

# ANÁLISE DAS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA SISTEMATIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ENFERMAGEM

ANALYSIS OF PEDAGOGIC-DIDATIC BASIS TO IMPROVE THE TEACHING SYSTEMATIZATION OF NURSING ASSISTENCE

ANÁLISIS DE LAS BASES DIDÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA ASISTENCIA DE ENFERMERÍA

Oriana Deyze Correia Paiva Leadebal<sup>1</sup>  
Wilma Dias de Fontes<sup>2</sup>  
Maria Mirian Lima da Nóbrega<sup>3</sup>  
Galdino Toscano de Brito Filho<sup>4</sup>

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa cujo objetivo é analisar os métodos de ensino e as abordagens pedagógicas que fundamentam o processo ensino-aprendizagem na disciplina Metodologia da Assistência de Enfermagem em três instituições de Ensino Superior em uma capital do Nordeste brasileiro, com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciaram que o processo de enfermagem tem sido trabalhado por meio dos fundamentos pedagógicos tradicionais e cognitivistas, com a expressividade acentuada da abordagem construtivista, embora tenham sido identificados indícios da abordagem comportamentalista. Quanto aos métodos de ensino, evidenciaram-se métodos comuns instrumentalizando o ensino no contexto da disciplina, cujas expressões demonstram a utilização sendo efetivada em momentos variados, quanto às etapas do processo de enfermagem, e com fins distintos. Conclui-se que o trabalho educativo exige dos docentes não apenas o domínio dos conteúdos que serão matéria do processo de ensino-aprendizagem, mas também as competências pedagógicas necessárias para conduzir tal processo em consonância com o novo paradigma pedagógico do ensino superior; além da importância de os docentes reconhecerem que qualquer abordagem pedagógica e suas respectivas estratégias e métodos de ensino são voltadas para o aprendizado dos discentes, porém costumam ser responsáveis pela construção de outras capacidades individuais e coletivas que devem ser ponderadas na perspectiva do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem e as exigências do mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Processos de Enfermagem; Ensino; Enfermagem; Instituições de Ensino Superior.

## ABSTRACT

This is an exploratory and descriptive study with a qualitative approach that aims to analyze the teaching methods and the pedagogical approaches that support the process of teaching-learning regarding the Methodology of nursing assistance. It was carried out in three higher education institutions located in a principal city in northeast Brazil. The Bardin's content analysis technique was applied. The results show that the process of nursing has been based on traditional and cognitive pedagogical ground, with an expressive constructivist approach and evidences of a behavioral approach. In relation to the teaching methods, results show that common methods usually guide teaching in the subject content, and these expressions seem to be effective in several occasions, even in different moments of the nursing process, and with different goals. We conclude that the educative work demands not only the domain of the content that will be taught, but also the pedagogic competence to run the process according to the new pedagogic paradigm of higher education. It is also important that professors recognize that any pedagogic approach, as well as its respective strategies and teaching methods aim at the student's learning process. Nevertheless, they are usually responsible for the construction of other individual and collectives skills that must be taken into consideration in the prospects established by the national curricular guidelines for the nursing graduation courses and for the demands of our contemporary world.

**Key words:** Nursing Process; Teaching; Nursing; Higher Education Institutions.

<sup>1</sup> Mestre em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica e Administração do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba-PB. E-mail: oriwell@oi.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Enfermagem. Docente do Programa de Pós-Graduação, nível Mestrado, e do Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica e Administração do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba-PB. E-mail: wilmadias@ccs.ufpb.br.

<sup>3</sup> Doutora em Enfermagem. Docente do Programa de Pós-Graduação, nível Mestrado, e do Departamento de Enfermagem em Saúde Pública e Psiquiatria do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba-PB. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: miriamnobreaga@pq.cnpq.br.

<sup>4</sup> Doutor em Educação. Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DPH). Presidente do Sindicato dos Docentes da UFPB. E-mail: sastb@terra.com.br. Endereço para correspondência: Oriana Deyze Correia Paiva Leadebal: Rua Luiz de França Pontes, n° 48, Jardim Oceania, Bessa, João Pessoa-PB. CEP: 58.037-730.

## RESUMEN

Se trata de una investigación exploratoria descriptiva de enfoque cualitativo con el objetivo de analizar los métodos de enseñanza y los aportes pedagógicos que fundamentan el proceso enseñanza- aprendizaje en la asignatura Metodología de la Asistencia de Enfermería en tres instituciones de Enseñanza Superior de una capital del Noreste brasileño, a partir de la técnica de análisis de contenido de Bardin. Los resultados evidenciaron que el proceso de enfermería ha sido trabajado por medio de los fundamentos pedagógicos tradicionales y cognitivistas, con la expresividad acentuada del enfoque constructivista, habiendo sido identificados indicios del enfoque comportamentalista. En cuanto a los métodos de enseñanza se observaron métodos comunes como instrumentos para la enseñanza de la asignatura, con expresiones que demuestran que su uso se concreta en distintos momentos y con distintos fines de las etapas del proceso de enfermería. Se concluye que la tarea educativa exige de los docentes no sólo dominio de los contenidos que serán materia del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también competencias pedagógicas para conducir dicho proceso en consonancia con el nuevo paradigma pedagógico de la enseñanza superior. Es importante, además, que los docentes reconozcan que cualquier enfoque pedagógico, así como sus respectivas estrategias y métodos de enseñanza dirigidos hacia el aprendizaje de los aprendices suelen, sin embargo, ser responsables de la construcción de otras capacidades individuales y colectivas que han de ser ponderadas dentro de la perspectiva de las recomendaciones de las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Licenciatura en Enfermería y las exigencias del mundo contemporáneo.

**Palabras clave:** Procesos de Enfermería; Enseñanza; Enfermería; Instituciones de Enseñanza Superior.

## INTRODUÇÃO

A enfermagem é uma profissão milenar que despontou a partir de 1950 – no Brasil, mais precisamente na década de 1970 – com o objetivo de se libertar do paradigma dominante que até então a subjugava, caracterizando-a como profissão auxiliar das práticas médicas. Em decorrência disso, ela busca, a partir dessa década, estabelecer-se como uma profissão com bases científicas, delimitando seu objeto de estudo e sua metodologia de trabalho, com vista à definição de sua autonomia e de seu reconhecimento no campo das ciências da saúde.

Respalhada por um acervo científico crescente, a enfermagem contemporânea se faz presente em todas as áreas do cuidado à saúde, desde a sua promoção, com forte atuação no processo educativo, até nos serviços de tratamento e reabilitação. Nessa trajetória, o uso do processo de enfermagem tem sido uma ferramenta importante como instrumento do cuidar, cujo objetivo consiste no favorecimento da prática de enfermagem, uma vez que fornece subsídios metodológicos para que o cuidado ocorra.<sup>1</sup> Nesse sentido, consiste num método que proporciona organização e direcionamento às atividades de enfermagem.

Impulsionado pelo reconhecimento da necessidade de um processo de cuidar crítico, reflexivo e alicerçado em preceitos científicos, o processo de enfermagem apresenta-se, nesse sentido, como um instrumento fundamental para a execução de uma prática profissional sistemática e comprovadamente mais eficaz. É com base nesse instrumento que se busca investigar (coletar dados), diagnosticar, planejar, implementar ações e avaliar-lhes os resultados, para atender aos problemas individuais da clientela, alvo dos seus cuidados, considerando-a como elemento único e constituído por esferas ou áreas de necessidades distintas, cuja relação resulta no sujeito biopsicossocioespiritual.

Diante do exposto e considerando o processo de enfermagem como essência e instrumento da profissão, é notória a necessidade de que os estudantes de enfermagem se familiarizem e o adotem como base para sua prática profissional<sup>2</sup>, o que requer esforços das instituições formadoras na articulação desse referencial metodológico com a construção das competências saber, fazer e ser da profissão.

As referidas competências têm caracterizado os discursos nas reformas dos projetos pedagógicos das instituições de ensino e dos cursos de graduação em enfermagem, respaldados pela Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e de forma mais incisiva por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) por meio da Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001, nas quais o termo “competência” deve ser compreendido como a capacidade de mobilizar conhecimentos teóricos e experiências profissionais e pessoais para atuar diante das diversas demandas das situações de trabalho.<sup>3</sup>

As Diretrizes Curriculares definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos na formação educacional que devem ser considerados pelas instituições do sistema de educação brasileiro, com especificações para cada área de ensino. Essa iniciativa flexibilizou a construção das matrizes curriculares dos cursos de graduação mediante a valorização do aprender a aprender, do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Uma leitura das competências e habilidades específicas necessárias à formação do enfermeiro, expressas pelas Diretrizes Curriculares, revela alguns aspectos que respaldam o exercício de uma assistência de qualidade. Dentre esses aspectos, está o reconhecimento do indivíduo em suas dimensões e particularidades relativas à fase evolutiva que experiência; a consideração do contexto social como influenciador do estado de saúde-

doença, bem como da importância de se reconhecer a saúde em seu aspecto amplo; a valorização da integralidade da assistência à saúde, da preparação do profissional para atender às demandas de saúde, expressas pelo perfil epidemiológico local; a valorização do trabalho multiprofissional e da assistência sustentada por fundamentos científicos, organizada, humanizada e individual, no sentido de responder às necessidades da clientela.<sup>3</sup>

A leitura das Diretrizes explicita os ideais da educação voltados para a construção de competências e habilidades, cujas referências incidem sobre as capacidades necessárias ao desempenho prático que se espera do profissional. Um processo contínuo de construção que não se limita à formação acadêmica e responde pelas demandas de ações experienciadas no exercício profissional.<sup>4</sup>

Ressalte-se que o emprego do termo “competências” na Resolução nº 03/2001 CNE/SES reflete as capacidades de fazer (o fazer profissional) com base em conhecimentos (saberes) necessários, os quais, no conjunto, permitem ao enfermeiro atuar com competência, agora compreendida como um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade.<sup>5</sup>

Considerando o caráter polissêmico do termo em discussão, é oportuna a preocupação de que esse não seja, no contexto do planejamento do ensino superior, associado unicamente ao desenvolvimento de capacidades técnicas (do saber fazer), vinculadas ao exercício profissional e a importância de se estender sua compreensão às esferas psicossocioculturais inerentes ao processo saúde-doença. Destaque-se que a compreensão do termo “competência” na complexidade das instâncias mencionadas só se materializa quando os indivíduos são colocados a serviço de situações complexas. Os dois aspectos abordados levam, então, autores nacionais à adoção das expressões “competência profissional” e “competência técnica” no intuito de levar à primeira o entendimento complexo diferenciado do simples tecnicismo atrelado à segunda, haja vista que o fazer exige mobilização do saber e do pensar.<sup>6</sup>

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais aponta para a necessária reformulação dos projetos pedagógicos, os quais devem valorizar o aprendizado em detrimento do ensino; a necessidade do reconhecimento do discente como sujeito da aprendizagem e participante importante na construção do conhecimento, uma exigência também da repercussão atual da globalização sobre o construto teórico das ciências da saúde e da rapidez com a qual as informações tecnológicas e científicas desenvolveram-se e difundiram-se nessa área, tornando inviável o domínio e, muitas vezes, a apreensão de tantos conhecimentos.

Nesse sentido, o ritmo acelerado da produção científica e a crescente exigência de profissionais crítico-reflexivos (expressos na Lei nº 9.394/96 como uma finalidade da educação superior) somam-se para justificar os questionamentos atuais sobre a ineficácia do ensino acadêmico com o saber centrado no professor. Questionam-se os benefícios da ênfase nos conteúdos e na valorização dos resultados de um aprendizado homogeneizador.

Nesse contexto, urge a necessidade de considerar o ato de ensinar não como a transferência de saberes, mas como a percepção de um processo de ensino-aprendizagem que é construído por seus participantes,<sup>7</sup> os quais devem ser respeitados na complexidade de suas diferenças já no planejamento do ensino, utilizando estratégias que otimizem o raciocínio crítico-reflexivo dos discentes e considerem, no planejamento da formação profissional, as demandas sociopolíticas.

Este é o momento que vivenciamos: o da demanda de inovações no âmbito da formação profissional, permeada por questionamentos sobre os métodos de ensino mais adequados ao paradigma emergente que permitam “[...] reservar ao cérebro humano o que lhe é particular, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória”<sup>8</sup>

Diante do exposto e cientes das exigências legais para o exercício da profissão, bem como da importância do processo de enfermagem na prática da enfermagem contemporânea como instrumento racionalizador da assistência e valorização profissional e, também, por consideramos o processo de enfermagem como elemento essencial à prática de enfermagem, fomos instigados a refletir sobre a seguinte questão norteadora: quais são as bases pedagógicas e metodológicas que subjaz ao ensino do processo de enfermagem nas instituições de ensino superior de graduação da área no contexto da disciplina Metodologia da Assistência de Enfermagem ou disciplina correlata?

Este artigo tem como objetivo analisar os métodos de ensino que instrumentalizam o ensino na disciplina Metodologia da Assistência de Enfermagem e as abordagens pedagógicas que fundamentam o processo ensino-aprendizagem na referida disciplina.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa, tendo como cenário três instituições de ensino superior situadas no município de João Pessoa-PB, sendo uma pública e duas privadas, onde são ministrados cursos de graduação em Enfermagem, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Todas atenderam ao critério de contar com turmas cursando o último período letivo curricular.

Compuseram a população deste estudo seis docentes que lecionavam a disciplina Metodologia da Assistência de Enfermagem. Para a seleção da amostra, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: docentes com experiência de pelo menos um período de ensino na disciplina e que aceitaram colaborar com o estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e como critérios de exclusão da referida amostra o envolvimento direto ou indireto na construção do presente estudo e o fato de terem lecionado na disciplina há mais de cinco anos. Considerando os referidos critérios, compuseram o grupo amostral três docentes das três instituições de ensino, identificadas, respectivamente, como docente da

Instituição A (DA), docente da Instituição B (DB) e docente da Instituição C (DC).

Para a coleta do material, foi utilizada a técnica da entrevista gravada e estruturada, utilizando-se um roteiro de entrevista, que contemplava determinados aspectos de interesse do estudo. As entrevistas foram coletadas em abril de 2007, em dias, locais e horários escolhidos pelos docentes colaboradores, tendo sido utilizados na ocasião, um gravador, fitas e baterias previamente testadas.

O material produzido foi, em seguida, submetido ao procedimento de edição, que consistiu na transcrição das narrativas para textos escritos, os quais foram submetidos aos procedimentos metodológicos da análise temática de conteúdo proposta por Bardin.<sup>9</sup> Seguindo as orientações do referencial metodológico citado, procedeu-se à exploração do material com a codificação das mensagens e à construção das unidades temáticas (por recorte), ou seja, procedeu-se à descoberta dos núcleos de sentido de cada narrativa, os quais foram enumerados utilizando-se regras como presença, frequência e co-ocorrência dos núcleos de sentidos. Esses sentidos foram, em seguida, clarificados com vista aos

objetivos propostos e agregados, resultando na construção de duas categorias e oito subcategorias fundamentadas por autores brasileiros.

O estudo foi desenvolvido em consonância com a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde,<sup>10</sup> com o Protocolo nº 1004/07 no Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro foco de análise incidiu sobre os métodos de ensino, definidos por Libâneo<sup>11</sup> como os processos e ações desenvolvidas pelos docentes e discentes, na perspectiva do trabalho com os conteúdos (bases conceituais) a fim de alcançarem os objetivos do ensino. A classificação utilizada embasou-se na perspectiva da relação professor-aluno, subsidiando a construção da categoria MÉTODO DE ENSINO, constituída por sua vez, por quatro subcategorias, designadas *Método de exposição pelo professor*, *Método de trabalho independente*, *Método de elaboração conjunta* e *Método de trabalho em grupo* (QUADRO 1).

**QUADRO 1 – Subcategorias e respectivas unidades temáticas pertinentes à categoria “Métodos de ensino”. João Pessoa, 2007**

CATEGORIA – Métodos de ensino	
SUBCATEGORIAS	UNIDADES TEMÁTICAS
Método de exposição pelo professor	<i>O conteúdo era sempre exposto... em todas as etapas do processo... utilizamos aulas expositivas... (DA) Apresento todas as etapas... mostrando instrumentos utilizados por vários serviços... detalho duas teorias... mais utilizadas na prática... apresento as taxonomias... aí vou explicar para eles... eu trabalho então com aulas expositivas... e trago textos... é uma exposição dialogada... (DB) As aulas teóricas, a maioria delas é expositiva porque é um assunto muito novo para os alunos... mostramos todas as classificações. (DC)</i>
Método de elaboração conjunta	<i>Eu começava a chamar os alunos pelos nomes e fazia com que cada um concordasse ou discordasse com o que eu estava falando para que houvesse uma discussão em sala de aula... (DA)</i>
Método de trabalho em grupo	<i>Fizemos uma simulação... depois, nós utilizávamos textos para discussões em sala de aula... (DA) Eu trago cinco textos que são distribuídos entre cinco grupos, os quais fazem um debate entre os componentes, apresentam um resumo daquilo que foi discutido... Inicialmente um membro do grupo faz uma narração... em seguida eles apresentam uma dramatização... (DB) Solicitamos do aluno que ele, em grupo, estude uma teoria... eles trazem... para que possamos fazer um debate... trazemos casos de papel que são distribuídos entre duplas... e em cima desses casos eles vão destacar os problemas... depois... vão agrupar... e vão tentar elaborar um diagnóstico de enfermagem. (DC)</i>
Método de trabalho independente	<i>Foi feita uma história... para que cada aluno traçasse, diagnóstico e planejamento, incluindo os resultados esperados e as intervenções. (DA) Faço alguns exercícios... trazendo pequenos casos e em cima desses, os alunos extraem os problemas... identificam os diagnósticos e daí montam o plano... a partir do momento em que concluímos cada etapa, vou apresentando exercícios... inicialmente alguns estudos dirigidos... (DB) Então cada um com um instrumento de coleta de dados em mãos... vai simular... uma coleta de dados... cada um elabora um histórico de enfermagem... eles vão destacar os problemas que eles encontram, depois vão agrupar esses problemas e elaborar um diagnóstico de enfermagem... (DC)</i>

Identificou-se no discurso das três docentes das unidades temáticas pertinentes à categoria “Método de exposição pelo professor”, caracterizado pela ênfase do protagonismo docente no processo de ensino, mediante a exposição, pelo professor, das bases conceituais que, em sua maioria, são reconhecidas como novas para os discentes, os quais assumem, então, o papel de espectadores.<sup>11</sup>

Ressalte-se o fato de o referido método ser reconhecido como um importante subsídio para a obtenção de conhecimentos, principalmente aqueles poucos experienciados pelos discentes, mas que requerem, para a obtenção de bons resultados, a mobilização interna destes últimos, suficiente para instigá-los a se concentrarem e a pensar. Daí a importância de o docente buscar a articulação da exposição dos conteúdos às estratégias dos demais métodos de ensino.

É importante destacar que, se é objetivo comum a todos os docentes é a construção de significados pelos discentes com base nos conteúdos (bases conceituais) ensinados,<sup>12</sup> a adoção exagerada de métodos de exposição pelo professor, característica da educação bancária,<sup>7</sup> tende a ser responsável pelo desinteresse dos discentes pelos conteúdos ensinados, o que afeta, em graus variados, a sua disposição para aprender e construir significados. Afinal conforme explicam as autoras, tal construção é um fenômeno de criação interna, resultante da convergência de inúmeros fatores de natureza particular e interpessoal. Cabe ao docente, em seu planejamento de ensino, selecionar métodos variados que respeitem os discentes como sujeitos, para que possam ser obtidos resultados eficazes.

Outra unidade temática, identificada somente com base na narrativa da DA, comprova, ainda, a utilização do *Método de elaboração conjunta*, no qual o cenário do processo de ensino é partilhado pela atuação simultânea do docente e do discente, e cujos benefícios derivam da sinergia da atuação desses dois atores na construção do conhecimento, que, por sua vez, carrega o potencial de ser assimilado ativamente ao suscitar a atividade mental dos discentes em vez de simplesmente instigar-lhes as atitudes receptivas.

O referido método pode ser aplicado em vários momentos no processo de ensino, desde que seja respeitado um conjunto de condições prévias que inclui: a incorporação, pelos discentes, dos objetivos a atingir e o domínio de conhecimentos básicos ou a disponibilidade de conhecimentos e/ou experiências formais ou informais deles, os quais servem de ponto de partida para o trabalho conjunto.<sup>1</sup>

As unidades presentes no discurso das três docentes revelaram a categoria *Método de trabalho em grupo*, caracterizado pelo emprego de instrumentos e/ou estratégias que instigam o trabalho coletivo, seja ele cognitivo ou psicomotor, cujas contribuições perpassam pelo estímulo ao “aprender a conviver”. Esta última, uma competência expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem,

é considerada, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, como um dos quatro pilares sobre os quais deve ser construída a educação dos indivíduos no século em que vivenciamos.<sup>3,13</sup>

Identificou-se, ainda, na narrativa das três docentes a utilização do *Método de trabalho independente*. Tal método efetiva-se por meio de atividades dirigidas e orientadas pelo docente, mas implementadas pelos discentes de modo relativamente independente e criativo, sendo empregado quando se busca estimular a atividade mental dos discentes, para que estes apliquem os conhecimentos trabalhados e as habilidades desenvolvidas sem a participação direta da figura do docente.<sup>11</sup>

As unidades temáticas que auxiliaram na identificação da subcategoria acima referida constituem atividades denominadas “tarefas de assimilação do conteúdo”, as quais representam atividades de aprofundamento e aplicação dos temas trabalhados em momentos anteriores ao de sua utilização. Tais atividades podem contribuir para o ensino do processo de enfermagem, uma vez que permitem, dentro do possível, a construção de habilidades no contexto de algumas etapas do processo de enfermagem, como a de levantamento de dados, diagnósticos de enfermagem e a de planejamento.<sup>11</sup>

Reitera-se, oportunamente, o caráter predominantemente teórico da disciplina de Metodologia de Assistência de Enfermagem, o que vem dificultar, e por vezes inviabilizar, a construção de habilidades que requerem oportunidades práticas de aprendizado. Nesse sentido, ao propor aos discentes a construção de um histórico de enfermagem, a identificação de diagnósticos de enfermagem e a construção de um plano de cuidados coerente com os problemas identificados, utilizando casos hipotéticos, o docente deve buscar representar para eles situações de demanda de cuidados de enfermagem sobre as quais possam aplicar o conhecimento trabalhado em aulas anteriores e, dentro do possível, pleitear a construção de habilidades vinculadas a tais conhecimentos.

Tendo em vista que as bases pedagógicas da prática educativa se verificam como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana,<sup>11</sup> buscou-se, ainda, identificar os fundamentos ideológicos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na disciplina em estudo com base nos próprios discursos das docentes, mediante a investigação da natureza das finalidades da educação, sob as quais fomentavam a construção de competências com os discentes, futuros enfermeiros, na perspectiva de prepará-los para desempenhar certos papéis na vida social. Esse fato subsidiou a construção da categoria “Abordagens Pedagógicas”, da qual fizeram parte quatro subcategorias, designadas *Pedagogia tradicional*, *Pedagogia comportamentalista*, *Pedagogia cognitivista* e *Pedagogia construtivista* (QUADRO 2).

**QUADRO 2 – Subcategorias e respectivas unidades temáticas pertinentes à categoria denominada abordagens pedagógicas. João Pessoa, 2007**

<b>CATEGORIA – abordagens pedagógicas</b>	
SUBCATEGORIAS	UNIDADES TEMÁTICAS
• Pedagogia tradicional	<i>Eles não conhecem... então buscamos dar uma aula, e na aula seguinte estar sempre buscando a anterior... o conhecimento deles não é absorvido totalmente... eu levei todos os impressos para o histórico de enfermagem... coloquei alguns dados importantes... utilizamos aulas expositivas... porque existe a dificuldade de conhecimento dos alunos... é um conteúdo do que eles não têm uma boa noção... o que eles traziam verdadeiramente pra nós de aprendizagem? Pouca coisa!... não havia conteúdo produtivo... nós (professores) estabelecíamos os critérios de como os exercícios deveriam ser realizados... imaginei que seriam muitas notas baixas em relação ao conhecimento deles... foram realizadas 5 atividades, a outra foi só para ajudá-los... (DA) Sessenta a setenta por cento da turma tem um bom aproveitamento... há aqueles que sentam mais na frente... participam mais da aula... são mais assíduos, há aqueles que ficam mais na retaguarda... chegam atrasados... perdem exercícios... e por natureza são desmotivados... isso prejudica um pouco a avaliação deles e conseqüentemente o aprendizado... sou apaixonada pela metodologia da assistência... busco passar isso para eles ... a maioria das minhas turmas tem tido um bom resultado... (DB) Tentamos passar para o aluno como é que ele vai coletar os dados junto ao paciente... dizemos que é muito importante ele usar os instrumentos básicos para o cuidar... então passamos algumas técnicas para os alunos... (DC)</i>
• Pedagogia comportamentalista	<i>Fui memorizando cada aluno... e fazia com que cada um concordasse com o que eu estava falando, ou discordasse disto... chamava outra pessoa que estava menos interessada para dizer se concordava ou não com aquele outro colega... e a partir do momento em que eles tinham o receio de serem chamados passavam a prestar mais atenção à aula para que quando eu fizesse a pergunta eles soubessem responder... (DA)</i>
• Pedagogia cognitivista	<i>Foram trabalhadas as histórias, a partir de onde eles levantavam e identificavam os problemas e traçavam os diagnósticos de enfermagem... (DA) Trago uma síntese grande... eles trazem... a história de um paciente... vão montar um plano e apresentar em sala de aula como eles chegaram àqueles problemas... aos diagnósticos, e apresentam os planos de cuidados contendo diagnósticos resultados esperados e intervenções... (DB) Utilizamos... o raciocínio diagnóstico... onde buscamos que o aluno raciocine a partir de algum problema que levamos para ele, para que eles elaborem os diagnósticos de enfermagem... nas atividades práticas... o professor está próximo do aluno, tirando dúvidas..., identificando o que ele realmente está compreendendo e o que é que ele está sentindo de dificuldade, então eu considero esta nota... a mais importante... (DC)</i>
• Pedagogia construtivista	<i>Sempre procuro atrelar a disciplina às demais disciplinas que fazem uso do processo... aí eles vão construindo gradativamente... eles estão em contato com os pacientes do hospital, já tiveram este primeiro encontro, e já começam a fazer determinadas reflexões. Trabalhamos muito... de modo discursivo e reflexivo... é uma atividade muito rica onde eles conseguem associar... como utilizar aquele instrumento na prática; e muitos deles apresentam... a forma correta de utilizar aquele instrumento e a forma incorreta; e aí eles mesmos fazem o paralelo... (DB) Fazemos ... debates... utilizamos aulas problematizadoras, onde buscamos do aluno o que é que ele tem de conhecimento para irmos completando com os conteúdos trazidos pela disciplina... quando eles vão para o hospital é quando iremos ver... o que é que eles aprenderam ... é muito diferente quando os alunos se deparam com o problema (real) e não com o problema que lhe trouxeram (fictício)... o que colabora com a aplicação dos conteúdos que eles aprendem em Metodologia da Assistência de Enfermagem é o fato de... aproveitarmos o estágio das outras disciplinas ... onde eu tenho a oportunidade de cobrar o processo de enfermagem... (DC)</i>

Nesse contexto de análise, foram evidenciadas a ênfase e a frequência do uso de aulas expositivas, da verbalização dos conteúdos de ensino (bases conceituais), o trabalho centrado no docente, a postura receptiva do discente e o ensino homogeneizador como aspectos emergentes, em proporções distintas, nos discursos das três docentes participantes do estudo, fato que comprovou o uso da *pedagogia tradicional*<sup>14</sup> embasando o ensino do processo de enfermagem.

A pedagogia tradicional, também denominada pedagogia da transmissão<sup>15</sup> e educação bancária<sup>7</sup>, é caracterizada pela ênfase no intelecto e na transmissão de conteúdos como objetivos centrais da educação e pelo destaque na atuação do professor, responsável supremo pela exposição e reflexão dos conteúdos.<sup>14</sup> Tais características podem ser observadas nos discursos de DB e DC (QUADRO 2).

Trata-se de uma concepção pedagógica caracterizada por uma relação professor-aluno verticalizada, por valorizar objetivos educacionais que almejam o cumprimento de uma sequência lógica dos conteúdos e por fomentar o desenvolvimento de atividades excessivamente expositivas e informativas que objetivam, principalmente, o disciplinamento das mentes dos indivíduos.<sup>14</sup> Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como produto da retenção dos excessivos conteúdos ensinados e garantida pela repetição de exercícios e recapitulação desses conteúdos.<sup>11,14,16</sup> O referido aspecto está evidente no discurso de DA ao descrever suas experiências de ensino na disciplina (QUADRO 2).

Os processos, avaliativos, por sua vez, buscam a exatidão da reprodução, pelos alunos, dos conteúdos apresentados por meio do professor, dos livros didáticos ou outros veículos, o que ficou evidente no seguinte trecho do discurso de DA (QUADRO 2).

A pedagogia tradicional é uma das mais antigas concepções pedagógicas que têm resistido consideravelmente ao tempo e à evolução no contexto da educação, já que é possível identificar seus indícios, ainda hoje, em grande parte das escolas.<sup>11</sup> Não obstante, no ensino em enfermagem, as abordagens tradicionais ainda são bastante comuns, apresentando-se por vezes como majoritárias.<sup>17</sup> Tal aspecto pode ser considerado como reflexo do modelo vocacional nigtigaleano, utilizado na formação dos enfermeiros desde a Escola Ana Néri, em 1923, cujos preceitos centrais consistiam na valorizavam da formação moral e na rigidez disciplinar, aspectos requeridos pela formação do enfermeiro à época.<sup>16</sup>

É oportuno enfatizar que as consequências individuais da pedagogia tradicional, também conhecida como “pedagogia da transmissão”, é a formação de sujeitos receptivos, passivos e com elevado potencial para memorizar conteúdos; sujeitos de atitudes acríticas, com fragilidades no tocante à originalidade e à criatividade, e desinteressados pela realidade que os cerca,<sup>15</sup> como evidencia o discurso de DB (QUADRO 2).

Em síntese, a referida abordagem pedagógica tende a instigar a construção de competências distante das almejadas pela formação do enfermeiro moderno, não condizendo com a construção de uma postura reflexiva diante dos problemas que venham a surgir, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem.<sup>3</sup> Esse fato corrobora a concepção de que as instituições de ensino superior em enfermagem têm avançado na concepção crítico-reflexiva em relação à sociedade, revelando-se, entretanto, conservadoras na maneira como trabalham os conteúdos.<sup>18</sup>

Há de se considerar, contudo, que apontar as repercussões negativas da pedagogia tradicional ou não-construtivista na formação educacional dos indivíduos não significa condenar o uso da linguagem no processo de ensino aprendizagem pelo fato de esta

consistir no instrumento mais valorizado na referida pedagogia, pois a linguagem configura-se, por vezes, como o único meio para se dispor de certas informações.<sup>19</sup> Nesse sentido, é imperativo que os docentes busquem utilizá-la em momentos estritamente oportunos, tendo sempre, de modo consciente, as limitações e as possibilidades de cada estratégia de ensino no contexto da produção de conhecimentos.

Partindo dessa compreensão, urge a importância de se admitir que muito dos resultados negativos atribuídos à pedagogia tradicional são, propriamente, fruto do mau emprego de suas estratégias, resultando no empobrecimento dos objetivos finais da referida pedagogia, os quais permeiam, essencialmente, o estímulo ao raciocínio, o treino da mente e da vontade dos indivíduos em formação.<sup>19</sup>

Nesse sentido, é importante que a abordagem tradicional não seja a única concepção que norteie o processo de ensino na disciplina em foco, para que se possa desfrutar, sem exageros, aqueles instrumentos otimizadores do ensino do processo de enfermagem, caracterizados como tradicionais. Ressaltem-se, a título de exemplificação, os benefícios do uso da exposição dialogada dos conteúdos (bases conceituais), comum nessa pedagogia, no contexto da disciplina foco de análise, tendo em vista a novidade que as bases conceituais por ela trabalhadas podem apresentar aos discentes, que, na maioria das vezes, não têm experiência clínica anterior.

Há, contudo, a necessidade da compreensão de que a exposição dos conteúdos não implica, necessariamente, a passividade dos discentes, os quais devem ter suas experiências de vida, carregadas de aprendizados informais, consideradas e valorizadas durante as aulas. Afinal, o processo de enfermagem envolve, conforme já explicitado, um método de resolução de problemas, e métodos de trabalho e/ou organização de atividades são utilizados e necessários ao processo de trabalho de todas as profissões e atividades exercidas pelo homem.<sup>20</sup> Para tanto, cabe ao educador buscar estratégias que mantenham o respeito pelos saberes dos educandos, tornando os conteúdos a serem trabalhados mais significativos para eles.<sup>7</sup>

O QUADRO 3 revela, ainda, unidades temáticas identificadas no discurso de DA que orientaram a identificação de outra concepção pedagógica alicerçando a prática de ensino em Metodologia da Assistência de Enfermagem: *Pedagogia comportamentalista*.<sup>14</sup>

Nessa pedagogia, também conhecida pela literatura como behaviorista ou pedagogia do condicionamento, os objetivos centrais da educação são a produção de comportamentos, reconhecidos como manifestações empíricas e operacionais da aquisição de conhecimentos, atitudes e destrezas.<sup>15</sup> Em síntese, a referida pedagogia concentra-se no empreendimento de um modelo de conduta por meio de um jogo eficiente de estímulos e recompensas capaz de condicionar o aluno a emitir

respostas desejadas ao professor, atitudes evidentes no discurso de DA (QUADRO 2).

A situação descrita permite inferir que o fato de a docente chamar à discussão os alunos que estivessem conversando inoportunamente pode ser compreendido como um ato punitivo para os discentes que assim procediam, os quais estavam sendo condicionados a não mais manter “conversas paralelas” durante as aulas. Além disso, o discurso reforça a possibilidade de condicionamento dos discentes, uma vez que tal estratégia era utilizada para estimular a atenção durante as aulas, bem como o estudo prévio dos conteúdos. A atenção às aulas e o estudo prévio dos conteúdos tornava-se, na ocasião, fato importante para que o discente pudesse eximir-se perante os demais colegas de suas falhas, evitando qualquer tipo de constrangimento.

Fica notório que, nessa concepção, o discente é condicionado a emitir respostas com base no mecanismo estímulo-resposta-reforço, de modo que, por fim, é condicionado a apresentar comportamentos almejados sem a necessidade de um estímulo contínuo, ou seja, tal abordagem apresenta como objetivo fundamental a construção do aprendizado por meio, também, de condicionamento subconsciente.<sup>15</sup> Nesse sentido, destaque-se que a ocorrência de tal fato, no contexto do ensino superior, significa que os indivíduos são estimulados a aprender por temerem uma nota baixa ou diante do risco de serem constrangidos perante os colegas, e não pelo prazer de aprender ou por reconhecerem a importância do aprendizado para sua formação profissional.

Admite-se, ainda, como consequência do uso da pedagogia comportamentalista, a formação de sujeitos ativos, com alta eficiência no aprendizado de dados e processos, porém, individualistas, competitivos, pouco originais e criativos, acríticos, dependentes de rotinas impostas e com dificuldades de pensar holística e dialeticamente.<sup>15</sup>

No contexto dos benefícios para o ensino do processo de enfermagem, o emprego da pedagogia em discussão é útil, no sentido de investir nas capacidades técnicas associadas à aplicação do processo – um método sistemático de ações que envolvem o trabalho investigativo e interpretativo de dados e informações com vista ao planejamento e à implementação de uma assistência de enfermagem voltada para as necessidades da clientela. Não obstante, tal pedagogia torna-se oportuna perante o ensino dos procedimentos e das técnicas, os quais, em geral, são estruturados numa sequência de ações para que os discentes memorizem e demonstrem habilidades programadas.<sup>17</sup> Contudo, ressalte-se, como consequência negativa do comportamentalismo no ensino dessa disciplina, o tecnicismo atrelado ao emprego do processo de enfermagem, o que, por vezes, tem seu potencial racional, científico, criativo e individualizador da assistência ofuscado pelo desenvolvimento da técnica pela técnica.

As repercussões negativas mencionadas resguardam importantes prejuízos para a aplicação do processo de enfermagem, por não permitir ao acadêmico a apropriação dos reais objetivos e benefícios de sua aplicação. Esse fato pode estar contribuindo para a construção de concepções que configuram esse valioso instrumento como uma metodologia mecanicista e objetiva, que fragmenta, rotula e despersonaliza o cuidado ao cliente.<sup>20</sup> Para evitar o mecanicismo e garantir a prestação de cuidados individualizados, recomenda-se que o processo de enfermagem esteja alicerçado em um referencial teórico coerente com o ambiente de cuidado, clientela atendida e perspectiva da enfermagem.<sup>22</sup>

Outra subcategoria identificada no contexto das abordagens pedagógicas utilizadas na disciplina analisada consistiu na *Pedagogia cognitivista*, uma abordagem que se caracteriza pela valorização das atividades cognitivas no processo do ensino-aprendizagem e pela busca constante de um aprendizado ativo, com vista à independência intelectual do discente. Ressalte-se, ainda, que tal abordagem busca um ensino baseado no ensaio e no erro, utilizando como estratégias a pesquisa, a investigação e a solução de problemas pelos discentes.<sup>14</sup> Tais atitudes são evidenciadas nos discursos das docentes das três instituições de ensino.

A abordagem cognitivista se expressa nas experiências das docentes colaboradoras do estudo no momento em que se propõem identificar os diagnósticos de enfermagem utilizando histórias clínicas ou problemas. A atividade proposta envolve a ativação dos processos cognitivos dos discentes, os quais, para identificar os referidos diagnósticos, recorrem, necessariamente, ao uso dos conhecimentos trabalhados para levantar os dados relevantes no contexto da história ou problema, interpretá-los, agrupá-los e, em seguida, denominar o diagnóstico de enfermagem utilizando uma taxonomia.

Destaque-se, ainda, que a referida pedagogia traz como concepção de aprendizagem um estado atingido pelo discente por meio do exercício operacional da inteligência que, por sua vez, só se efetiva quando ele próprio elabora seus conhecimentos. Nessa perspectiva, evidencia-se a valorização não apenas dos resultados obtidos, mas, sobretudo, dos processos cognitivos experienciados pelos discentes durante a resolução dos problemas. Afinal, na abordagem em questão, consiste em objetivo central do ensino o processo, e não o resultado da aprendizagem.<sup>14</sup> O trecho da narrativa de DB (QUADRO 2) exemplifica o comentário.

A avaliação busca, nessa perspectiva, verificar, por meio da observação em situações variadas, se o discente adquiriu noções, se é capaz de realizar operações e relações entre os elementos identificados ou propostos. Afinal, a ênfase do processo avaliativo consiste na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las,<sup>14</sup> fato comprovado por meio da narrativa de DC (QUADRO 2).

Quanto à repercussão desta abordagem para o ensino em enfermagem, dois aspectos merecem ser comentados: o primeiro refere-se à contribuição da referida pedagogia na formação de enfermeiros mais críticos, profissionais mais aptos a planejar e desenvolver suas ações na perspectiva da focalização de objetivos específicos para cada cliente, o que tende a conferir maior qualidade resolutiva à assistência de enfermagem; o segundo remete ao fomento do pensamento crítico, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares, no contexto das competências gerais necessárias à formação do enfermeiro, contidas no artigo 4º, incisos I e II, os quais descrevem, respectivamente, as competências no contexto da atenção à saúde e da tomada de decisões.<sup>3</sup>

No contexto do ensino da disciplina Metodologia da Assistência de Enfermagem, que envolve a construção de competências e habilidades para a aplicação do processo de enfermagem, o uso de estratégias que instigam o raciocínio é condição *sine qua non*. Afinal, os três elementos inerentes à prática de enfermagem, que envolvem diagnóstico, intervenção e resultados, constituem um modo de pensar e de fazer a prática da enfermagem que demandam capacidades cognitivas, além das capacidades técnicas e interpessoais.<sup>23,24</sup>

Por fim, identificou-se, ainda, na conjuntura dos fundamentos ideológicos da práxis do ensino em Metodologia da Assistência, a pedagogia sociocultural, a qual se estabelece sob a concepção de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.<sup>7</sup> Nesse sentido, optou-se por denominar a subcategoria de *Pedagogia construtivista* em vez de denominá-la sociocultural.

O homem é concebido, na categoria mencionada, como sujeito de sua própria educação e, integrado ao seu contexto, é estimulado a não somente refletir sobre ele, mas a se comprometer com ele (transformá-lo). Para tanto, as atividades são desenvolvidas com o objetivo de instigar os indivíduos na formação da consciência de sua historicidade com base na reflexão da realidade que o cerca. Nesse sentido, a educação é compreendida como um fenômeno inacabado, ocorrendo enquanto processo, cujo contexto deve necessariamente ser levado em consideração.<sup>14</sup> Essa perspectiva de construção da aprendizagem como um processo contínuo é valorizada no discurso de DB (QUADRO 2).

Consiste, portanto, preceito fundamental desta abordagem o conhecimento construído a partir da relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo – educador e educando – numa relação recíproca. Nessa perspectiva, valorizam-se as experiências dos educandos no processo de ensino, cujo foco permeia não a transferência de informações e conhecimentos prontos, como ocorre na pedagogia tradicional, denominada *bancária*<sup>7</sup>, mas suscita questionamentos, cujas finalidades buscam não necessariamente respostas certas, mas originais.<sup>14,15</sup> Tais

interesses são expressos nos discursos de DB e DC (QUADRO 2).

Quanto às estratégias compatíveis com a abordagem pedagógica em questão, destacam-se as atividades problematizadoras, utilizadas, na perspectiva do estímulo à reflexão sobre a realidade, à superação da relação opressor-oprimido, do respeito à autonomia do educando e do fomento do diálogo.<sup>14</sup> Os indícios das atividades que induzem à reflexão dos conteúdos pelos discentes estão expressos na narrativa de DB e DC (QUADRO 2).

Em torno desse movimento dinâmico e dialético entre o fazer, o pensar e o pensar o fazer é que incidem os benefícios do uso da referida pedagogia na formação do enfermeiro e, em especial, no ensino do processo de enfermagem. Afinal, o uso do referido instrumento ou modelo metodológico, quando aplicado com vista à orientação da prática profissional da enfermagem assume, por si, as características de uma prática reflexiva, uma vez que sua execução implica a elaboração constante e interativa de questionamentos importantes como: o que estou observando aqui e o que isso significa? Que julgamentos estou fazendo e por meio de que critérios? O que estou fazendo ou o que estou propondo que seja feito e por quê? Há alguma ação alternativa além dessa que estou realizando ou que estou propondo que seja feita?<sup>23</sup>

É na perspectiva da realização desses questionamentos que o processo de enfermagem configura-se como um modo de pensar e de agir dinâmicos e que ocorre em espiral ascendente e recorrente, levando a mudanças na prática a que se propõe a nova geração do processo de enfermagem.<sup>23</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se inferir que o processo de enfermagem tem sido trabalhado, na maioria absoluta das instituições envolvidas no estudo, por meio dos fundamentos pedagógicos tradicionais e cognitivistas (DA, DB, DC), com a expressividade acentuada da abordagem construtivista (DB e DC), tendo sido identificados indícios da abordagem comportamentalista (DA) que, apesar de estar evidente na narrativa de apenas uma docente, apresenta grande influência sobre a prática de ensino dela.

É oportuno destacar que, nas instituições B e C, a sinergia das abordagens tradicional, cognitivista e construtivista, tendo em vista seus respectivos resultados para a formação de adultos, representa um fato importante que pode estar contribuindo positivamente para o ensino do processo de enfermagem nos cursos de graduação ministrados pelas instituições de ensino participantes do estudo. Tais abordagens, desde que utilizadas sem exageros, suscitam a construção de competências importantes para o processo de enfermagem, uma área que envolve a avaliação e o diagnóstico de respostas humanas, bem

como a avaliação das ações de enfermagem. Tais ações são consideradas complexas ao requerer conhecimento teórico, experiência prática e habilidade intelectual, técnica e de interação interpessoal.<sup>23</sup>

Nesse sentido, fica evidente, além da compreensão de que a formação do profissional de enfermagem transcende os conteúdos estudados e sobrevive às transformações constantes nos cenários dos equipamentos e da produção material, a certeza da necessidade da seleção de metodologias pedagógicas críticas que possibilitem o questionamento da realidade, capazes de estimular a construção de sujeitos críticos, reflexivos, interpretativos e dinâmicos no seu meio; capazes, portanto, de desenvolver uma prática cuidativa que expresse os modos de fazer – padrões do conhecimento – em sua inteireza e amplitude, em concordância com o que recomenda a Resolução nº 3 do CNE/SES.

Para tanto, torna-se imperativo investir em modelos de ensino baseados em competências, nos quais são estabelecidos objetivos que devem ser alcançados pelos discentes, com possibilidades de avaliação das competências durante todo o processo do alcance de tais objetivos, o que requer atenção individualizada por parte do docente no acompanhamento de cada um, respeitando-se as particularidades quanto ao tempo requerido no alcance dos objetivos previstos, conforme orientam a LDBEN e, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

É oportuno acrescentar que o cenário mencionado só será possível com investimentos que contemplem mais do que reformismos; revoluções ideológicas e normativas, desde os projetos políticos pedagógicos até as práticas instituídas e utilizadas cotidianamente pelos docentes devem ser repensadas.

Quanto aos aspectos normativos mencionados, julgamos que o primeiro passo foi dado, uma vez que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais e a

consequente autonomia relativa das instituições de ensino superior na construção de suas matrizes curriculares. Cabe, então, aos sujeitos que pensam e fazem as referidas instituições, ousadia e responsabilidade no empreendimento da citada revolução, fomentados por suas escolhas ideológicas.

Quanto às responsabilidades dos docentes, é imprescindível que estes possam refletir sobre as concepções pedagógicas, para tornar consciente a teoria educacional que orientará sua práxis, utilizando como parâmetro o perfil do enfermeiro a ser formado, a natureza da disciplina e sua posição no contexto curricular, os objetivos educacionais da disciplina, suas próprias concepções pessoais e as características dos discentes com os quais partilharão as responsabilidades na construção de aprendizados.

Cabe enfatizar a importância de os docentes se engajarem em modelos educacionais que valorizam a construção e a adequada avaliação dos aspectos científicos, éticos, pessoais e estéticos vinculados à essência da profissão, o que aponta para o fato de que o trabalho educativo exige dos docentes não apenas o domínio dos conteúdos que serão matéria do processo de ensino-aprendizagem, mas também as competências pedagógicas necessárias para conduzir tal processo em consonância com o novo paradigma pedagógico do ensino superior.

Destaque-se, com base nos resultados revelados e na sua respectiva discussão, que qualquer abordagem pedagógica, assim como suas estratégias e métodos de ensino, é voltada para o aprendizado dos discentes. No entanto, os docentes devem atentar para o fato de que, além desse resultado, elas costumam ser responsáveis pela construção de outras capacidades individuais e coletivas que devem ser ponderadas na perspectiva do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem e as exigências do mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

1. Garcia TR, Nóbrega MML. Sistematização da assistência de Enfermagem: reflexões sobre o processo. In: 52 Congresso Brasileiro de Enfermagem, 2000; Olinda, Recife-PE. Recife: ABEn-Seção-PE; 2002. v.1, p. 231-43.
2. Paul C, Reeves, JS. Fundamentos da prática profissional. In: George, JB. Teorias de enfermagem. 4ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2000. p. 21-32.
3. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 03, de 07 de novembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Conselho Nacional de Educação [online]. Brasília; 7 nov. 2001. [Citado em: 2006 jan. 02]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>.
4. Santos GF. Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. Rev Bras Enferm - REBEn. 2004 jan/fev; 57(1):66-71.
5. Rios TA. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores In: Rosa DEG, Souza VC, organizador. Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A; 2002. p.154-72.
6. Tsuji H, Aguiar-da-Silva RH. Currículo orientado nas competências Profissionais: reflexão do trabalho desenvolvido na Faculdade de medicina de Marília (FAMEMA). Marília: Fanema; [200\_].
7. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
8. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed; 2000.
9. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa (PT): Edições 70; 2006.

10. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de nov. 2001. [Citado em 2008 set. 15]. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=Resolu%C3%A7%C3%A3o196%2F96+Conselho+Nacional+de+Sa%C3%BAde&btnG=Pesquisa+Google&meta>.
11. Libâneo JC. Didática. São Paulo: Cortez; 1994.
12. Enricone D, Grillo M, organizadores. Avaliação: uma discussão em aberto. Porto Alegre (RS): Edipucrs; 2000.
13. Delors J, organizador. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; 1998.
14. Mizukami MGN. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU; 1986.
15. Bordenave JED. Alguns fatores Pedagógicos. [Citado em 2007 set 01]. Disponível em: [http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos\\_apoio/pub04U2T5.pdf](http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T5.pdf).
16. Nietzsche EA. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. In: Saube R, organizador. Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis (SC): UFSC; 1998.
17. Waldow VR. Estratégias de Ensino na Enfermagem: enfoque no cuidado e no pensamento crítico. Petrópolis (RJ): Vozes; 2005.
18. Silva KL, Sena RR. Integralidade do Cuidado na Saúde: Indicações a partir da Formação do Enfermeiro. Rev Esc Enferm USP. 2008; 42(1):48-56.
19. Macedo L. Construtivismo e sua função educacional. Rev Educ Realid. 1993 jan/jun; 18(1):25-31.
20. Fontes WD. Aplicação de terminologias de enfermagem no ensino e pesquisa na graduação. In: Anais do VIII SINADEN; 2006; João Pessoa (PB). João Pessoa: ABEn-Seção-PB; 2006, p.01-04. CD-ROM .
21. Waldow VR. O cuidado humano: reflexões sobre o processo de enfermagem versus processo de cuidar. Rev Enferm UERJ. 2001 set-dez; 9(3):284-93.
22. Mussi FC, Gennari TD, Whitaker IY, Fernandes MFP, Brasil VV, Cruz DALM. Processo de enfermagem: um convite à reflexão. Acta Paul Enferm. 1997 jan/abr; 10(1):26-32.
23. Carvalho EC, Garcia TR. Processo de enfermagem: o raciocínio e julgamento clínico no estabelecimento do diagnóstico de enfermagem. In: Anais do III Fórum Mineiro de Enfermagem; 2002; Uberlândia (MG): UFU; 2002 v.1, p.29-40.
24. Iyer PW, Tapich BJ, Bernocchi-Losey D. Processo e diagnóstico em enfermagem. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1993.

Data de submissão: 13/4/2009

Data de aprovação: 3/6/2009