxima aula. Terei que me informar quanto a isso. (PA10)*

***Momento Pedagógico DFCP (Escrita no Portifólio)***

*[...]meu primeiro portfólio eu tive que refazer [...]jele todo sem a professora pedir, mas tive que fazer porque ficou um lixo. O primeiro nem existe*



*mais! Já até joguei fora. [...] Eu não fiz nada do que era pra ter feito, só que a professora foi muito boazinha[...]depois eu vi o que que era pra ter feito, comparando assim. [...]No segundo eu tive uma trabalhadeira danada, porque eu tive que refazer todo o primeiro, e fazer o segundo. Daí ele ficou maravilhoso! Só que eu me ferrei, [...]porque era muita coisa, e [...]acumulou. Eu tive que refazer, e [...] lembrar do que aconteceu naquele dia [...] foi bem trabalhoso. Só que eu não acho difícil fazer o portfolio. (EAS).*

***Momento Pedagógico – DFCP (Aula coletiva sobre roteiro de entrevista)***

*A maioria dos alunos olha para frente, mas não demonstram muito interesse. Outros nem levantam a cabeça por estarem “anotando tudo” o que vêem nos slides e o que ouvem do professor (O1).*

Alunos dos primeiros semestres na graduação em Enfermagem tendem a demonstrar maior dependência do professor do que os últimos semestres (SILVA; PEDRO, 2010). Essa é uma dificuldade que representa a acomodação ensinada pelo modelo de ensino tradicional (FINDLOW, 2012) e que mantém o aluno na passividade (FREIRE, 1997), na subordinação e em sua curiosidade ingênua, à sombra do mundo. Entretanto, ao longo da formação do aluno, mesmo com receio, essa consciência pode ser substituída pela curiosidade epistemológica, quando a proposta pedagógica, mediada pela atuação do professor, permite a ele *ser para si*, demonstrando vontade de aprender.

A pedagogia da autonomia centra-se em experiências que estimulam a tomada de decisão e a responsabilidade. Porém, essa centralidade somente ocorre quando tais experiências respeitam a liberdade do aluno para *ser mais* (FREIRE, 1996). Isso significa que por parte de quem educa deve partir uma atitude sem opressão, autoritarismo ou dominação.

Na medida em que o aluno se sente livre, tem a possibilidade de agir conforme aquilo que acredita e substitui a imagem assustadora do novo aprender por algo motivador de sua curiosidade, como se percebe nas colocações a seguir:

***Momento Pedagógico – DFCP (1ª semana de aula) –***

*[...]Acredito que aos poucos irei me adaptando a metodologia de ensino. Adorei a aula ministrada hoje e me senti mais a vontade com a disciplina. O bom é que conseguimos ver a teoria e a prática. Gosto desta metodologia. Acho que assim aprendemos mais e melhor. (PA7)*

*[...]me animou justamente pela liberdade que ela parece nos dar em relação aos assuntos abordados, nos permitindo abrir mais o nosso campo de visão em relação, por exemplo, as formas de literaturas utilizadas e a forma como vamos a abordar esses temas. (PA1)*

*É mostrada uma imagem e a professora tutora questiona aos alunos “que vocês acham?” “o que está acontecendo?” **AI:** “é uma troca de olhares, sorrisos...?”; A **professora tutora** reforça que na entrevista é importante o “olho no olho”, prestar atenção no outro, interagir. Na segunda imagem, a professora também pergunta “e essa?” “O que passa na cabeça dela?” “tá com cara de estar gostando?”. Fala da interação e na necessidade de saber como fazê-lo. No próximo slide pergunta “Vocês acreditam nessa frase? “. “a natureza daquilo que é observado depende da perspectiva a partir da qual observamos”. “É verdadeira essa frase?”. Continua a exemplificar situações de interação e atitude profissional que devem ser observadas no momento de entrevista. Exemplificou com uma situação em que seu filho havia uma namorada e no carnaval iria sair vestida de enfermeira. “Imaginem a idéia de profissional que ela tem?”. Os alunos da turma pouco se manifestaram (O1).*

Os fragmentos revelam que o aluno, ao iniciar sua vivência na proposta pedagógica da DFCP, demonstra aceitar o desafio, mesmo que de forma ainda receosa. Percebem que esse momento é de adaptação ao novo, e a liberdade para a busca do conhecimento é animadora. A animação pode ser interpretada como motivação, mas fundamentada nas ideias de Freire. Para esse aluno o ânimo demonstrado acontece ao ser apresentada a proposta da disciplina, pois nesse momento ele se imagina

tendo a liberdade apresentada. A motivação agora é externa ao aluno, mas ao mesmo tempo um gatilho para reflexão sobre o ato de aprender. Trata-se de uma motivação que em nenhum momento pode ocorrer fora da prática ou antes dela (FREIRE, 1986, p. 13), pois faz parte da prática. Dessa forma, o aluno se motiva a partir do momento em que atua no próprio ato de estudar, de reconhecer a importância que o conhecimento tem para ele.

Por isso, esse momento é um espaço para reaprender a aprender. É um requerimento das tendências pedagógicas atuais e reconhecidas pela UNESCO desde 1998. Projetos político-pedagógicos fundamentados na pedagogia emancipatória, libertadora, crítica propõem ao aluno uma nova forma de aprender, assim como de ensinar. O professor não mais transmite o conhecimento, mas o compartilha com o aluno, o qual tem a autonomia para autogerir o seu aprendizado (RUIZ, 2009).

***Momento Pedagógico – DFCP (1ª semana de aula***

*[...] Eu L.M.B me comprometo a ser organizada com a disciplina: tentarei escrever o portfólio nos dias em que tiver as aulas; estudarei os assuntos para serem discutidos em aula previamente; levarei para as aulas minhas referências e materiais (livros, xérox,...) (PA2)*

*[...] Deixo exposto aqui, o meu comprometimento com a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, dedicando-me a aprendizagem, buscas, serei assídua com os meus deveres de acadêmica, paciente e disposta a aprender. (PA3).*

*[...] O primeiro passo para iniciar o semestre já foi dado, vai apenas depender de mim, estudar, me dedicar e adquirir o máximo de conhecimento que eu puder. Tenho consciência de que todos os conhecimentos adquiridos poderão influenciar significativamente na saúde do paciente, e que nenhum esforço será em vão. (PA9).*

O autogerenciamento do aprendizado está relacionado com a busca do *ser para si*. Significa uma tomada de decisão do aluno para aquilo que decide ser.

**Momento Pedagógico – DFCP (1º semana de aula)**

*[...]a partir de hoje levo uma frase que eu ouvi no primeiro dia de aula, da professora Pf3, e que se encaixa perfeitamente na posição que eu me encontro hoje, a de técnica de enfermagem, aluna e futura profissional da enfermagem atuando como enfermeira: **Tomem para si a responsabilidade de serem excelentes profissionais**. E é essa a responsabilidade que eu quero ter sempre comigo, hoje, amanhã e sempre. (PA9)*

*Eu gosto de lidar com pessoas, gosto ainda mais sabendo que as minhas atitudes, por menor que pareçam, poderão ajudar completamente o estado físico e/ou mental de um indivíduo. Que eles irão precisar de mim, e que eu devo estar atenta para suprir suas necessidades. Gosto de saber que eu poderei fazer a diferença na vida de uma ou mais pessoas. E por fim das contas estarei realizada pelo que fiz. [...] (PA5)*

**Discussão em pequeno grupo (DPG)**

*Diz que "está mais "empolgada". "Quer se dedicar mais". "Não faltar" (OA11).*

Nos relatos os alunos, a partir das experiências de aprendizagem no primeiro dia de aula, demonstram compreender o que é necessário saber, ser e decidem, comprometem-se com a mudança. Demonstram consciência si no mundo, ou seja, percebem a necessidade de *ser para si* para *vir a ser*, característica de um sujeito autônomo.

O exercício do vir a ser

O exercício da autonomia, ou o *ser para si* para *vir a ser*, deve acontecer através do próprio ato de aprender do aluno. Na DFCP a aprendizagem do aluno acontece a partir de suas próprias escolhas, incluindo o que, como, onde e com quem estudar. O estudo é estimulado pela atividade complementar denominada de estudos independentes (EI). É um espaço de tempo organizado na disciplina para que o aluno se dedique ao estudo da unidade de conhecimento (UC) correspondente ao conteúdo curricular para Fundamentos em Enfermagem, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2001). Na DFCP,

esse horário está disponível ao aluno para estudo, mas permite que este gerencie essa possibilidade conforme suas necessidades.

***Momento Pedagógico – DFCP (1º semana de Estudo Independente-EI)***

*Não tenho horário livre à tarde para estudar. Apesar de existir no cronograma um período para estudos independentes, em virtude do meu trabalho, nesse período estou trabalhando. Pelas 21h fui à biblioteca universitária (BU) pesquisar sobre os termos que me chamaram atenção. Peguei dois livros e posteriormente fui para casa dar uma lida. Além disso, pesquisei sobre cuidado (descrito no item 5.2) (PA7).*

*Ao final da aula, almocei no RU e fui ao labUFSC fazer meus estudos independentes sobre cuidado. Pesquisei alguns artigos e os li, achei muito interessante, achei muito bom esta idéia de estudar antes da aula, pois assim não vamos totalmente despreparados (PA4).*

A autonomia, sendo uma atitude que se desenvolve no dia a dia, nas experiências pelas quais o sujeito passa ao longo da vida, é exercitada, apreendida, e não ensinada, exige disciplina, por isso precisa ser oportunizada. É conquistada pelo aluno na medida em que este a assume e a exercita, fortalecendo-se contra as ameaças expostas, como a tentação para outras atividades. Para ser disciplinado, corpo e mente precisam sentir prazer na leitura, sem isso não é possível estudar (FREIRE, 1997).

Nesses estudos a leitura de um texto pode acontecer como proposta pela escola ou por uma “reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural [...]” (FREIRE, 1997, p. 20), despertado por sua curiosidade

***Momento Pedagógico – DFCP (1º semana de Estudo Independente-EI)***

*Após muita pesquisa decidi ir buscar um artigo científico que tivesse uma visão de cuidado da uma forma mais ampla, ao invés de simplesmente relatar alguma técnica de cuidado com o paciente, e decidi ler o artigo abaixo: Artigo publicado na revista de enfermagem Texto e Contexto “O cuidado de enfermagem - uma*

*aproximação teórica”, esse artigo de reflexão visa compreender o valor do cuidado de enfermagem, que requer uma visão ampla, valorização da própria vida para poder respeitar o outro em todos os aspectos (PA9).*

***Momento Pedagógico – DFCP (1º semana de Vivências nos Cenários de Cuidado – VCC)***

*[...]Fomos então para a cessão dos prontuários, e retiramos as informações clínicas e que eu aprendi ao ler e com a ajuda da A27 a esclarecer algumas coisas e algumas siglas. Vimos o prontuário da moça M. e notamos a síndrome HELLP, que ao pesquisar em casa descobri que esta síndrome antigamente era muito confundida com hepatite e colecistite (inflamação da vesícula biliar), devido ao aumento de enzimas hepáticas e hemólise em pacientes gestantes. Atualmente, a síndrome de HELLP aparece como complicação da pré-eclâmpsia, na qual acarreta à paciente :mal-estar generalizado, dor epigástrica, cefaléia, náuseas e vômitos, isquemia placentária (agregação), hemólise e aumento de enzimas hepáticas (PA14).*

***Momento Pedagógico – DFCP (Discussão em Pequeno grupo-DPG)***

*Uma aluna fala de sua experiência e relata situações em que iam fazer perguntas a professora facilitadora, nas VCC, que dizia então? todas as vezes. E não respondia. Aí em um momento do estágio foram pesquisar. “agora entendo o que é trabalhar com metodologias ativas. É diferente. O aluno tem que correr atrás. Agora a gente está entendendo! (OA3).*

A curiosidade despertada nesses alunos partiu da necessidade de descoberta do desconhecido, demonstrando um exercício de tomada de decisão em desvelar o mundo pelo conhecimento, pela busca da informação e também pela tentativa de reflexão e relacionamento da prática com a teoria.

O exercício da leitura e da busca pela informação pelos próprios alunos é expresso em seus portfólios. Ao exercitar a pesquisa, a leitura e

a escrita do que vivenciam, os alunos conseguem perceber a si, acadêmicos de enfermagem, o mundo no qual estão vivendo (DFCP, VCC, família, profissão enfermagem) e a si no mundo. É um momento de construção de seu próprio conhecimento na teorização da sua própria experiência (MARIN et al., 2010).

***Momento Pedagógico – DFCP (1ª semana de Vivências nos Cenários de Cuidado – VCC)***

*A aula de hoje me deixou muito animada. Ir ao HU, ver as pessoas, prontuários. Sou apaixonada por isso. Vi que preciso aprender muito, há muitas siglas que não sei, termos técnicos e sem contar as técnicas de enfermagem que não vejo à hora de aprender (PA7).*

***Momento Pedagógico – DFCP (Discussão em pequenos grupos-DPG)-Levantamento de questões de aprendizagem***

*[..] enquanto vamos respondendo uma das perguntas, vem surgindo várias outras. Mas acho que isto é o ponto crucial para a construção do nosso conhecimento para a vida. É a partir das questões de aprendizagem que saímos a procura de mais conhecimento. Tenho certeza que várias dessas perguntas vão se respondendo ao longo das aulas, das práticas e dos estudos independentes (PA4).*

***Momento Pedagógico – DFCP (DPG – Construção do estudo de caso) – [...]Foi bastante interessante ouvir os estudos clínicos dos nossos colegas. Ao levantarmos nossas questões de aprendizagem notei o quanto não sei[...] (PA2).***

Nesses momentos de DPG e VCC os alunos observam a si, ao mundo e a si no mundo como seres inacabados e que precisam *ser mais*, pois percebem o que ainda não sabem e precisam estudar. Esse ser mais significa ampliar o conhecimento diante do mundo observado e partir para a busca de sua autonomia (MARIN et al., 2010), tomando decisões para resolução de problemas percebidos, não como algo ensinado, mas algo percebido como necessidade.

***Momento Pedagógico – DFCP (DPG- Levantamento de questões de aprendizagem)***

*[...]Após a última apresentação, fomos para a dinâmica para construirmos as nossas questões de aprendizagem, que constam no final do portfólio. Acredito ser muito importante a construção destas perguntas, pois espero que ao final desta disciplina, eu consiga resolvê-las facilmente (PA13)*

***Momento Pedagógico – DFCP (Socialização-S)***

*Alguns colegas estavam com medo, outros nervosos, ansiosos, mas eu, pelo contrário me mantive tranquila, mas é claro que com um pouco de ansiedade, referente a aceitação de nossa atividade pelas professoras e pelo grupo.[...] Passei parte da tarde elaborando nossos slides para a apresentação. Queria estender além do campo prático, para mim não pode faltar a teoria, mesmo que a atividade fosse um pouco mais focada pra parte prática. [...]Recebemos muitos elogios, os quais nos motivarão a dedicar cada vez mais nossa atenção para a disciplina e nos fez ter a percepção de como é importante introduzir a teoria na prática, ou vice versa. (PA3)*

***Momento Pedagógico – DFCP (DPG)***

*Não sei fazer referencia e fiquei com muito medo de ir até o quadro. A professora em estágio de docência (Ped) me animou dizendo que todos estamos aqui pra aprender. Então mesmo errado escrevi minha referencia, de tanto nervosismo ainda esqueci o titulo do próprio artigo, foi engraçado no final das contas. [...]Já corrigi todas mais acho que preciso treinar em mais para que consiga fazer sem olhar mais para a regra (PA4).*

***Momento Pedagógico – DFCP (DPG- Construção do estudo de caso)***

*A professora tutora questiona "o que pode ser colocado?". A10 fala que "pode ser acrescentado o banho no leito, pois a paciente do estudo toma banho sozinha". A2 sugeriu "colocar as questões discutidas dos curativos. Sobre a limpeza dos lençóis". Ao voltar vi uma aluna escrever no*



*quadro um site onde fez suas pesquisas. Outras alunas também foram (OA2, 10).*

O desenvolvimento da autonomia envolve: liberdade, curiosidade, tomada de decisão. Entretanto, para que haja uma tomada de decisão, o aluno precisa de liberdade para, a partir de sua curiosidade pelo observado, realizar uma reflexão e tomar decisões. É um processo que acontece de forma articulada. Ao observar o objeto, ações e reações de pessoas, o aluno, cuja curiosidade ingênua transita para a epistemológica, exercita a reflexão que pode gerar uma ação de *ser mais para vir a ser*.

***Momento Pedagógico – DFCP (Reunião coordenação)***

*[...]Após um tempo em silêncio, uma aluna do nosso grupo de tutoria falou chorando tudo o que estava sentindo. Após a fala da aluna, novo silêncio. Eu quebrei esse novo silêncio falando aos demais alunos e a professora coordenadora da disciplina, que não queria falar a respeito do nosso grupo de tutoria, pois nós tínhamos um contrato no grupo e nesse contrato estava acordado em resolvermos no grupo o que dissesse respeito ao mesmo. Disse também acreditar que essa fosse a razão do silêncio dos meus colegas. (PA2)*

***Momento Pedagógico – DFCP (DPG-Aula sobre Biossegurança)***

*[...]conseguíamos identificar os microrganismos como visíveis, e daí então percebemos como às vezes não tomamos cuidados pequenos, mas significativos e comprometedores. [...]No final desta aula lembrei as aulas de microbiologia, e de como somos descuidados no que diz respeito ao que não “enxergamos”. Passei a repensar meus cuidados individuais, como lavagem de mãos ao sair de um ônibus, ou ao chegar em casa da rua; levar o jaleco em um local separado de outros materiais de aula, colocá-lo somente na porta do hospital, e tirá-lo também no mesmo local. Meu único incômodo nesta aula foi saber que somos os principais responsáveis pela transmissão de infecções hospitalares (infecções*

*cruzadas), e que a partir do convívio com a profissão muitos dos profissionais passam a não se preocupar muito com o cuidado com a biossegurança. (PA12)*

Os relatos dos alunos sobre as experiências na DPG e na reunião com a coordenação da DFCP mostram momentos de reflexão despertados pelas situações vividas. O ato de refletir sobre a experiência é um momento que permite ao aluno ler e reler aquilo o que observa e a construir o seu conhecimento. Em tal exercício consegue analisar os detalhes da situação através da sua conscientização e tomar decisões, assumindo uma responsabilidade que pode ser a de encorajar-se para resolver conflitos, assim como contribuir para o controle de infecções através da lavagem das mãos, como nas situações destacadas. Esses são exemplos do processo de desenvolvimento da autonomia, o qual envolve a observação do contexto, a reflexão, a tomada de decisão e a ação. É uma forma de exercício de atualização, de simplificação e de melhora do que foi feito (FREIRE, 1979, 1986, 1996). É um ato de construção do conhecimento sobre o contexto o qual gera novos conhecimentos (WALDOW, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo analisou a consciência do aluno no desenvolvimento da autonomia na DFCP, cuja proposta pedagógica fundamenta-se na Pedagogia Crítica. Para dar suporte teórico-filosófico para a realização da investigação e da análise dos resultados utilizou-se as ideias de Paulo Freire sobre essa pedagogia. Ser autônomo significa tomar decisões, assumir responsabilidade, a partir da tomada de decisões e do agir. Esse agir pode representar ações de diferentes maneiras, mas o objetivo destas direciona para a criticidade.

Neste estudo evidencia-se que é possível desenvolver a autonomia do aluno criando ambientes de ensino cuja liberdade está presente. A liberdade deve existir como forma de possibilitar ao aluno sentir-se livre para agir, sem medos, e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. Ao sentir-se livre pode observar aquilo o que desperta a sua curiosidade, indagar, duvidar, indignar-se e assim agir transformando a si e ao mundo ao qual pertence. Os alunos da DFCP de um curso de graduação em Enfermagem conseguiram se perceber enquanto pessoas e alunos em formação, suas dificuldades, facilidades e

superações. Demonstraram expressar suas decisões diante do que vivenciaram em sala de aula e decidiram como agir. Esse processo revela a autonomia apreendida pelo inacabamento. Aprenderam a se organizar para estudar, a ler, a escrever e a se comunicar, através de atividades de escrita em portfólios e da oralidade nas socializações das discussões teóricas e das vivências nos cenários de cuidado.

O Ensino Superior tem como finalidade estimular o pensamento reflexivo formando diplomados nas diferentes áreas de conhecimento com competência para se inserir nos setores profissionais assumindo a responsabilidade pela participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e a formação continuada. Desenvolver a sociedade significa preocupar-se com ela através do desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica, da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, assim como da prestação de serviços especializados à comunidade (CARNEIRO, 2010).

Para tanto, desenvolver um aluno com tais competências, que estão relacionadas com a autonomia, funda-se na necessidade de criar estratégias de ensino que possibilitem o seu exercício. Por ser um processo precisa ser exercitado no dia a dia da sala de aula, a partir do primeiro semestre, para que se torne uma atitude permanente e pertencente a ele. Não é somente a sala de aula o espaço em que a autonomia deve ser estimulada, mas também os espaços para além da universidade, como a família, os outros ambientes de ensino formal, assim como o espaço de trabalho.

Este estudo fortalece o campo da pesquisa de educação em enfermagem, principalmente a questão do desenvolvimento da autonomia do aluno. A autonomia requer deste a decisão de ser mais participativo em seu processo de aprendizagem. Para possibilitar essa tomada de decisão, estratégias de ensino organizadas para tal objetivo precisam ser incentivadas e se tornar concretas. O ensino crítico somente será parte da história se existir, e para isso precisa ser uma prática permanente a qual substitua o modelo que se contrapõe a essa nova filosofia pedagógica, que é o ensino tradicional.

## REFERENCIAS

AMARAL, I. B.; LIMA, V. M. R. A educação pela pesquisa, o questionamento e a crítica: propostas viáveis para ensinar e aprender. *Acta Scientiae*, v.13, n.1, p. 141-157, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 10 abril 2009.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 543p.

FINDLOW, S. Higher education change and professional-academic identity in newly ‘academic’ disciplines: the case of nurse education. **High Educ.**, v. 63, p.117–133, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** v. 23, 5a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São

Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAISER, D. E.; SERBIN, A. K. Diretrizes Curriculares Nacionais: percepção dos acadêmicos de enfermagem sobre a sua formação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 30, n. 4, p. 633-640, 2009.

MARIN, M. J. S. et al. O Uso do Portfólio Reflexivo no Curso de Medicina: Percepção dos Estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p.191–198, 2010.

NETO, D. L. et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev Bras Enferm.**, v. 60, n. 6, p. 627-634, 2007.

RUIZ, I. C. Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el Desarrollo en la formación profesional. **Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica**, v. 9, n. 2, p.; 1-22, 2009.

SILVA, A. P. S. S.; PEDRO, E. N. R. Autonomy in Nursing Students' Process of Knowledge Construction: The Educational Chat as a Teaching Tool. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 210-216, 2010.

WALDOW, V. R. Reflexões sobre Educação em Enfermagem: ênfase em um ensino centrado no cuidado. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 182-188, 2009.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-

aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Av.enferm.**, v. 29, n. 2, p. 234-246, 2011.

6.4 MANUSCRITO 4 – NINGUÉM NASCE CRÍTICO! O DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE CRÍTICA NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL(DFCP): UM ESTUDO DE CASO

**NINGUÉM NASCE CRÍTICO! O DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE CRÍTICA NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL(DFCP): UM ESTUDO DE CASO<sup>10</sup>**

**NOBODY BORN CRITICAL! THE DEVELOPMENT OF CRITICAL ATTITUDE IN FUNDAMENTALS PROFESSIONAL CARE DISCIPLINES**

**NADIE NACE CRITICO! EL DESAROLLO DE LA ACTITUD CRÍTICA EN LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS PARA EL CUIDADO PROFESIONAL**

**Roberta Waterkemper**

Enfermeira. Aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestre em Enfermagem pela UFSC. Especialista em Formação Pedagógica da área da saúde: enfermagem. Especialista em Gestão de Serviços em Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Marta Lenise do Prado**

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Enfermagem (EDEN) da Universidade Federal de

---

<sup>10</sup> Este estudo é parte da Tese de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Santa Catarina.

Correspondência: Roberta Waterkemper. Rua: Luiz Gonzaga Valente, 1100. Bairro Capoeiras. Cep: 88090-221; Florianópolis/SC. Email: robswater@gmail.com

**RESUMO:** Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, fundamentado no modelo de estudo de caso na educação de Ludke e André (1986). Participaram deste estudo 14 alunos da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP). Como método de coleta de informações utilizou-se a triangulação por meio de observação não participante, roteiro de entrevista e análise documental, respectivamente. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010 como estratégia de aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa. Em seguida foram realizadas as entrevistas, assim como a coleta dos portfólios. A análise pautou-se na proposta operativa de Minayo (2010), a qual se organiza em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As informações coletadas foram transcritas para documentos Word os quais foram importados para o programa Atlas ti 5.0 para a organização e análise dos dados qualitativos. Foram construídas três categorias significativas: *Sentindo-se livre – busca pela liberdade para aprender*, *Ad-mirando pela curiosidade* e *Refletindo sobre o ad-mirado*. Revela-se que os alunos percebem ter liberdade para atuar nos ambientes de aprendizagem e que o professor facilita esse processo. O ato de ad-mirar significa penetrar no que foi ad-mirado, olhar por dentro. Esse movimento no processo de reflexão do aluno possibilita a ele olhar por dentro aquilo que o faz ver. A reflexão crítica do aluno a partir de uma pedagogia também crítica precisa, para acontecer, que o espaço de ensino e aprendizagem permita a esse aluno a *raison d'être*, o direito de ser.

**Palavras-chave:** Atitude crítica, acadêmico de enfermagem, educação superior.

**ABSTRACT:** This study appears as a qualitative research method of case study based on the model case study in education and Ludke and André (1986). The study included 14 students in the setting Fundamental of Professional Care Discipline (FPCD). As a method of data collection used the triangulation through non-participant observation, Interview and documentary analysis, respectively. Field observation was conducted from March to July 2010 as a strategy for

approaching the field and the research subjects. Then the interviews were conducted, as well as the collection of portfolios. The analysis was based on Minayo (2010) Operative Propose which organizes in three main stages: pre-analysis, material exploration and processing of results. The data were transcribed into Word documents which have been imported into Atlas ti 5.0 program for organizing and analyzing qualitative data. They built three significative categories: feeling free - search for libertad para learn, ad-targeting by curiosity, reflecting on the ad-mired. It appears that students feel have the freedom to work in learning environments and the teacher facilitates this process. The act of ad-targeting means penetrate what was admired, look inside. This movement in the process of reflection allows the student to him look inside what makes you see. The student's critical thinking from a critical pedagogy also, need to happen that the area of teaching and learning will allow the *raison d'etre*, the right to be.

**Palavras-chave:** critical attitude, nursing student, higher education.

**RESUMEN:** Este estudio se presenta como un método de investigación cualitativa de estudio de caso basado en el modelo de estudio de caso en la educación de Lüdke y André (1986). El estudio incluyó a 14 estudiantes en la configuración de la Asignatura de Fundamentos para el Cuidado Profesional (AFCP). Como método de recolección de datos utilizando la triangulación a través de la observación no participante, entrevista y análisis documental, respectivamente. La observación de campo se llevó a cabo de marzo a julio de 2010 como una estrategia para abordar el campo y los sujetos de investigación. Luego de las entrevistas se llevaron a cabo, así como la colección de carteras. El análisis se basó en la Propuesta Operativa de Minayo (2010), que se organiza en tres etapas principales: el análisis previo, la exploración de materiales y procesamiento de los resultados. Los datos fueron transcritos en documentos de Word que se hayan importado en el Atlas ti el programa 5.0 de la organización y análisis de datos cualitativos. Se construyeron tres unidades temáticas de análisis: sentirse libre - buscar libertad para aprender, anuncio de metas por la curiosidad, la reflexión sobre el anuncio-sumido. Parece ser que los estudiantes se sientan tienen la libertad de trabajar en ambientes de aprendizaje y el profesor facilita este proceso. El acto de anuncio de metas significa penetrar lo que fue admirado, mirar dentro. Este movimiento en el proceso de reflexión permite que el estudiante que se vea el interior de lo que te hace ver. El pensamiento crítico del estudiante a partir de una pedagogía crítica también, es necesario que ocurra que el área de enseñanza y aprendizaje



permitirá a la razón de ser, el derecho a ser.

**Palavras-chave:** Actitud crítica, estudiante de enfermería, la educación superior.

## INTRODUÇÃO

Ser crítico não é um conceito que pode ser reproduzido, copiado, decorado, memorizado, mas transformado em ato. Trata-se de uma ação que envolve atitudes, conhecimento, contexto, relações, atividades de pensamento, liberdade, observação, curiosidade, criação, recriação e comunicação, por isso é um ato complexo.

Formar um aluno com atitude crítica é um dos objetivos apresentados em algumas propostas de projetos político-pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais compreendem o perfil crítico como possuidor de: autonomia, capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas, capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal, entre outras características (BRASIL, 2001; NETO, 2007).

As investigações científicas no campo da educação em enfermagem têm evidenciado que ainda são poucos os cursos de graduação em Enfermagem que aderiram às diretrizes curriculares nacionais para o desenvolvimento desse perfil crítico de aluno, evidenciando uma aderência de apenas de 72%, o que representa um baixo índice e revela a necessidade de esses cursos assumirem a transformação desejada (NETO et al., 2007). Entretanto, as poucas escolas cujas propostas pedagógicas buscam incorporar as propostas das DNC esforçam-se planejando e realizando projetos que desenvolvam processos de ensinar e aprender capazes de formar ou amadurecer tais atitudes nos alunos.

Dentre os principais métodos de ensino para o desenvolvimento da atitude crítica/pensamento crítico assume destaque o uso da tecnologia da informação (TI) nos métodos de simulação. A simulação acontece tanto para ambientes de cuidado, com laboratórios equipados com aparelhos eletrônicos e computacionais de alta tecnologia, como para programas que desenvolvam o tema de áreas do conhecimento de enfermagem específicas (WATERKEMPER; PRADO, 2011).

Essas propostas, consideradas inovadoras e que configuram um novo contexto de ensinar e aprender, revelam contribuir para o propósito das DCN na enfermagem no que tange à formação do enfermeiro. Mas vêm desafiar tanto o aluno quanto o professor, os quais fizeram parte de

um modelo de ensino tradicional no Brasil em que ambos tinham papéis específicos e separados, ou seja, o de ensinar (pelo professor) e o de aprender (pelo aluno), de uma interação e participação conjunta entre ambos (FREIRE, 1985, 1989, 1995). Por isso, para o aluno sair da posição de receptor do conhecimento e passar a ser agente desse processo é desafiador e muitas vezes impede escolas de arriscarem-se pelo medo que a ideologia tradicional impõe ao exigir êxito como sinônimo de certeza (FREIRE, 1986).

Este estudo apresenta como objetivo identificar de que forma a Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP) no contexto de uma proposta pedagógica libertadora contribui para o desenvolvimento da atitude crítica no aluno. O suporte teórico-filosófico utilizado para analisar esse processo foram os pensamentos de Paulo Freire sobre educação libertadora.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – SER CRÍTICO**

Para compreender o significado de atitude crítica é necessário considerar alguns princípios. Ser crítico é um ato complexo e por isso não se desenvolve de forma automática. Envolve constante exercício pelo homem. Esse exercício inicia-se desde a pré-escola e se intensifica ao longo da educação formal, e em associação com a convivência social. Não tem um ponto final (FREIRE, 1996, 1997). Dessa forma, quanto mais o aluno exercitar a atitude crítica em sua realidade, mais se inserirá nela por sua criticidade (FREIRE, 1987).

Entretanto, para exercitá-la há necessidade de condições específicas que possibilitem essa ação pelo aluno. Exercitar a atitude crítica só é possível através de uma proposta pedagógica que tenha em seus fundamentos a liberdade. Em tal modalidade de educação o objetivo não se resume à proposta de técnicas para desenvolver a educação para especialização, qualificação profissional ou pensamento crítico. Avança esse limite trazendo o aluno à intimidade da sociedade através da razão de ser de cada conhecimento estudado, penetrando em seu contexto para dêsvendá-la, compreendê-la em sua dimensão histórica e política, não sendo um simples ato de transferir conhecimento pelo professor ao aluno, mas de construção entre ambos (FREIRE, 1986).

Educar com liberdade significa que no espaço de ensino e aprendizagem tanto o professor quanto o aluno aprendem, abandonando-se a dicotomia *professor ensina e aluno aprende*. Nessa forma de olhar a educação ambos são sujeitos cognitivos diferentes e agentes críticos do

ato de conhecer (FREIRE, 1986, p. 27). Portanto, o aluno não mais representa uma vasilha para depósito de conhecimento, mas o próprio agente do seu aprender. Ser sujeito do aprender e não o objeto de depósito é a vocação ontológica do homem, a qual implica em *ser mais* (FREIRE, 1979).

Ser agente da aprendizagem significa poder decidir por ela, e não a reproduzir. O espaço de educação em que o aluno é estimulado a ser esse agente do aprender cria possibilidades para que ele, enquanto homem, desenvolva sem opressão e autoritarismo sua capacidade de ser sujeito, construa-se como pessoa, aprenda a relacionar-se com os outros homens com reciprocidade, reconheça-se como sujeito e como capaz de transformar-se, assim como sua realidade, fazendo sua própria história e cultura, descruzando os braços, renunciando à expectativa e exigindo sua intervenção de forma ativa e criativa. Por isso uma educação que liberte (FREIRE, 1979).

Ter liberdade para observar a realidade, admirá-la pela curiosidade que desperta, assim como um pensar sobre aquilo o que se observa e a tomada de decisão sobre como agir em comprometimento com a realidade é o processo que leva à atitude crítica.

A atitude crítica de um aluno em sala de aula pode ser desenvolvida através de uma prática educativa que tenha esse propósito. Para se desenvolver tal atitude é fundamental que a escola crie estratégias que possibilitem ao aluno exercitá-la. Aprender a ser crítico envolve o reaprender a aprender: a estudar, a ler, a escrever, a comunicar-se, a relacionar-se, a pesquisar, a ser ético, a ser político, a ser responsável, a ser comprometido, a ser amoroso, a ser humilde, a ser autônomo, a tomar decisão e a ser curioso (FREIRE, 1979, 1987, 1996, 1997, 1998).

Estimular o aluno a reaprender a aprender é o principal desafio ao educador. Para quem foi ensinado a aprender a *cartilha*, cujo conteúdo reproduzia as palavras do professor, e esteve sob o exercício constante de leitura em voz alta da família das sílabas, a memorização de diálogos no aprendizado de línguas, a leitura decorada das relações bibliográficas indicadas para leitura e cujo conteúdo seria “tomado” em prova com “[...] palavras e textos apresentados, como clichês [...]” (FREIRE, 1981, p. 35) é desafiador, senão sofredor reaprender a aprender atualmente.

Mas mudar é possível. No processo de mudança de um modelo de aprender tradicional para um modelo de educação para a liberdade o aluno participa e faz reflexões. Não é mais uma vasilha para depósito de informações, mas um sujeito capaz de perceber seu condicionamento diante da estrutura em que se encontra. Essa percepção da realidade,

antes vista como algo imutável, somente reproduzível, passa a ser *admirada* como a realidade histórico-cultural do homem, a qual foi criada e pode ser transformada por ele mesmo (FREIRE, 1979, p. 26).

Ao saber-se capaz de agir e agindo, cria condições para que o resultado desse agir consciente se transforme em reflexão crítica, em problematização (FREIRE, 1987). Problematizar significa saber-se no mundo e com o mundo e desafiado por ele. Na medida em que o desafio aumenta a sua resposta a ele também se fortalece, pois se está em desafio e não fora dele. Por captar esse desafio ao problematizar não sozinho, mas com os outros, em um “plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica [...]” (FREIRE, 1987, p. 40).

## **ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA**

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa fundamentado no modelo de estudo de caso de Ludke e André (1986). Participaram deste estudo 14 alunos da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (DFCP). Como critérios de inclusão dos participantes foram considerados para a participação no estudo, os alunos que aceitaram, espontaneamente, se envolver como sujeito do estudo nas fases de observação, entrevista e análise documental. Outro critério utilizado foi demonstrar ser mais comunicativo nos ambientes observados, pois se acredita que este aluno é o melhor informante. Quanto aos professores, o critério de inclusão pautou-se na aceitação em participação do estudo, nas fases de observação e entrevista. Além disso, para as entrevistas utilizou-se a saturação dos dados (MINAYO, 2010) como estratégia para encerramento da inclusão no estudo. Foram excluídos alunos que demonstraram, ao longo da observação de campo, ser pouco comunicativo verbalmente, ou não se comunicar. A DFPC desenvolve uma proposta pedagógica, a partir do referencial da pedagogia crítica e operacionalidade por meio do Arco de Magueréz (BORDENAVE, PEREIRA, 2006). Tal proposta envolve as docentes e os discentes para uma experiência de mudar pensamentos, conhecimentos e atitudes frente ao seu próprio educar. É desenvolvida ao longo do terceiro semestre do curso, organizada em três unidades de conhecimento (UC) que visam o atendimento do programa teórico da disciplina. Cada UC é desenvolvida por meio de atividades como: discussões em pequeno grupo (DPG), vivências no cenário do cuidado (VCC), socialização, estudos independentes, simulação em laboratório de práticas clínicas e desenvolvimento de portfólio tendo como eixo

norteador a problematização.

Como método de coleta de dados utilizou-se a triangulação por meio de observação não participante, entrevista e análise documental, respectivamente. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010 como estratégia de aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa. Em seguida foram realizadas as entrevistas, assim como a análise documental dos portfólios. O procedimento de análise pautou-se na proposta operativa de Minayo, organizado em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As informações coletadas foram transcritas para documentos Word os quais foram importados para o programa atlas ti 5.0 para a organização e análise dos dados qualitativos. Os participantes assinaram o TCLE e o anonimato foi garantido mediante o uso de codificação das falas, a saber: EA1 (entrevista de aluno seguido de número da ordem) e OA1 (observação e número de ordem) e PA1 (Portifólio e número da ordem). Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina sob no 305209, em 30 de novembro de 2009.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema “*Ninguém nasce crítico! O desenvolvimento da atitude crítica na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional (DFCP)*”, foi organizado em três categorias significativas, a saber: 1ª Sentindo-se livre – busca pela liberdade para aprender, 2ª Ad-mirando pela curiosidade, 3ª Refletindo sobre o ad-mirado.

### **Sentindo-se livre – busca pela liberdade para aprender a ad-mirar**

Em uma educação que busca desenvolver a atitude crítica do aluno não é possível trabalhar com um ambiente inflexível e repressor, pois a criticidade de um aluno é desenvolvida quando este tem liberdade de ser para si, de perceber-se como um ser inacabado e que pode aprender a partir de sua *raison d'être*, ou seja, de seu direito de ser (FREIRE, 1979).

Essa liberdade, na visão do aluno, pode ser representada em seus relatos e registros no portfólio, quando expressam sentirem-se à vontade ou tiveram liberdade para se expressar em sala de aula, bem como na escolha da forma como buscam a informação e realizam seus estudos.

*Momento Pedagógico – Discussão em Pequeno Grupo (DPG)*

*[...]a discussão em si é [...]bom, porque [...] a gente discutia o que basicamente todo mundo tinha pesquisado pelos estudos independentes [...]então, se cada um tivesse pesquisado alguma coisa, o aluno, o outro aluno [...]que complementava com a informação que eu não tinha e era uma forma de complementar o conhecimento, constrói o conhecimentos, e assim em pequenos grupos [...] todo mundo conseguia expressar o que tinha pesquisado [...]quais eram as dúvidas, [...] se fosse em grande grupo passava batida as informações, e um ficava lá, não falava o que tinha aprendido, e ficava assim, passava despercebido[...]* (EA3).

**Momento Pedagógico – Estudo Independente (EI)**

*Após muita pesquisa decidi ir buscar um artigo científico que tivesse uma visão de cuidado da uma forma mais ampla, ao invés de simplesmente relatar alguma técnica de cuidado com o paciente, e decidi ler o artigo (PA9).*

**Momento Pedagógico – DPG (Construção do Caso Clínico) -[...]** *A professora tutora [...] fala que vai dar uns minutos para que possam construir o estudo clínico. Orienta como fazer e sobre as questões de aprendizagem. A11 sugere uma história para servir de base e a partir dele construir. O grupo começa a discutir o que tem e se vale a pena. Realizam a leitura. A professora tutora sugere inventar mais coisas: "Sobre o cuidado, O que podemos colocar?". A professora facilitadora fala da situação dos cuidados paliativos. A1 discute o que pode ser acrescentado: "Vamos colocar algo sobre lesão?". "Vamos descrever?". Foram feitas várias questões. Logo, iniciam a discutir as questões sobre higiene e conforto. (OA1, 11).*

Nesses fragmentos revela-se que os alunos percebem ter liberdade para atuar nos ambientes de aprendizagem e que o professor facilita esse processo. Desde 1980 a educação em enfermagem no

contexto internacional tem sido fortemente influenciada por teorias que sustentam a necessidade de estimular a autonomia do aluno em seu aprendizado (Darbyshire; Fleming, 2008; Ponto, 2011). Esse fato pode ser confirmado através das mudanças ocorridas nos projetos político-pedagógicos (PPP) das universidades, estimuladas pelas legislações educacionais. Tais projetos apresentam como princípio norteador do ensino mudar os papéis do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, distanciando-se do modelo tradicional de ensino construído sob os preceitos da linearidade da racionalidade positivista, cartesiana, instrumental e tecnicista. O professor assume o papel de facilitador e o aluno de responsável principal pela sua aprendizagem (DARBYSHIRE; FLEMING, 2008; PIRES et al., 2009), mas permeados por um espaço de liberdade de ação.

O ensino controlador configura-se como um problema para os profissionais que estão envolvidos nas ciências humanas, pois essa atitude vai contra as ideias de emancipação e autonomia que permeiam o discurso atual da educação (DARBYSHIRE; FLEMING, 2008). Assim, o aprender da autonomia, da tomada de decisão, da conscientização do aluno (PIRES et al., 2009; PONTO, 2011) precisa ser possibilitado, dentro de espaços de ensino flexíveis e livres de autoritarismo.

***Momento Pedagógico -Aula coletiva sobre cálculo de medicação***

*[...] Quando chegou a parte da realização de exercícios, a professora me ajudou MUITO, pois sentei do lado dela e aos poucos fui realizando o que era pedido. Ela atendia as outras pessoas quando estas chamavam, mas me senti confortável em pedir ajuda para ela e vi que ela não me julgava e estava sempre solícita (PA14).*

***Momento Pedagógico – Vivências nos Cenários de Cuidado (VCC)***

Na sala de curativos as alunas começam a escrever a evolução do paciente. A12 já havia começado e lê para a professora tutora que fala a aluna: "*pensa no registro seguindo o sentido céfalo caudal*". A12 continua a ler. A professora tenta fazer com que A12 compreenda a seqüência. Dá exemplo: "*o braço vem antes do que? O que tem no braço?*". A12 pensa. A professora fala: "*é para ti pensar*". (OA12).

A liberdade é a característica mais importante para a prática educativa crítica. O alcance da efetividade e a eficácia dessa prática somente podem ser dar na medida em que se possibilita a participação livre e crítica dos alunos, pela abertura do professor. Representa um dos princípios essenciais para se construir um modelo de ensino inovador e que substitui a escola autoritária por um ambiente formador de sujeitos críticos. A figura do professor é de facilitador da aprendizagem, a qual se desenvolve em uma relação de diálogo, de respeito à liberdade, e sua principal atividade é a de “[...] ensinar a pensar certo [...]” e jamais manter o aluno “[...] ajustado ou acomodado” e coisificado. Na ausência da *raison d'être*, ou seja, o direito de ser, de poder discutir, de estar no e com o mundo, o aluno é sacrificado a não exercitar a sua capacidade de ser criador, assim como sua curiosidade (FREIRE, 1967, p. 42).

### **Ad-mirando pela curiosidade**

Quando o ambiente de ensino e aprendizagem possibilita ao aluno ser livre, controlar, tomar decisões sobre suas atitudes, contribui para que ele possa exercer a sua curiosidade diante da realidade sem sentimentos de repressão ou controle de sua liberdade de agir (Ponto, 2011) por parte do professor. O aluno em sala de aula, quando consciente de sua liberdade, consegue ser curioso e, a partir dela, admirar, ou seja, olhar e desvelar a realidade tanto de forma individual como coletiva através de sua própria ação.

#### ***Momento Pedagógico – DPG***

*[...] as discussões, no começo eu não gostava. Também, na primeira vez que eu fiz! A gente tem que trazer toda a base teórica e parece que a gente não aprendia nada, [...]A gente chegava do mesmo jeito que a gente saía; do mesmo jeito que entrava[...] Parecia que só que a gente aprendia, era o que a gente estudava. [...]Mas a gente discutia o que cada um tinha aprendido, a professora falava o que ela sabia, as vivências mesmo [...]as dúvidas que a gente tinha sobre o que a gente tinha pesquisado em casa. [...] Na maioria das vezes elas usavam dinâmicas, mais para descontrair [...] para a gente começar a se soltar e falar. [...] ajudava [...] eram dinâmicas divertidas e elas sempre relacionavam essa dinâmica com a matéria que a gente ia ter, não era qualquer dinâmica [...] eu não to colaborando muito, eu ainda não consigo falar (EA5)*



**Momento Pedagógico – Vivências no cenário de cuidado (VCC)**

*[...] Ele estava com casquinhas na boca e estava muito agoniado com elas. Começou a cuspir na tentativa de removê-las. Porém nada saía. Havia sobrado gases, que não haviam sido utilizados, quando foi recolocada a sonda nasoenteral. Tive a idéia de molhá-las bem e passar lentamente e suavemente no lábio superior do paciente para que essas casquinhas saíssem. Ótima ideia! Consegui remover todas e ainda limpei os lábios superior e inferior, que estavam com bastante sujidade. Também apliquei Miconazol creme nas lesões do paciente (PA3).*

**Momento Pedagógico – Socialização (S)**

*A4 começa a relatar uma encenação. Colocam um paciente(encenado por aluno) em maca. Chega a professora e as alunas. A4 é a professora. Os alunos perguntam à professora várias questões ao mesmo tempo e comenta do porque não responder. Explica que se trata da metodologia problematizadora e que eles precisam construir o seu conhecimento. A paciente mostra um papel escrito “cena 2”. Uma aluna representa um paciente em cadeira de rodas. Entra a professora e outra aluna entrevista o paciente e que mostra um papel escrito “cena 3”. Encenam a realização de um curativo por A8. Outra aluna começa a ler o caso clínico. A4 comenta que ao todo construíram 64 questões de aprendizagem (OA4, 8).*

Nesses fragmentos nota-se que o aluno exercita sua curiosidade ao observar o mundo no qual está aprendendo e a revela em suas próprias atitudes. A curiosidade pode ser considerada como uma estratégia de ensino e utilizada como forma de favorecer o aluno, fazer com que olhe o mundo com seus próprios olhos e se torne um sujeito questionador pelo exercício de sua liberdade de espírito. A curiosidade alimenta-se na medida em que esse aluno é exposto ao mundo a partir da capacidade de aprender por si mesmo. No movimento de ad-miração e distanciamento do mundo observado, aprende a encontrar soluções para

problemas a partir do exercício de reflexão, a qual possibilita a criatividade (SILVA; CAMILLO, 2007). Os relatos dos alunos revelam momentos de exercício de sua curiosidade em dois ambientes de aprendizagem diferentes: a DPG, em sala de aula, e as VCC, no campo de estágio. Independentemente do ambiente a curiosidade se desenvolve por meio daquilo que o aluno vivencia, é desafiado, seja em uma discussão de temas da realidade ou na prática do cuidado apreendido.

A curiosidade do aluno na medida em que é exercitada, seja em sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem, como os campos de estágio e laboratórios de prática, deixa de ser apenas uma curiosidade ingênua, *desarmada*, e se transforma em curiosidade epistemológica, crítica. Essa curiosidade faz com que o aluno se aproxime da realidade, do objeto *ad-mirado*, de forma mais rigorosa e metódica. Na medida em que realiza tal movimento, exercita a sua capacidade de reflexão, que também se criticiza como forma de encontrar soluções diante do admirado. Portanto, a curiosidade pode ser compreendida como um processo contínuo o qual pode evoluir ou não para uma curiosidade criticizada. Por isso configura-se, no processo de ensino-aprendizagem, como a matriz do pensar certo, ou seja, da reflexão crítica (FREIRE, 1996).

### **Refletindo sobre o ad-mirado**

O processo de reflexão vivenciado pelo aluno, no momento em que por sua liberdade e curiosidade ad-mira o objeto, sua realidade resulta da evolução da consciência de si e de mundo para a consciência de si no mundo. A partir do momento em que o aluno consegue compreender essa realidade, pode identificar hipóteses diante dos desafios que esta apresenta e criar soluções para resolvê-los. Criando soluções o aluno pode aplicá-las transformando a realidade problematizada (FREIRE). O ato de configuração de um problema é um processo de reflexão-na-ação. Diante da realidade observada o aluno se distancia dela e, com um olhar em que se coloca externo a ela, faz reflexões para encontrar soluções (LINDAH et al., 2009).

#### ***Momento Pedagógico - VCC***

*[...] a gente presenciou o processo de morrer, [...]eu fiquei pensando muito [...]na aula que a gente teve. [...]a relação daquele profissional com aquele corpo que tá lá na cama[...]o jeito com que ele é tratado, e também não só ali, mas com os familiares [...]que estão presentes ali que havia uma falta de acolhimento praqueles familiares,*

*que como não tinha psicólogo ou assistente social [...]aquele momento era um momento em que a enfermagem devia atuar [...]por mais que eles tivessem, sei lá, calmos, não fazendo escândalo, mas qualquer um quando perde um familiar fica[...] Essa é uma das reflexões [...]* (EA5).

#### **Momento Pedagógico – DPG**

*[...] A aula de hoje transcorreu bem. Houve muita troca de conhecimento a partir das leituras feitas pelos alunos e por parte das professoras. Acho que Controle das infecções e Biossegurança são temas muito importantes para o profissional de enfermagem e, claro, aos outros profissionais também; mas digo ao enfermeiro porque é dele a responsabilidade pela equipe de enfermagem que será formada pelos profissionais que de fato estarão em contato direto com o paciente (PA1).*

#### **Momento Pedagógico – Exercício de habilidades na realização de procedimentos (EHP)**

*A professora caminha pela sala explicando aos alunos e fazendo questionamentos às alunas A8, A10 e A4: "como fazem?". Ficam em silêncio. Continua e comenta sobre o buraco auscultatório ou hiato. Tenta interagir com animação com os alunos. Neste momento, quatro alunos anotam quando a professora aprofunda o porquê da verificação da pressão arterial. Em seguida, as professoras encenam a verificação. Os alunos prestam atenção. Logo questionam a turma: "o que vocês acharam?". A9 comenta sobre o barulho na cena. A6 comenta sobre a preocupação do paciente. A1, A7 comentam sobre a questão do sigilo profissional (OA1,4, 6, 7, 8,9,10).*

Nas situações apresentadas da entrevista, do portfólio e da observação de campo, percebe-se que os alunos, ao contarem e viverem tais situações durante as VCC, as DPG e o EHP, conseguem realizar um processo de reflexão. Entretanto, não fazem menção, diante do problema identificado, observado e refletido, de sua relação enquanto futuros profissionais com essa realidade. Trata-se de uma reflexão ingênua, mas

um exercício para a criticidade. Para ser uma reflexão crítica o aluno precisaria perceber-se no mundo, ter consciência de si no mundo, uma consciência reflexiva, e se assumir como agente transformador. A reflexão crítica é uma característica própria do homem e por isso mesmo precisa ser estimulada (FREIRE, 1979). Na DFCP uma das formas de estratégia utilizadas para realizar esse estímulo é o estudo independente (EI).

***Momento Pedagógico – Estudo Independente (EI)***

*[...] Nestes estudos independentes, superei minhas expectativas lendo um artigo da revista A, cujo título era Avaliação das feridas pelos Enfermeiros de Instituições hospitalares da rede pública, ele foi publicado em 2008. Depois de ler o artigo, li textos que pudessem me auxiliar na base teórica do assunto. Comecei pesquisando no livro [...]. Continuando o capítulo, li sobre ataduras e bandagens, quais as regras de aplicação, o porquê de usá-las, e quais os tipos mais freqüentes. Neste último estudo independente da Primeira unidade de conhecimento revi os demais assuntos vistos, e vi a necessidade de reler tudo com um pouco mais de atenção. Além disso, como pesquisei em um artigo, vi que preciso ampliar minhas fontes de pesquisa, pois percebi que além da fundamentação teórica, é muito importante que eu também leia pesquisas e outras abordagens sobre o assunto, para entender melhor como ele se encaixa em nossa realidade profissional (PA12).*

Nesse relato de portfólio, o aluno, ao buscar o conhecimento sobre avaliação de feridas, consegue perceber-se como aluno e sua responsabilidade em sua formação profissional. Diante de seu estudo observa que para compreender o tema precisa buscar as fontes de informação como forma de aprofundamento. Sua reflexão está em si mesmo enquanto aluno. Analisando o seu processo de reflexão e anotação anterior assumiu-se inacabado, e esse é um problema cuja solução delineada é a busca de outras fontes de estudo. Essa é uma reflexão crítica que parte da consciência de si no mundo da aprendizagem. O ad-mirado em tal situação é a própria atitude do aluno.

Esse mesmo processo de reflexão crítica pode ser percebido, com

o mesmo aluno, na DPG relatada em portfólio e, com outra aluna, na observação de campo.

#### **Momento Pedagógico - DPG**

*[...]conseguíamos identificar os microrganismos como visíveis, [...] percebemos como às vezes não tomamos cuidados pequenos, mas significativos e comprometedores. [...]No final desta aula relembrei as aulas de microbiologia, e de como somos descuidados no que diz respeito ao que não “enxergamos”. Passei a repensar meus cuidados individuais, como lavagem de mãos ao sair de um ônibus, ou ao chegar em casa da rua; levar o jaleco em um local separado de outros materiais de aula, colocá-lo somente na porta do hospital, e tirá-lo também no mesmo local. Meu único incômodo nesta aula foi saber que somos os principais responsáveis pela transmissão de infecções hospitalares (infecções cruzadas), e que a partir do convívio com a profissão muitos dos profissionais passam a não se preocupar muito com o cuidado com a biossegurança (PA12)*

*A professora questiona: "A1 o que mais aprendeu?". A1 fala de um artigo lido sobre o papel do enfermeiro e reforça que o principal fator para o controle da biossegurança é a lavagem das mãos, pois as mãos são os principais meios de contaminação (OA1).*

Neste processo de reflexão crítica o objeto ou realidade admirada, pelas alunas, é a biossegurança. O ato de admirar significa penetrar no que foi admirado, olhar de dentro. Este movimento no processo de reflexão do aluno possibilita a ele olhar de dentro aquilo que o faz ver. Ao ser capaz de se perceber ao olhar esta realidade que lhe aparecia como algo impossível consegue objetivá-la e descobrir em sua presença criadora a potencialidade de transformação de si e da mesma realidade (FREIRE, 1987).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os alunos deste caso demonstraram ter liberdade para fazer suas escolhas em relação ao seu aprendizado. A escolha livre permite a ele

exercitar a curiosidade ao observar a realidade estudada e vivida. E isso ocorre a partir de sua própria observação, das experiências reais que consegue refletir. Entretanto, assumir tal atitude de ser livre para escolher, sem ter que esperar pelo professor, é um desafio, mas que pode ser superado.

As instituições de ensino superior, representadas pelos professores, se quiserem conseguir formar alunos com atitude crítica, não podem esperar que eles tragam as soluções consigo; devem encontrar e construir propostas pedagógicas significativas para tornar o ensinar e aprender em si mesmo um ato desafiador, criador e transformador.

O discurso de que é preciso mudar o ensino para alcançar esse objetivo já caminha há 26 anos, ou seja, desde que as diretrizes curriculares nacionais (DCN) foram divulgadas. Essa trajetória de discussões deveria servir de estímulo para que as instituições de ensino superior se desafiassem a mudar. Entretanto, foram poucas as escolas que enfrentaram a mudança para além dos currículos. Mudar a atitude pedagógica é preciso e urgente! Somente é possível quando se tenta. O que importa é o desejo e o compromisso de formar os profissionais com o perfil do egresso destacado nessas diretrizes.

Como já discutido, para se desenvolver um aluno com atitude crítica é preciso que a escola crie condições para que a criticidade aconteça. A reflexão crítica precisa ser exercitada. Tal exercício acontece ao longo da formação do aluno e não somente em momentos específicos, por isso requer a mudança de paradigmas dos projetos político-pedagógicos, mas também da consciência dos próprios professores. O aluno, por estar em formação, não apreende a mudança de atitude sozinho, precisa da orientação do professor. Entretanto, o docente, por ser o responsável pedagógico por esse processo, somente consegue as condições para a criticidade se compartilha da necessidade de mudar.

Contudo, a reflexão crítica do aluno, a partir de uma pedagogia também crítica, para acontecer precisa que o espaço de ensino e aprendizagem permita a este a *raison d'être*, o direito de ser. É permitir a liberdade de expressar-se, de também contruir o conhecimento. Sentindo-se livre o aluno pode exercitar sua curiosidade diante das situações, dos temas estudados e que o desafiam a tomar decisões por sua consciência no mundo.

## REFERENCIAS

DARBYSHIRE, C; FLEMING V E.M. Governmentality, student autonomy and nurse education. **Journal of Advanced Nursing**, v. 62, n. 2, p. 172–179, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. v. 23, 5a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

KARAGOZOGLU, S. Nursing students' level of autonomy: A study from Turkey. **Nurse Education Today**, v. 29, p. 176–187, 2009.

LINDAH, B. et al. A student-centered clinical educational unit – Description of a reflective learning model. **Nurse Education in Practice**, v. 9, p. 5-12, 2009.

MAILLOUX, C. G. The extent to which students' perceptions of faculties' teaching strategies, students' context, and perceptions of learner empowerment predict perceptions of autonomy in BSN students. **Nurse Education Today**, v. 26, n. 7, p. 578-585, oct. 2006.

NIEMEYER, F.; SILVA, K. S.; KRUSE, M. H. L. Diretrizes Curriculares de Enfermagem: governando corpos de enfermeiras. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 19, n. 4, p. 767-773, 2010.

PIRES, M. R. G. M. et al. Diálogos entre a arte e a educação: uma experiência no ensino da disciplina de administração em saúde. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 559-567, 2009.

PONTO, M. Nursing students' perceptions of autonomy: A qualitative study. **Prog Health Sci**, v. 1, n. 2, p. 11-17, 2011.

RUIZ, I. C. Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el Desarrollo en la formación profesional. **Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica**, v. 9, n. 2, p.; 1-22, 2009.

SILVA, A. L.; CAMILLO, S. O. A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade. **Rev Esc Enferm USP**, v. 41, n. 3, p. 403-410, 2007.

SILVA, A. P. S. S.; PEDRO, E. N. R. Autonomy in Nursing Students' Process of Knowledge Construction: The Educational Chat as a Teaching Tool. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 210-216, 2010.



WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Av.enferm.**, v. 29, n. 2, p. 234-246, 2011.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Formalmente, ao se finalizar um estudo acadêmico qualitativo, o pesquisador precisa escrever considerações finais. Acredito que fazê-las é colocar um ponto final no estudo, não permitir a sua continuidade. Tratando-se de uma pesquisa nesse campo do saber, que valoriza sujeitos e a compreensão de relações complexas, não mensuráveis, mas de significados intensos, as considerações não podem ter sentido de término, mas sim de continuidade e de novas possibilidades. Dessa forma, após desenvolver esta investigação, faço algumas considerações para a continuidade das experiências vividas no caso apresentado e investigado, bem como para a abertura de novas possibilidades para a educação dos sujeitos do mundo, no mundo e para o mundo.

O que desejo dizer com essas palavras é que este caso da educação superior em enfermagem não representa algo final, terminado, concluído, um modelo único de possibilidade, mas um objeto que pode despertar a curiosidade de sujeitos de outras realidades da educação na saúde, levando à admiração, à reflexão e à criação de novas possibilidades de ensino e em diferentes momentos históricos.

Este estudo é resultado de um trabalho exaustivo de compreensão e interpretação do pesquisador sobre como uma proposta pedagógica, que se fundamenta nos princípios da pedagogia crítica e organizada de forma a promover a criticidade, pode contribuir na formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de Enfermagem. Para atingir esse propósito foi necessário: acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC, como forma de conhecer o processo de ensino–aprendizagem desenvolvido; identificar a consciência de si dos alunos a respeito de seu processo de ensinar e aprender ao longo de sua vida até chegar na DFCP; identificar a consciência de mundo (DFCP, escola, professor) dos alunos a respeito de seu processo de ensinar e aprender, assim como reconhecer as atitudes críticas e criativas desenvolvidas e percebidas pelos alunos na DFCP.

Para permear essa compreensão complexa que envolve a consciência de si, de mundo e de si no mundo de acadêmicos de Enfermagem sobre seu processo de aprendizagem, no contexto de uma educação problematizadora, como pesquisadora tomei a decisão de utilizar como suporte teórico e filosófico as ideias de Paulo Freire. O que me levou a tomar essa decisão foi minha tomada de consciência

sobre a necessidade de compreender com maior propriedade a visão de mundo que esse educador desenvolveu. No mestrado, trabalhando com a educação no trabalho, sob esse mesmo suporte teórico e filosófico, não alcancei uma profundidade reflexiva que satisfizesse minhas inquietações. Neste estudo, percebo que as leituras de Paulo Freire são complexas e profundas. Não podem ser realizadas em um único momento, mas em constante movimento de ir e vir, e posso afirmar que preciso voltar a elas!

Na medida em que se lê, as dúvidas e inquietações sobre as palavras escritas e seus conceitos nos levam a um processo de permanente reflexão. Esse movimento acontece a todo o momento em que se volta às leituras para uma nova compreensão de suas palavras. Freire construiu uma forma de ver o mundo fazendo parte dele, não apenas estando no mundo, mas com ele e para ele. Por isso propus-me o desafio de trabalhar, nesta pesquisa, mergulhando somente em suas ideias para responder às inquietações e à questão de pesquisa.

Foi seguindo as crenças, os valores, as percepções e os sentimentos do estudioso que orientei a minha própria atitude de investigadora, estabelecendo com os sujeitos participantes uma relação de eu-tu dialógica, respeitosa, amorosa, criativa, humana, pois ambos, investigador e investigados, são seres humanos no mundo e com o mundo, não meros objetos de estudo.

Enquanto enfermeira em processo de desenvolvimento da capacidade investigativa e em nível de doutoramento desafiei-me a ultrapassar a mera doxa. Transgredir essa condição para o nível de logos requer constante persistência, por isso é um ato que não se finda com apenas um estudo, precisa ser continuado.

Ao apresentar expressões da atitude crítica e criativa dos alunos na DFCP, tive como objetivo desvelar a consciência que estes trazem para a disciplina, com base em suas experiências de aprendizagem ao longo da vida, bem como a que desenvolvem ao vivenciar uma nova forma de aprender no seu atual contexto. Essa consciência permite compreender as formas de pensar, agir, ver a si e o mundo, como possibilidade para vir a ser nele, com atitude crítica e criativa.

Para Freire (1987) as experiências são a história da qual os alunos fizeram parte, histórias que contribuíram para o desenvolvimento de sua consciência como seres humanos, bem como a sua consciência de mundo, professor e escola, temas abordados nesta pesquisa. Para Freire o homem é um ser histórico, pois sendo transformador e criador nas relações que constrói com a realidade é capaz de produzir não apenas bens materiais, coisas sensíveis, objetos, mas principalmente ideias e

percepções. Por isso não é possível investigar sem compreendê-las. É vivendo a realidade que a história é construída, e assim o homem se torna um ser histórico e social, pois ao contrário dos animais pode dimensionar o tempo em presente, passado e futuro, de forma indissociável. Não é possível, portanto, desconsiderar o que os alunos vêm sendo como homens, seu processo de construção histórica.

A educação libertadora/crítica pode favorecer o desenvolvimento da atitude crítica e criativa do aluno através da promoção da reflexão sobre si e sobre o mundo. Essa reflexão envolve seu meio de vida concreto e de um homem concreto o qual deseja educar-se. Sem a disposição para isso, a educação inexistente, pois reduz os homens/alunos à pura condição de objetos. Toda a educação libertadora precisa considerar o homem como um ser ontológico, cuja vocação é ser no mundo, pois deve ajudar o homem, partindo de sua historicidade, a vir a ser.

A educação somente é válida quando cria espaços para se construir relações dialéticas com o contexto no qual o homem está radicado, inserido, pois assim permite aos alunos desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica e criativa, o que envolve a sua capacidade de tomar decisões e escolher. Torná-los livres ao invés de adaptá-los.

Para atingir esses objetivos delimitou-se para a coleta de dados a triangulação destes, iniciando pela observação não participante, depois a entrevista e, em seguida, a análise documental. Trabalhar com a triangulação de dados possibilitou-me olhar o caso a partir de diferentes ângulos e em uma sequência lógica de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos na DFCP, como pode ser identificado nos relatos dos sujeitos participantes, bem como na observação de campo. Decidir começar pela observação foi uma estratégia utilizada para me colocar na posição de pesquisadora que não conhece o objeto investigado. Isso devido à consciência acerca de meu conhecimento do caso pela experiência e envolvimento com este em outro momento, o que me levou a sentir essa necessidade, além de saber que na pesquisa qualitativa, no que se refere à ética. Ludke e André (1986) afirmam que na observação total, a qual foi escolhida para este estudo, o pesquisador está presente no campo, mas sem relações interpessoais no período em que observa. Como pesquisadora, essa atitude foi preservada para manter o respeito a esse princípio e para garantir o rigor da investigação.

Entretanto, mesmo que esses autores afirmem a questão de não poder haver relação entre pesquisador e sujeito, acredito não ser possível separar a essência do que é o ser humano. A relação interpessoal existe.

O importante é manter a atitude ética de ser pesquisador, característica que revela a complexidade do enfoque metodológico adotado para manter a rigorosidade da investigação. Esse fato pode ser afirmado ao constatar ao longo da investigação que a minha presença em campo, durante seis meses, foi se configurando como parte do contexto, e não como algo estranho ou ameaçador, mas natural.

Outra dificuldade que destaco quanto à coleta de dados foi a permanência como ouvinte tanto na observação quanto na entrevista. Não poder dialogar diante do que se estava admirando foi um exercício de paciência e ética necessário. É uma atitude que se desenvolve e se aprimora na medida em que o investigador se apropria do conhecimento sobre investigação, o que tem relação com a segurança disciplinar afirmada por Minayo (2010).

Os dados que emergiram deste estudo, a partir do suporte teórico-filosófico de Paulo Freire, possibilitaram construir quatro categorias temáticas: *Ser a sombra – a consciência de si do acadêmico de Enfermagem*; *A escuridão – consciência de mundo do acadêmico de Enfermagem*; *Do “ser para si” para o “vir a ser” do acadêmico de Enfermagem – “ser autônomo”*; e *O desenvolvimento da atitude crítica e criativa na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional*.

A 1ª categoria, ***Ser a sombra – a consciência de si do acadêmico de Enfermagem***, evidenciou que os alunos, ao entrar na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, demonstram uma consciência ingênua de si, oprimida, condicionada ao cumprimento de regras e padrões do que é ser um aluno bom e um aluno ruim. Para eles, aprender consiste em uma obrigação de estudar e reproduzir o conhecimento transmitido, sem um pensar de si sobre o mundo e no mundo, por isso mesmo alienado. Essa atitude é forjada pela própria história, a qual foi construída a partir de experiências em modelos de ensino tradicionais, fortemente presentes nas falas que revelam essa trajetória. Nesse sentido, corroboro com as ideias de Freire quando este afirma que os alunos encontram-se à sombra do mundo, à sombra daquele que oprime, e ao chegarem à DFCP demonstram essa condição.

Novas experiências de educação precisam ser construídas como forma de permitir ao aluno experienciar-se no mundo, assumindo o protagonismo de seu processo de construção como homem, ser consciente. Entretanto, acredito ser importante e necessário compreender a consciência de si e de mundo como possibilidade de os alunos desenvolverem essa consciência, o que somente será possível quando a visão de educação sair do *ensinar* para um *ensinar e aprender*, como um processo de relação democrática e dialógica entre os sujeitos.

Na 2ª categoria, *A escuridão – consciência de mundo do acadêmico de Enfermagem*, é possível perceber que os alunos ainda apresentam a consciência de que o professor deve transmitir o conhecimento e que o aprender somente acontece nessa relação entre aquele que ensina – o professor – e aquele que aprende – o aluno. Esse é um indício da forte presença do modelo tradicional de ensino, no qual o ato de conhecer consiste em momento de doutrinação cultural, e não em um ato de construção de sujeitos e saberes.

O aprender, na consciência dos alunos, traduz-se em um ato de transmissão de conteúdos preestabelecidos. Ao irem para os encontros em sala de aula em espaços dialógicos para compartilhar conhecimento, os alunos ainda esperavam do professor “dar aula”. Também a avaliação apareceu como um método de verificação da aprendizagem, de quantificação, de memorização e acúmulo de informações. As estratégias de avaliação ainda são vistas pelos alunos como deveres que serão “cobrados” deles, e não como um instrumento de acompanhamento da aprendizagem tanto para eles quanto para o professor.

Essas características são evidências na realidade e na história dos alunos, tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior, já que raramente encontram um contexto de aprendizagem diferente nesse percurso. Dessa forma, a possibilidade de vivenciar uma proposta pedagógica libertadora, ainda que pontual, demonstrou gerar um grande conflito nos alunos ao mesmo tempo em que demonstrou favorecer o desenvolvimento de uma nova consciência de si e de mundo.

A 3ª categoria, *Do “ser para si” para o “vir a ser”*: sobre a autonomia do acadêmico de Enfermagem, apresentou a consciência dos alunos, na DFCP, sobre o desenvolvimento da autonomia a partir das experiências em um contexto de aprendizagem problematizadora. Essa categoria evidenciou que a autonomia pode ser desenvolvida pelos alunos por meio da criação de espaços de liberdade no processo pedagógico, de modo a possibilitar a eles o sentimento de liberdade para agir e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. Ao sentirem-se livres podem observar aquilo que desperta a sua curiosidade, indagar, duvidar, indignar-se e assim agir, transformando a si e ao mundo no qual atuam. Como alunos de um curso de graduação em enfermagem, nesse caso em uma determinada disciplina, foi possível perceberem-se como homens/alunos em formação. Aprenderam, pelo inacabamento, a se organizar para estudar, a ler, a escrever e a se comunicar através de atividades de escrita em portfólios e da oralidade nas socializações, nas discussões teóricas e nas vivências nos cenários de cuidado.

O desenvolvimento da autonomia nos alunos requer a criação de estratégias de ensino que possibilitem esse exercício. Por ser um processo, precisa ser exercitado no dia a dia, cotidianamente, para que se torne uma atitude permanente e pertencente a esses alunos, e não somente na sala de aula. A autonomia deve ser estimulada em todos os espaços de práticas sociais e profissionais onde se efetivam as relações humanas (porque todos constituem espaços de aprendizagem), insumo necessário à construção de si como homens com consciência de si, de mundo e de si no mundo.

A 4ª categoria, *O desenvolvimento da atitude crítica e criativa na disciplina de fundamentos para o cuidado*, apontou indícios de como o desenvolvimento de uma proposta pedagógica libertadora pode contribuir para o desenvolvimento dessa atitude nos alunos. Para promover o desenvolvimento da criticidade é preciso liberdade para agir no mundo. É através dessa liberdade “para ser” que os alunos se motivam, pois instiga sua curiosidade para aprender, fazendo com que ad-mirem o mundo e reflitam acerca dele. Os alunos-sujeitos relataram a sensação de liberdade, bem como demonstraram, através de seus comportamentos e tomada de decisões em seu dia a dia, nos diferentes ambientes de aprendizagem, essa possibilidade.

A reflexão crítica dos alunos requer espaços de ensino que permitam a eles a *raison d'être*, o direito de ser. E isso só é possível com liberdade para expressar-se, para também construir o conhecimento. Sentindo-se livre, os alunos podem exercitar sua curiosidade diante das situações, dos temas estudados e que os desafiam a tomar decisões por sua consciência no mundo.

Nesse sentido, analisar as contribuições da DFPC foi uma experiência que possibilitou compreender como um processo pedagógico pode contribuir para a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência de si e de mundo e de si no mundo dos alunos. A consciência é um aspecto indissociável da compreensão e desenvolvimento da atitude crítica defendida por Freire. Ser crítico envolve conscientização. Significa que o estar no mundo, na realidade, é testá-lo. Quanto mais os alunos desenvolvem essa capacidade de, ao estar no mundo, desvelá-lo, ad-mirando-o, mais alcançam a sua essência. Ela existe estando na realidade, e nesse caso no contexto da aprendizagem. A criticidade exige ação–reflexão–ação, num movimento dialético entre sujeitos aprendentes e em um processo permanente, porque se reconhecem inconclusos.

Diante do vivido, ad-mirado e exposto, considero que a TESE deste estudo foi ratificada, pois compreendo que a implementação de



propostas pedagógicas críticas podem contribuir para o desenvolvimento da atitude crítica e criativa nos alunos. Acredito que tal desenvolvimento acontece a partir da tomada de consciência de si e de mundo, como forma de caminho para uma consciência de si no mundo, **a conscientização**. Dessa forma, é possível mediatizar a mudança de sujeitos, seres humanos, como protagonistas de seu próprio fazer. Quando de forma consciente, exercem liberdade de “ser para si” para “vir a ser” um sujeito com atitude crítica e criativa.

Como contribuição desse estudo, destaco o exercício de reflexão individual e coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como de docentes, discentes e gestores de outras realidades de educação na saúde. Compreendo essa experiência como uma maneira de compartilhar história e que talvez sirva de inspiração para a criação e recriação de outras e novas experiências que favoreçam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), não somente para os cursos de graduação em Enfermagem, mas também de todos os cursos da área da saúde.

Acredito ainda que outra contribuição reside na adequação do referencial teórico-filosófico de Paulo Freire como suporte reflexivo para a compreensão de cenários educativos. Apesar de a sua trajetória epistemológica estar direcionada para a alfabetização de adultos, pode também ser utilizada no contexto de ensino e aprendizagem de crianças e jovens, tendo em vista que estes são homens em desenvolvimento. Os conceitos que delinearam a compreensão do significado do que é ter uma atitude crítica, nesse caso, na formação do acadêmico de Enfermagem, podem ser relacionados a outros sujeitos e contextos. Corroboro com o autor quando este, ao falar da conscientização, refere que ela é parte da atitude crítica dos homens inseridos na história e um processo que não se finda em si, é permanente. Da mesma forma, acredita que os homens (ou seja, nós, professores, alunos, gestores), como seres que atuam, se continuarem a aderir um mundo “feito”, vão permanecer não se vendo, submersos, constantemente, na obscuridade (FREIRE, 1979).

Para sair da obscuridade é preciso iluminar-se. Iluminar-se significa estar consciente dessa escuridão e a partir da “tomada de consciência” decidir e sair dela. É no movimento de estar no mundo, admirá-lo, refletir sobre ele e criar que o homem se torna homem. Essa característica pertence somente ao homem e somente ele pode transformar o mundo e se transformar. Dessa forma, somente os sujeitos responsáveis pela educação na saúde, independentemente de sua área de atuação, podem construir propostas pedagógicas que permitam aos

sujeitos em formação desenvolver uma atitude crítica e criativa diante do mundo da saúde.

Apesar de neste estudo não ter focado o professor, destaco que a implicação docente com ensino crítico e trabalho com metodologias ativas, independentemente da área, requer do professor compreensão e interpretação crítica das DCNs, bem como do significado do que é “ser crítico”, que não é uma atitude somente dos alunos. Ao se decidir e ousar trabalhar com essa proposta o docente também passa pelo processo de desconstrução de preconceitos, exigindo dele uma tomada de decisão e a transgressão da consciência ingênua para uma consciência epistemológica, processo que não ocorre em tempo determinado. Precisa ser exercitado, experimentado e desejado. Isso demanda o esforço de refletir sobre sua própria história para que decisões possam ser tomadas e transformadas em atos.

A partir dos resultados alcançados e do exposto nestas considerações, deixo questionamentos que podem aguçar a curiosidade epistemológica de outros pesquisadores na área de educação em saúde e fomentar a investigações de novos temas, fortalecendo a construção do conhecimento nessa área: *É possível trabalhar com o ensino crítico em todas as fases de um curso de graduação? Como está o desenvolvimento do ensino crítico nos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil? Que outros casos existem e o que têm desenvolvido? Para além da enfermagem, é possível trabalhar com o ensino crítico nas outras áreas da saúde? Que consciência professores e alunos de outros cursos possuem sobre aprender e ensinar no século XXI, considerando-se a necessidade de efetivação do SUS? Qual é a realidade de ensino e aprendizagem na saúde no que se refere a ensino crítico? Como os professores na área da saúde, que não são pedagogos, se preparam para o ensino crítico?*

Esses são alguns dos muitos questionamentos que podem e precisam ser feitos sobre o ensino na saúde e que não se detêm somente à enfermagem. Se considerarmos a questão da interdisciplinaridade, que é proposta nas DCNs dos cursos de graduação da área de saúde (BRASIL 2001) e construída para contribuir na consolidação dos princípios e efetivação do SUS, acredito que o principal fator que contribui para essa prática nos currículos de graduação relacionados à saúde e a serviços de saúde está no desenvolvimento da atitude crítica e criativa dos próprios profissionais e dos que ainda estão em formação, como no caso apresentado. Dessa forma, também questiono: Como praticar a interdisciplinaridade se a atitude de alguns profissionais de saúde ainda é ingênua? Que cursos de graduação trabalham

interdisciplinarmente para poder ensinar a interdisciplinaridade? Penso que esses questionamentos e os apresentados anteriormente estão diretamente relacionados ao perfil de egresso/profissional que as DCNs destacam como prioridade para os cursos de graduação em saúde. Os sujeitos que pensaram e elaboraram tais diretrizes mostram compreender como perfil de egresso/profissional desejável aquele em que o egresso/profissional demonstra ser capaz de “atuar com qualidade, eficiência e resolutividade no Sistema Único de Saúde (SUS)” (BRASIL, 2001, p. 04). É possível compreender que nos verbos *atuar* e *resolver* há um indicativo de ação transformadora, a qual exige uma atitude necessariamente crítica e criativa. Coaduno com Freire (1981) quando este afirma que a atitude crítica requer do sujeito, nesse caso egresso/profissional, que assuma o papel de sujeito desse ato, *atuar* e *resolver*, reinventando e recriando, atuando no mundo e não se mantendo em uma atitude passiva.

Contudo, saliento que a característica inovadora dessa investigação encontra-se no desenvolvimento e delineamento de seu próprio processo, principalmente ao se tomar a decisão de fundamentar-se somente no referencial teórico-filosófico sobre educação de Paulo Freire. A maior inovação do presente estudo está na ousadia de trabalhar de forma aprofundada os conceitos de consciência nos quais Freire se fundamenta para explicar sua visão de mundo sobre o significado de ser crítico. Assim, acredito que o conhecimento desenvolvido com esta pesquisa pode servir de referência para leitura, pensamento crítico, criação e recriação de possibilidades da educação profissional que se deseja.



## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM (ABEN). SENADEN: 11º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. **Documento síntese...** PARÁ: ABEN, 2008.

ALTEMEYER, F. Jr. Paulo Freire e a Teologia da Libertação. In: REDE DE EDUCADORES POPULARES DE SÃO PAULO. **Ciclo de seminários**. O pensamento de Paulo Freire como atriz integradora de práticas educadoras no meio popular. São Paulo: s/ed., 2007.

ABREU, J. R. P. **Contexto atual do ensino médico:** metodologias tradicionais e ativas, necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Alves, Ana Elizabeth Santos. TRABALHO E DIVISÃO DO TRABALHO EM LOURENÇO FILHO. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.85 –98, dez. 2007.

BACKES, A.; SILVA, R. P. G.; RODRIGUES, R. M. Reformas curriculares no ensino de graduação em enfermagem: processos, tendências e desafios. **Cienc Cuid Saúde**, v. 6, n. 2, p. 223-230, abr./jun. 2007.

BACKES, V. M. S.; LINO, M. M. Desafios na pesquisa em educação em enfermagem no âmbito brasileiro. **Cogitare Enfermagem**, v. 14, no 4, p.607-11, 2009.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev Bras Enferm**, v. 60, n. 5, p. 507-512, 2007.

BAPTISTA, Suely de Souza; BARREIRA, Ieda de Alencar. Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa. **Rev Bras**

**Enferm.**, v. 59, n. Esp., p. 411-416, 2006.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998, p. 139-154.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005. 113p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho nacional de educação. **Lei 9.131, de 1995**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 10 abril 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 10 abril 2009.

BRASIL. Portaria Interministerial n.º 2.101, de 3 de novembro de 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde – para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. **Diário Oficial da União**, n. 212, Seção I, p. 111, de 4 de novembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n.º 213/2008**. Dispõe sobre carga horária mínima e

procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Brasília: Massangana, 2010. 107 p.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm)>. Acesso em: 16 abril 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BAPTISTA, S. S. Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa. **Rev Bras Enfermagem**, v. 59, n. esp, p. 411-416, 2006.

BAPTISTA, S. S. et al. Nexos entre o contexto histórico e a expansão do número de cursos superiores de enfermagem nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. **Revista de Enfermagem Referência**, v.3, n. 1, p. 73-80, 2010.

BURNS, N; GROVE, S.K. **Investigación em enfermería**. 3. ed. Madrid: Elsevier, 2004.

CARPENTER, S. Centering Marxist-Feminist in Adult Learning. **Adult Education Quarterly**, v. 62, n, 1, p. 19-35, 2012.

CARNEIRO, M. Al. **LDB fácil**: leitura crític-compreensiva, artigo a artigo. 17a. ed. Pretópolis: Vozes, 2010. 543p.

CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo, ano 3, n. 1, p. 58-77, 2011.

CHÁIDEZ, M. G. C. **El miedo a educar en la libertad**. Spring/Summer. v.3,no 1, 2010.

CONTRERAS, V. M. C. El Dispositivo Pedagógico en la Educación de Adultos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/1, sep. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/jano/2025Contreras.pdf>> Acesso em: 15 junho 2009.

CASALI, A. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação: o pensamento complexo, teologia da libertação, justiça restaurativa, teatro do oprimido e planejamento estratégico e situacional. In: REDE DE EDUCADORES POPULARES DE SÃO PAULO. **Ciclo de seminários**. O pensamento de Paulo Freire como atriz integradora de práticas educadoras no meio popular. São Paulo: s/ed., 2008.

DALE, J.; HYSLOP-MARGISON, E. J. **Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation, Explorations of Educational Purpose**. Nova York: Springer Science Business Media, 2010.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

ERDMANN, A L.; FERNANDES, J. D; TEIXEIRA, G. A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, v. 2, supl., p. 89-93, 2011.

FERNANDES, Josicelia Dumêt; SILVA, Rosana Maria de Oliveira; CALHAU, Lyra Cândida. Educação em enfermagem no Brasil e na Bahia: o ontem, o hoje e o amanhã. **Enfermagem em Foco**, v. 2, supl., p. 63-67, 2011.



FERNANDES, J.D.; XAVIER, I.M.; CERIBELLI, M.I.P. F. et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev Esc Enferm USP**, v. 39, n. 4, p. 443-9, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA, S. F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1, p. 75-88, 2008.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a;

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: OLHO d'água, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 51ª ed. Vol.22. São Paulo: Cortez, 2011c. p. 102

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia da pergunta. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011e, p.158

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Ed. São Paulo: Cortez & Moraes,

2001, p.102.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011f.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 13a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011g.

\_\_\_\_\_. **Extensão e comunicação.** 15a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011h.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011i, p.336

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina.** 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003. p. 334

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** Cartas Pedagógicas. 1ª Ed. São Paulo: UNESP, 2000. p.63

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné-Busseu:** registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 34ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011j, p.112.

FREIRE, N. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: "educação Emancipatória: a influência de paulo freire na cidadania global" ou "a influência de paulo freire na educação para a autonomia e a Libertação" Teoría de la Educación. **Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, v. 10, n. 3, p. 141-158, nov. 2009.

GADOTTI, Moacir. Aprender, Ensinar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 20 a 23 de setembro de 2000, Universidade de Évora - Portugal. **Anais...** Portugal: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, M. Los aportes de Paulo Freire a la pedagogia critica. **Educación**, p. 51-60, jul. 2002.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Paulo Freire: Education for Development. **Development and Change**, v.40, no. 6, p. 1255–1267, 2009.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8a ed. São Paulo: Atica, 2010, p. 319

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Res Nurs Health.**, v. 10, n. 1, p. 1-11, feb. 1987.

GAUDÊNCIO, F.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GIRIBET, et al. **Historia de um cambio**: Um currículo integrado com el aprendizaje basado em problemas. Barcelona: Escola Universitària d'Infermeria Vall d'Hebron, 2007. 143p.

GIROUX, H. **Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism**. 1993. Disponível em:  
<[http://www.henryagiroux.com/online\\_articles/Paulo\\_friere.htm](http://www.henryagiroux.com/online_articles/Paulo_friere.htm)>  
Acesso em: 10 julho 2009.

GÓMEZ, Marcos Santos. Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 155-173, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Paulo Freire e a formação de sujeitos sociopolíticos. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 4, p. 4-20.2009,

ITO, E. E. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev Esc Enferm USP**, v. 40, n. 4, p. 570-5, 2006.

GHIRALDELLI, P. Jr. **Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2a ed. São Paulo: Manole, 2009. 285p.

HECK, R. M. et al. Uso de metodologia ativa na disciplina gerenciamento de enfermagem em saúde coletiva da FEO/UFPEL. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 11, n. 2, p. 429-434, 2009.

KAISER, Dagmar Elaine; SERBIM, Andreivna Kharenine. Diretrizes Curriculares Nacionais: percepções de acadêmicos sobre sua formação em enfermagem. **Rev. Gaúcha Enfermagem**, v. 30, n. 4, p. 633-640, 2009.

KINCHELOE, J. Cover. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (eds.) **Paulo Freire A Critical Encounter**. London: Routledge, 1993.

KEIM, E. J. Paulo Freire e a complexidade na educação. **Eccos Revista Científica – UNINOVE**, p. 32-40, out. 2001.

\_\_\_\_\_. Humanização e educação em Freire e Lukács. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 2, p. 300-321, mai./ago. 2011.

LEONARD, P. (Eds.) **Paulo Freire A Critical Encounter**. London: Routledge, 1993. 194p.

LAHALE, U. D. Is Nursing Ready for WebQuests? **Journal of Nursing Education**, v. 47, n. 12, p. 567-70, dec. 2008.

LEONARDOS, A. C.; GOMES, C. A.; WALKER, R. K. Estudos de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia (edição reformulada). **Série Documental: Inovações**, n.4, p. 1-24, jul. 1994.

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

MARIN, M.J.S. et al. Multiprofessional health-related graduate courses: results from experiences using active methodologies. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.33, p.331-44, abr./jun. 2010.

MCLAREN, P. et al. Teaching in and against the Empire: Critical Pedagogy as Revolutionary Praxis. **Teach Educ. Q.**, v. 31, n1, p. 131-153, wint. 2004.

MCLAREN, Peter. This Fist Called My Heart: Public Pedagogy in the Belly of the Beast. **Antipode.**, v. 40, n. 3, p. 472-481, 2008.

MACHADO, Va. B. Estudo sobre a formação de competências do estudante de graduação em enfermagem na vivência (simulada) em uma clínica de enfermagem. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. 162 f.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7a. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, N. **Concepções dos professores de centro de ciências da saúde (CCS) sobre as práticas curriculares interdisciplinares**. 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho) Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2005.

MEDINA-MOYA, J.L; PARRA, S.C. La enseñanza de la enfermería como una práctica **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.5, n.2, p.303-11, abr-jun., 2006

MEDINA MOYA, J.L.; PRADO, M.L. O currículo de enfermagem como protótipo de *tejnë*: racionalidade instrumental e tecnológica. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 617-626, 2009.

MEEDZAN, N.; FISHER, K. L. Clickers in Nursing Education: An Active Learning tool in the Classroom. **Online Journal of Nursing Informatics (OJNI)**, v. 3, n.2, p. 1-19, 2009.

MEIRA, M. D. D. **Avaliação da formação do enfermeiro**: percepção de egressos de um curso de graduação em enfermagem. São Paulo. Escola de Enfermagem - USP, 2007. 138 f.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7a. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8a. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

MIRANDA K. C. L.; BARROSO, M. G. T. A contribuição de paulo freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Rev Latino-am Enferm.**, v. 12, n. 4, p. 631-635, 2004.

MISSIO, L.; LOPES, M. M. R.; RENOVATO, R. D. Os reflexos da educação superior pós-1db de 1996: um foco nos cursos de graduação em enfermagem. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.1, p. 80-91, jan/abr. 2011.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na

formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, Sup 2, p. 2133-2144, 2008.

MONTEAGUDO, J. G. La pedagogía crítica de paulo freire: contexto histórico y biográfico. **Centro Cultural Poveda - Anuario Pedagógico**, v. 11, p. 53-64, 2007. Disponível em: <<http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/anuarios/descargaanuarios/Anuario11/Actualidad%20pedagogica/pedagogia%20critica%20de%20PF.pdf>> Acesso em: 12 maio 2009.

NEUMANN, J. W. Critical pedagogy and faith. **Educational Theory**, v. 61, n. 5, p. 602-620, 2011.

NUNES, C.R.R.; NUNES, A.P. Aportes Teóricos da Ação Comunicativa de Habermas para as Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Rev. Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n 3, p. 179-184, 2005.

OLIVEIRA, M. M. As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego De estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul-dez. 2005.

PILETTI, C. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012. 271p.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 1, jan-fev 2010.

PRADO, M.L; REIBNITZ, K.S; GELBECKE, F. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para a formação crítico-

criativa em enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 296-302, abr-jun. 2006.

PRADO, C. et al. Seminários na perspectiva dialética: experiência na disciplina Administração em Enfermagem. **Acta Paul Enfermagem**, v. 24, n. 4, p. 582-585, 2011.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PATTERSON, A. M. Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. In: GADOTTI, M. et al. **Paulo Freire**. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>> Acesso em: 12 maio 2009.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. 3a. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

REIBNITZ, K. S; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

REDE UNIDA. **Contribuições da Rede Unida para as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação da área da saúde**. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/diretrizes/diretrizrede.asp>> Acesso em: 06 setembro 2008.

ROSS, A. M. et al. Spiraling Evidence-Based Practice and Outcomes Management Concepts in an Undergraduate Curriculum: A Systematic Approach. **EBP Learning Assignments and Outcomes Management**, v. 48, n. 6, p. 319-326, jun. 2009.



RULE, P. Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. **Educational Philosophy and Theory**, v. 43, n. 9, p.925-942, 2011.

SANTOS, W. L. P. Scientific Literacy: A Freirean Perspective as a Radical View of Humanistic Science Education. **Science Education**, p. 361-382, 2008.

SEBOLD, L. F. et al. Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 753-756, 2010.

SEREN, L. A pedagogia crítica de Peter McLaren: contrastes e aproximações. 2008. Disponível em: <<http://lucasseren.blogspot.com/2008/06/pedagogia-critica-de-peter-mclaren.html>> Acesso em: 12 maio 2009.

SILVA, S. C. M.. O ensino da saúde sob rodas em rede: cenários possíveis da educação superior na profissão do cuidado. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

STUTZ, Beatriz Lemos. As primeiras escolas de enfermagem e o desenvolvimento desta profissão no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010

TANJI, S. et al. Processo de mudança curricular do curso de graduação em enfermagem da unifeso: potencialidades e vulnerabilidades. **Enfermería Global**, n. 13, p. 1-12, 2008.

TOBASE, L.; GESTEIRA, E. C. R.; TAKAHASHI, R. T. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 9, n. 1, p. 214-228, 2007. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/v9n1a17.htm>> Acesso em: 12 maio 2009.

TOMAZ, D. C. M. F. **(Re)construção do projeto político pedagógico do curso de graduação em enfermagem na abordagem docente (A)**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, 2007.

TORRES, C. A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. En publicacion: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Carlos Alberto Torres. CLACSO. 2001.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem: um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial em Saúde-Enfermagem**. Florianópolis: Insular, 2004.

TURATO, Egberto Ribeiro . **Tratado da metodologia da pesquisa clínicoqualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Enfermagem. **Projeto Político-Pedagógico**. 2008. Disponível em: <<http://www.nfr.ufsc.br>> Acesso em: 18 junho 2009.

\_\_\_\_\_. Guia dos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem [impresso]. Florianópolis: UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Enfermagem. **Plano de Ensino Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional NFR 5105 - SEMESTRE 2010/1** [não publicado].

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Enfermagem. **Apresentação da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional NFR 5105 - SEMESTRE 2010/1** [Apresentação em PPT].

VALE, E. G.; FERNANDES, J. D.. Ensino de Graduação em Enfermagem: a contribuição da Associação Brasileira de Enfermagem. **Rev Bras Enfermagem**, v.59 n. esp, p. 417-422, 2006.

VANNUCHI M. T. O.; CAMPOS, J. B. Metodologia ativa na residência em gerência do curso de enfermagem da UEL. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 358-364, 2007.

VILLELA, J. C. **Ensino de saúde mental na graduação de enfermagem na perspectiva do estudante (O)**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Saúde, 2009. 125 f.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm.**, v. 21, n. 3, p. 515-9, 2008.

WATTS, R. J.; DIEMER, M. A.; VOIGHT, A. M. Critical consciousness: Current status and future directions. In: FLANAGAN, C. A.; CHRISTENS, B. D. (Eds.), *Youth civic development: Work at the cutting edge*. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 134, p. 43-57, 2011.

WONG, F. K. Y. et al. Framework for Adopting a Problem-Based Learning Approach in a Simulated Clinical Setting. **Journal of Nursing Education.**, v. 47, n. 11, p. 508-514, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

XAVIER, Maria Lelita; BAPTISTA, Suely de Souza. Associação Brasileira de Enfermagem no contexto da reforma educacional de 1996. Rev Bras Enferm, Brasília 2010 mar-abr; 63(2): 257-63

ZATTI, V. Autonomia e educação em Emmanuel Kant e Paulo Freire. Porto alegre: EdiPUCRS, 2007.

ZORZAL, M.F.; BASSO I.S. **A construção de modelos inovadores de ensino-aprendizagem**: as lições aprendidas pela Rede UNIDA. 2007. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br>> Acessado em: 19 julho 2007.

## APÊNDICES



## APENDICE A – ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA 2010 - PARTICIPANTES

Participantes			Data: / / 2010	
No	Fase	Participantes	Técnica de coleta de dados	Observações
1	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
2	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
3	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
4	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
5	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
6	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
7	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
8	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
9	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
10	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
11	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
12	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
13	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
14	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
15	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
16	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
17	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
18	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
19	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
20	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
21	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
22	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:

23	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
24	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
25	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
26	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
27	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
28	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
29	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:
30	3a Fase	Aluno	E ( ); Ob( ); AD( )	Endereço/contato:



## APÊNDICE B – ACOMPANHAMENTO DA COLETA DE DADOS

<b>ACOMPANHAMENTO DA COLETA DE DADOS</b>		
<b>Atitude crítica do aluno</b>		
1	Aspectos específicos para coletas de dados	Onde buscar – técnicas para condução da coleta de dados
2	Modo de participação em sala de aula nos pequenos grupos: compromissos assumidos, pontualidade, presença, questionamentos, argumentação, Iniciativa; Trabalho em equipe.	Observação em sala de aula;
3	Habilidade de escrita, expressão do raciocínio, compromisso, organização, iniciativa, crenças, valores, percepções.	Análise documental: portfólio
4	Modo de participação em cenário de cuidado: compromissos assumidos, pontualidade, presença, Iniciativa, trabalho em equipe.	Observação em cenário do cuidado
5	Modo de participação em cenário teórico-prático (Labenf): compromissos assumidos, pontualidade, presença, iniciativa, trabalho em equipe, questionamentos, argumentação.	Observação em cenário teórico-prático
6	Modo de participação em sala de aula no grande grupo(socialização, palestras):Habilidade de comunicação, trabalho em equipe, questionamentos, argumentação, pontualidade, presença, compromisso,	Observação em sala de aula;
7	Experiências de aprendizagem anterior; O significado de ser crítico, como foi/é a participação na disciplina de fundamentos, como vê sua participação na disciplina;	Entrevista



**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE REGISTRO DAS FALAS**

Data	Participante	Registro da transcrição das falas
/ /2010	A	











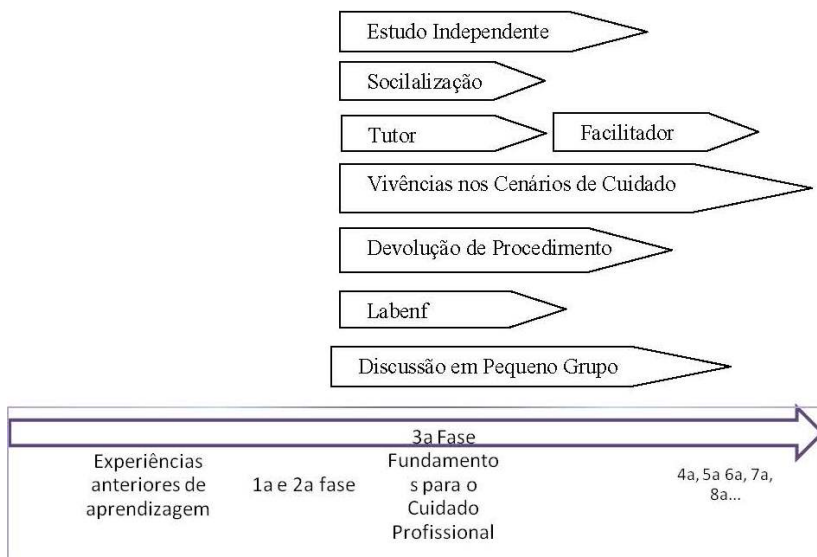


**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

Roteiro de entrevista (Aluno DFCP)
<p>1) Experiências de aprendizagem anterior a DFCP (Ensino Fundamental, Médio, vestibular, 1ª e 2ª fase até a 3ª fase (DFCP) Enfocar: os estudos independentes; as aulas em pequenos grupos de tutoria; as vivências no hospital; as aulas no LAB; as palestras; a socialização, o portfólio, check-list, núcleo flexível, a avaliação da disciplina (vivências e final); Reunião com coordenação da disciplina.</p> <p>2) Papel do professor x aluno na disciplina</p> <p>3) Experiência na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional</p>
Observações



## APÊNDICE G - LINHA DO TEMPO









## **ANEXOS**





## ANEXO A - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - CURSO DE ENFERMAGEM  
DISCIPLINA: NFR 5105 - Fundamentos para o Cuidado Profissional  
CARGA HORÁRIA: 378 horas

### CRONOGRAMA 2010.1

Data e horário	ATIVIDADES		LOCAL	Professoras
	Grupo A	Grupo B		
01/03/10 segunda-feira 7:30 às 9:30	Apresentação de alunos e professores; Acolhimento; Exposição do plano de ensino e metodologia proposta para o semestre; Informações gerais sobre a disciplina Subdividir o grupo e dinâmica de compartilhamento		Sala 913	Todas
9:50 às 11:50	Retomar dinâmica de compartilhamento Projeto Metodologias Ativas Dinâmica de compromissos/contrato; Levantamento das expectativas; Exposição do cronograma de atividades curriculares do semestre e da dinâmica dos trabalhos dentro da metodologia proposta			Professoras Tutoras e Facilitadoras
	Estudos Independentes por grupo: busca de sustentação teórica para a entrevista, a observação e o registro de Enfermagem			
02/03/10 8:00 às 12:00	INTERFASES			
03/03/10 quarta-feira 7:30 às 9:30	Roteiro da entrevista: registro, observação; Subsídios para a coleta de dados; Discutir/finalizar/ testar o roteiro da entrevista;		Sala 913	Prof. PT2
9:50 às 11:50	Observação da unidade do paciente (trazer jaleco)		HU	Professoras Facilitadoras
13:30 às 14:20	Estudos Independentes por grupo: cuidado			
	<b>1ª Unidade de Conhecimento:</b> - cuidado - cuidados de higiene e conforto ao paciente; - cuidados com a mecânica corporal; - sinais vitais e dor; - cuidados a pacientes com feridas e bandagens; - eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.			
04/03/10 quinta-feira 7:30 às 09:30	Princípios do cuidado		Sala 913	Profª PC
9:50 às 11:50	Ateliê sobre cuidado		Sala de alternativas	
08/03/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Levantamento de dados para a composição do estudo clínico da 1ª Unidade de Conhecimento		HU	Professoras Facilitadoras
09/03/10 terça-feira 7:30 às 11:50	Reunião em pequenos grupos para levantamento dos dados coletados no HU, com objetivo de compor o estudo clínico por grupo de tutoria. Levantamento de Bibliografias Levantamento de questões de aprendizagem e questões éticas		Sala 913 LABENF 1 LABENF2	Professoras Tutoras Professoras Facilitadoras
10/03/10 quarta-feira 7:30 às 9:50	<b>1ª Socialização</b> em grande grupo onde cada grupo apresentará aos demais a sua vivência no campo prático, o seu estudo clínico e as questões de aprendizagem da 1ª Unidade de Conhecimento.		Sala 913	Todas
10:00 às 11:50	Estudos Independentes por grupos de alunos: procedimentos e cuidados voltados para sinais vitais, dor, biossegurança e controle de infecção			
13:30 às 14:20	Estudos Independentes por grupo: procedimentos e cuidados voltados para a Higiene e Conforto, e Mecânica Corporal.			
11/03/10 quinta-feira 7:30 às 10:00	Completar os dados do estudo clínico, baseado nas questões de aprendizagem		HU	Professoras Facilitadoras
10:30 às 11:50	Orientação trajetória pedagógica da disciplina		Sala 913	Prof. PTI e PC
15/03/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Discussão em pequenos grupos voltada às questões de aprendizagem – procedimentos e cuidados voltados para a Higiene e Conforto, Mecânica Corporal Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Prof. Tutoras e Facilitadoras
16/03/10 terça-feira 7:30 às 11:00	Discussão em pequenos grupos referentes às questões de aprendizagem – procedimentos e cuidados voltados para Sinais Vitais e dor Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Prof. Tutoras e Facilitadoras

Data e horário	ATIVIDADES		LOCAL	Professoras
	Grupo A	Grupo B		
11:00 às 11:50	inter-pessoais. Reunião com a coordenadora		Sala 913	Professora PC
17/03/10 quarta-feira 7:30 às 9:50	Exercícios para habilidade de procedimento para o cuidado de enfermagem: verificação dos Sinais Vitais Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professora Tutora LABENF e Prof. Facilitadoras
10:00 às 11:50	Dor como 5º sinal vital		Sala 913	Profª Convidada
13:30 às 14:20	Estudos Independentes por grupo de alunos procedimentos e cuidados voltados para Controle de Infecções e Biossegurança e Sinais Vitais			
18/03/10 quinta-feira 7:30 às 9:50	Discussão em pequenos grupos sobre as questões de aprendizagem – procedimentos e cuidados voltados para o Controle de Infecções e Biossegurança Eixos transversais: princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Tutoras e Facilitadoras
10:00 às 11:50	Palestra sobre Controle de Infecções e Biossegurança		Sala 913	Profª Convidada
22/03/10	DIA NAO LETIVO			
23/03/10	FERIADO			
24/03/10 quarta-feira 7:30 às 11:50	Exercícios para habilidade de procedimento para o cuidado de enfermagem: SSVV, Higiene e Conforto e Mecânica Corporal. Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais	Estudos Independentes: procedimentos e cuidados voltados para feridas e bandagens	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
13:30 às 14:20	Estudos Independentes por grupo: integridade cutâneo-mucosa			
25/03/10 quinta-feira 7:30 às 11:50	Estudos independentes: procedimentos e cuidados voltados para feridas e bandagens	Exercícios para habilidade de procedimentos para o cuidado de enfermagem: SSVV, Higiene e Conforto e Mecânica Corporal. Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
29/03/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Discussão em pequenos grupos direcionada para as questões de aprendizagem – procedimentos e cuidados voltados para feridas e bandagens Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Tutoras e Facilitadoras
30/03/10 terça-feira 7:30 às 11:50	Palestra sobre Integridade Cutâneo-mucosa		Sala 913	Professora Convidada
31/03/10 quarta-feira 7:30 às 11:50	Exercícios para habilidade de procedimentos: cuidado de pessoas com feridas, bandagens e biossegurança. Eixos transversais: princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais	Estudos Independentes: Exame físico	LABENF e Sala 913	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
13:30-14:20	Estudos Independentes sobre O cuidar de si			
01/04/10 quinta-feira 7:30 às 11:50	Estudos Independentes: Exame físico	Exercícios para habilidade de procedimentos: cuidado de pessoas com feridas, bandagens e biossegurança. Eixos transversais: princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais	LABENF e Sala 913	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
05/04/10 segunda-feira 7:30 às 10:30	2ª Socialização com o grande grupo sobre questões éticas e de aprendizagem levadas a vivenciadas no pequeno grupo e apresentação da síntese da 1ª Unidade de Conhecimento <b>PORTFOLIO – 1ª ENTREGA</b>		Sala 913	Todas
10:40- 11:50	Reunião com a coordenadora		Sala 913	Prof. PC
	2ª Unidade de Conhecimentos: - cuidar de si, exame físico; ética; processo de morrer; - metodologia do cuidado; - teoria de enfermagem de Wanda Horta; - relações interpessoais e exercício profissional; - procedimentos e cuidados aos pacientes na administração de medicamentos; - procedimento e cuidados aos pacientes em oxigenoterapia; - procedimento e cuidados aos pacientes com sonda nasogástrica e nasocertral; - procedimento e cuidados aos pacientes com sonda vesical; - procedimento e cuidados aos pacientes em relação a enema e eliminações.			

Data e horário	ATIVIDADES		LOCAL	Professoras
	Grupos A	Grupo B		
	Eixos transversais: metodologia científica e relações inter-pessoais			
06/04/10 terça-feira 7:30 às 11:50	Exame Físico Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais		Sala 913	Profª Pfl
07/04/10 quarta-feira 7:30 às 10:0  10:15 às 11:50	Exame Físico Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais  O Cuidar de Si		Sala 913	Profª Pfl  Prof. Plab
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupos de alunos procedimentos e cuidados aos pacientes na administração de medicamentos			
08/04/10 quinta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenário de cuidado sobre a 1ª Unidade de Conhecimento e levantamento de dados para composição do estudo clínico da 2ª Unidade de Conhecimento.		HU	Professoras Facilitadoras
12/04/10 segunda-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenário de cuidado sobre a 1ª Unidade de Conhecimento. Levantamento de dados para composição do estudo clínico da 2ª Unidade de Conhecimento.		HU	Professoras Facilitadoras
13/04/10 terça-feira 7:30 às 11:50	Discussão em pequenos grupos sobre o estudo clínico da 2ª Unidade de Conhecimentos e compor as questões de aprendizagem deste momento. Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Tutoras e Facilitadoras
14/04/10 quarta-feira 7:30 às 10:00  10:00 às 11:50	<b>3ª Socialização</b> em grande grupo onde cada grupo apresentará aos demais as suas vivências no campo prático, o seu estudo clínico e as questões de aprendizagem da 2ª Unidade de Conhecimento  Estudo Independente sobre Administração de Medicamentos		Sala 913	Todas
13:30-14:20	<b>Estudo independente</b> por grupo de alunos sobre procedimentos e cuidados com sonda vesical e em relação a enema e eliminações			
15/04/10 quinta-feira 7:30 às 11:50	Discussão em pequenos grupos voltada às questões de aprendizagem: procedimentos e cuidados na administração de medicamentos. Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Tutoras e Facilitadoras
19/04/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Cálculo de medicação/gotejamento e insulino terapia		Sala 913	Profª convidada
20/04/10 terça-feira 7:30 às 11:50	Estudos Independentes por grupos de alunos procedimentos e cuidados na administração de medicamentos	Exercícios para habilidade de procedimentos para o cuidado de enfermagem: administração de medicamentos ID, SC, IM Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.	LABENF	Profª Tutora LABENF e Profªs Facilitadoras
21/04/10	FERIADO			
22/04/10 quinta-feira 7:30 às 11:50	Exercícios para habilidade de procedimentos para o cuidado de enfermagem: administração de medicamentos ID, SC, IM Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.	Estudos Independentes por grupos de alunos procedimentos e cuidados na administração de medicamentos	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
26/04/09 segunda-feira 7:30 às 11:50	Estudo independente por grupo de alunos procedimento e cuidados em oxigenioterapia e com sonda nasogástrica e nasoenteral	Exercícios para habilidade de procedimentos para o cuidado de enfermagem: administração de medicamentos EV e Instalação de Solução. Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
27/04/10 terça-feira 7:30 às 11:50	Exercícios para habilidade de procedimentos para o cuidado de enfermagem: administração de medicamentos EV e Instalação de Solução. Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.	Estudo independente por grupo de alunos procedimento e cuidados em oxigenioterapia e com sonda nasogástrica e nasoenteral	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
28/04/10	Discussão em pequenos grupos voltada às questões de aprendizagem: procedimento e		Sala 913	Profªs Tutoras e

Data e horário	ATIVIDADES		LOCAL	Professoras
	Grupos A	Grupo B		
quarta-feira 7:30 às 11:50	cuidados aos pacientes em oxigenoterapia e com sonda nasogástrica e nasoenteral Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		LABENF 1 LABENF 2	Facilitadoras
13:30-14:20	<b>Estudo Independente</b> por grupo de alunos sobre procedimentos e cuidados com sonda vesical e em relação a enema e eliminações			
29/04/10 quinta-feira 7:30 às 11:50	Estudos Independentes por grupo de alunos procedimento e cuidados com sonda vesical e em relação a enema e eliminações	Exercícios para habilidade de procedimentos e cuidados aos pacientes em oxigenoterapia e com sonda nasogástrica e nasoenteral Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
03/05/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Exercícios para habilidade de procedimentos e cuidados aos pacientes em oxigenoterapia e com sonda nasogástrica e nasoenteral. Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.	Estudos Independentes por grupo de alunos procedimento e cuidados com sonda vesical e em relação a enema e eliminações	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
04/05/10 terça-feira 7:30 às 10:40	Discussão em pequenos grupos voltada para as questões de aprendizagem: procedimento e cuidados com sonda vesical e em relação a enema e eliminações. Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Profª Tutora e Facilitadoras
11:00 às 11:50	Reunião com a coordenadora		Sala 913	Profª PC
05/05/10 quarta-feira 7:30 às 11:50	Exercícios para habilidade de procedimento e cuidados com sonda vesical e em relação a enema e eliminações. Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais	Estudos Independentes por grupo de alunos teorias de enfermagem, Teoria de Wanda Horta e metodologia do cuidado	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupo de alunos: Ética e o Processo de Morrer			
06/05/10 quinta-feira 7:30 às 11:50	Estudos Independentes por grupo de alunos teorias de enfermagem, Teoria de Wanda Horta e metodologia do cuidado	Exercícios para habilidade de procedimento e cuidados aos pacientes com sonda vesical e em relação a enema e eliminações. Eixos transversais: biossegurança, princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais	LABENF	Professoras Facilitadoras Professora Tutora LABENF
10/05/10 segunda-feira 8:00 às 11:50	Ética e o Processo de Morrer		Sala 913	Professoras Plab, Pd e convidada
11/05/10 terça-feira 7:30 às 10:00	Discussão em pequenos grupos sobre teoria de Wanda Horta e outras teorias de enfermagem		Sala 913	Profªs Tutora e Facilitadoras
10:30 – 11:50	Correntes de pensamento		Sala 913	Profª PC
12/05/10 quarta-feira 8:00 às 11:50	Metodologia de cuidado, teorias e cuidado integral.		Sala 913	Professora PC
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupo de alunos: Relações Interpessoais e Exercício Profissional			
13/05/10	SEPENF e Capacitação Professores			
17/05/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Exercícios para devolução de procedimentos: sinais vitais, mecânica corporal, biossegurança, higiene e conforto, administração de medicamentos, oxigenoterapia, sondagens e enema, curativos e retirada de pontos.		LABENF Sala 913	Professoras Facilitadoras, Tutoras e Tutora LABENF
18/05/10 terça-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
19/05/10 quarta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupo de alunos: temática a ser definida pelas Prof. Facilitadoras e Tutoras			
20/05/10 quinta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
24/05/10 segunda-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras

Data e horário	ATIVIDADES		LOCAL	Professoras
	Grupos A	Grupo B		
25/05/10 terça-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
26/05/10 quarta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> sobre: Sociedade e modos de produção, e processo de trabalho			
27/05/10 quinta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
31/05/10 segunda-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
01/06/10 terça-feira 7:00 às 9:30	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Facilitadoras
10:00 – 11:50	<b>AVALIAÇÃO PARCIAL FORMATIVA</b>			
02/06/10 quarta-feira 7:30 às 10:00	4ª Socialização com o grande grupo incluindo: questões éticas e de aprendizagem levantadas e vivenciadas nos pequenos grupos e apresentação da síntese da 2ª Unidade de Conhecimento		Sala 913	Todas
10:20 às 11:50	Discussão em pequenos grupos sobre questões éticas		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Tutoras e Facilitadoras
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupos de alunos sobre processo de pesquisa			
03/06/10	FERIADO			
07/06/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Relações Interpessoais e Exercício Profissional		Sala 913	Professoras Pd e Pf
	<b>3ª unidade de conhecimento:</b> - sociedade e modos de produção; - saberes e práticas de enfermagem; - cuidado integral; - processo de pesquisa (bibliografia básica); - processo de trabalho - correntes de pensamento			
08/06/10 terça-feira 7:30 às 10:00	Discussão em pequenos grupos para elaboração das questões de aprendizagem da 3ª unidade de conhecimento. Eixos transversais: biossegurança; princípios éticos, metodologia científica e relações inter-pessoais.		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Tutoras e Professoras Facilitadoras
10:30 – 11:50	Discussão nos pequenos grupos sobre Teorias de Enfermagem selecionadas por subgrupo			
09/06/10 quarta-feira 7:30 às 10:00	Discussão em pequenos grupos sobre aplicabilidade da metodologia do cuidado a partir das vivências para aprendizagem em cenários de cuidado, focada na teoria eleita pelo grupo e composição do estudo clínico do grupo com base na teoria de enfermagem eleita		Sala 913	Professoras Tutoras e Facilitadoras
10:30- 11:50	Legislação de ensino de enfermagem			Prof. PTI
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupos de alunos sobre processo de pesquisa			
10/06/10 quinta-feira 7:30 às 11:50	Discussão sobre processo de trabalho		Sala 913	Professora Pf e convidada
14/06/10 segunda-feira 7:30 às 10:00	Sociedade e modos de produção e o contexto da Enfermagem		Sala 913	Professora Pf
10:30 às 11:50	Reunião com a coordenadora		Sala 913	Prof. PC
15/06/10 terça-feira 7:30 às 11:50	Discussão em pequeno grupo sobre processo de pesquisa		Sala 913	Professoras Tutoras e Facilitadoras
16/06/10 quarta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupos de alunos a serem definidos pelas prof. Facilitadoras e Tutoras			
17/06/10				
	Professoras			

Data e horário	ATIVIDADES		LOCAL	Professoras
	Grupos A	Grupo B		
quinta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Facilitadoras
21/06/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	AVALIAÇÃO TEÓRICA de um estudo clínico sobre os fundamentos para o cuidado profissional, por grupo de tutoria. <u>com consulta ao Portfólio</u>  <b>PORTFOLIO - 3ª ENTREGA</b>		Sala 913	Professoras Tutoras e Facilitadoras
22/06/10 terça-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
23/06/10 quarta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
13:30 às 14:20	<b>Estudos Independentes</b> por grupos de alunos a serem definidos pelas prof. Facilitadoras e Tutoras			
24/06/10 quinta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
28/06/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
29/06/10 terça-feira 7:00 ÀS 10:00  10:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado  Discussão/sustentação da avaliação teórica, por grupo de tutoria		HU  Sala 913	Prof Facilitadoras  Profs Tutoras e Facilitadoras
30/06/10 quarta-feira 7:00 às 12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	Professoras Facilitadoras
13:30 às 14:20	<b>Estudo Independente</b> para construção do ateliê de encerramento			
01/07/10 quinta-feira 7:00-12:00	Vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		HU	
05/07/10 segunda-feira 7:30 às 11:50	AVALIAÇÃO individual sobre as vivências para aprendizagem em cenários de cuidado		Sala 913 LABENF 1 LABENF 2	Professoras Facilitadoras
06/07/10 terça-feira 7:30 às 11:50	<b>Entrega individual do relato das últimas vivências e avaliação dos atores, cenários, conteúdos e abordagem metodológica da disciplina (será acrescentado ao Portfólio).</b>  <b>5ª Socialização : Ateliê de Encerramento</b>		Sala 913	Todas

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA-BRASIL  
CEP.: 88040-900 - fone/fax: (048) 3721.9480 - 3721.9399 - 3721.9787  
e-mail: pen @ ccs.ufsc.br www.pen..ufsc.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC pelo telefone (48) 3721-9206, BIBLIOTECA CENTRAL, acesso pelo setor de periódicos da BU, andar térreo, no final do setor/Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Trabalho: “Contribuições da pedagogia crítica no desenvolvimento de um aluno com atitude crítica e reflexiva: a experiência de um curso de graduação em enfermagem”.

Pesquisador Responsável: Roberta Waterkemper

Orientadora: Dra. Profa. Enfermeira Marta Lenise do Prado.

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar)  
(048)99570397/32481038 – (54)96254884.

◆ Trata-se de um Projeto de pesquisa do Curso de Doutorado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Este trabalho tem o objetivo de contribuir com a comunidade científica através de relatos das pesquisadoras e dos participantes sobre *as “Contribuições da pedagogia crítica no desenvolvimento de um aluno com atitude crítica e reflexiva: a experiência de um curso*

*de graduação em enfermagem*”. Ressaltamos que em qualquer hipótese não haverá custos, riscos e desconfortos pela participação na pesquisa.

- ◆ Sua participação contribuirá com a construção do conhecimento através de relatos e expressão de sua opinião e experiência na disciplina.
- ◆ As informações serão coletadas através da: observação de campo (aulas em sala de aula-tutoria e palestras; atividades em laboratório de enfermagem; cenário de vivências; reuniões de professores; reunião de coordenação com alunos; análise documental (portifólios, avaliação da aprendizagem-estudo de caso e outros) e de entrevista. Como forma de registro os dados serão gravados em gravador de voz MP3 e vídeo quando necessário e anotações de campo em formulário próprio.
- ◆ Será garantido o anonimato sobre quaisquer informações fornecidas por você, tendo o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo e solicitar a exclusão dos dados já coletados até o momento.

◆ Nome e Assinatura do(s) pesquisador (es):

\_\_\_\_\_

Roberta Waterkemper

#### ◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF/ n.º de matrícula \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “*Contribuições da pedagogia crítica no desenvolvimento de um aluno com atitude crítica e reflexiva: a experiência de um curso de graduação em enfermagem*”, como sujeito e que os dados deste poderão ser publicados, desde que sejam respeitados os acordos deste documento. Fui devidamente informado e esclarecido pela (o) pesquisadora (or) Roberta Waterkemper, sobre a pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura



## ANEXO C - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

CEPSH - Sistema Online

Página 1 de 3

Logado como: Pesquisador, Olá Marta Lenise do Prado! ([Alterar dados pessoais](#))

- [Início](#)
- [Cadastrar Nova pesquisa](#)
- [Minhas Pesquisas](#)
- [Sair](#)

[IMPRIMIR PARECER](#) | [VOLTAR](#)

### Parecer Consubstanciado Nº: 474/09

Data de Entrada no CEP: 18/11/2009

Título do Projeto: Contribuições da Pedagogia Crítica no desenvolvimento de um aluno com atitude crítica e reflexiva: a experiência de um curso de graduação em enfermagem.

Pesquisador Responsável: Marta Lenise do Prado

Pesquisador Principal: Roberta Waterkemper

Propósito: Doutorado

Instituição onde se realizará: Outras

### Objetivos (Preenchido pelo pesquisador)

Compreender como a proposta pedagógica da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) contribui no desenvolvimento de um aluno com atitude crítica e reflexiva.

### Sumário do Projeto (Preenchido pelo pesquisador)

**Breve introdução/Justificativa:** No ano de 2006, um processo de reestruturação curricular desencadeado no Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC, mobilizou o corpo docente do Curso para o processo de mudança. Nesse ano, o Departamento de Enfermagem da UFSC realizou a primeira Capacitação Pedagógica sobre Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, em quatro dias de muita atividade e reflexões. Esse movimento para uma formação pedagógica, segundo Backes, Silva e Rodrigues (2007) promoveu a realização de seminários, oficinas e cursos de capacitação pedagógica para os docentes, além de grupos específicos de trabalho e projetos de pesquisa, como forma de desencadear e buscar subsídios para as reformulações curriculares. Estas autoras ainda destacam que o ato de investir em capacitação pedagógica para os docentes é uma característica comum àqueles cursos que estão organizando seus currículos no módulo de currículo integrado. Este movimento pode ser relacionado à necessidade de domínio de novas estratégias de c

**Tamanho da Amostra: (indique como foi estabelecido):** A escolha dos alunos entrevistados será realizada de forma aleatória, por apresentar um número maior e pelo envolvimento destes com a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional. Já os professores entrevistados, por seu número reduzido na disciplina, pretendem-se envolver todos os professores que participam ou já participaram desta disciplina com a nova proposta pedagógica. Como critérios de inclusão dos participantes serão considerados válidos para a participação no estudo estudantes de Graduação em Enfermagem que aceitarem participar do estudo e que estejam cursando a Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional e aqueles que já cursaram a disciplina desenvolvida na Proposta de Pedagogia com o uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Como critérios de exclusão serão desconsiderados para participação no estudo

todos os estudantes que não cursaram a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional no modelo pedagógico

**Participantes / Sujeitos: (quem será o objeto da pesquisa):** Pretende-se desenvolver o estudo com os discentes e docentes que se encontram na Disciplina de Fundamentos para o cuidado profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC e aqueles que já passaram por esta Disciplina desenvolvida nos pressupostos das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem.

**Infraestrutura, do local onde será realizada a Pesquisa:** Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

**Procedimentos / intervenções: (de natureza ambiental, educacional, nutricional, farmacológica):** Este trabalho não visa intervenções diretas, mas a análise e reflexão da proposta pedagógica desenvolvida conforme descrito no projeto.

**Parâmetros avaliados:** Analisar as ações pedagógicas desenvolvidas na Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC, no tocante a sua aderência ao projeto pedagógico proposto. - Identificar as contribuições das metodologias de ensino desenvolvidas na Disciplina de Fundamentos de Enfermagem da UFSC para a formação de um aluno com atitude crítica e reflexiva, a partir da perspectiva de alunos e de professores envolvidos.

**"Outcomes":** Identificar as potencialidades e fragilidades da proposta pedagógica da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC, no tocante a sua aderência ao projeto pedagógico proposto.

**Comente sobre os riscos para os participantes deste estudo:** Não se aplica

**Descreva como os participantes serão recrutados incluindo modos de divulgação e quem irá obter o consentimento:** Será solicitado a realização do trabalho a Coordenadora do Curso de Graduação, a Coordenadora da Disciplina e aos participantes da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Será apresentado, para cada participante, o termo de consentimento livre e esclarecido onde constarão os dados da pesquisa, como o tema específico, seus objetivos, a metodologia, os sujeitos envolvidos, além da identificação da pesquisadora e de sua orientadora. Depois dos devidos esclarecimentos, os sujeitos serão orientados a assinar este termo, em duas vias, ficando uma sob seu domínio e a outra com a pesquisadora, ao aceitarem o convite de participação.

**Estão os participantes legalmente capacitados para assinar o consentimento? Sim**

**Quais os procedimentos que deverão ser seguidos pelos participantes/sujeitos se eles quiserem desistir em qualquer fase do estudo?** Os sujeitos ao serem convidados a participar do estudo serão orientados pelo pesquisador sobre a livre escolha de não participar ou desistir de sua participação no momento de entrega e explicação do TCLE. Após solicitação os dados já coletados serão excluídos da pesquisa conforme o próprio TCLE

Último Parecer enviado

Enviado em: 25/11/2009

### **Comentários**

Trata-se de uma pesquisa de avaliação pedagógica, não apresentando riscos diretos ou indiretos a seus participantes. O TCLE expõe de modo detalhado todas as etapas da pesquisa, oferecendo a prerrogativa de não participação e também a garantia de sigilo. O processo está documentado de forma compatível e seus procedimentos adequam-se à legislação vigente.

### **Parecer**

Aprovado "ad referendum"

### **Data da Reunião**

30/11/2009