

REPENSANDO A REALIDADE PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.¹

RETHINKING THE PEDAGOGICAL REALITY AT THE SCHOOL OF NURSING OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF MINAS GERAIS

REPENSANDO LA REALIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA DE ENFERMERIA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS

Tânia Couto Machado Chianca²
Eliana Aparecida Villa³
Bernadete Esperança Monteiro⁴
Hozana Reis Passos⁴

RESUMO

O novo momento vivenciado pelos cursos de graduação em enfermagem tem implicado um repensar a realidade didático-pedagógica da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG). Nessa perspectiva, realizamos um estudo descritivo e exploratório, com o objetivo de conhecer as abordagens didático-pedagógicas ora utilizadas nas disciplinas, como e onde têm sido desenvolvidas as atividades teórico-práticas. A investigação foi realizada a partir da aplicação de questionário aos coordenadores das disciplinas do curso da graduação em enfermagem. Como resultados, pode-se verificar que há um desconhecimento por parte de alguns docentes sobre as diferentes concepções pedagógicas por eles utilizadas, o que evidenciou contradições entre as concepções metodológicas descritas e a prática didática desenvolvida. Constatou-se, também, diversificação dos cenários de práticas e que algumas experiências implementadas mostram que se está caminhando para a construção de metodologias inovadoras.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem-Métodos; Currículo; Escolas de Enfermagem; Universidades.

ABSTRACT

The undergraduate nursing courses live a new moment which has brought about the need to rethink the didactic-pedagogical reality of the School of Nursing of the Federal University of Minas Gerais. We carried out a descriptive-exploratory study with the objective of getting to know the current didactic-pedagogical approaches used in the subjects, as well as where and when the theoretical and practical activities have been carried out. A questionnaire was filled out by the coordinators of the courses of the undergraduate nursing program. As a result one can see there is a lack of knowledge of some teachers of the different pedagogical concepts used by them, which showed contradictions between the described methodological concepts and the existing teaching practice. We also found a wide range of practical settings and that some experiences implemented showed they are working towards building innovative methodologies.

Key words: Nursing Education-Methods; Curriculum; Nursing Schools; Universities.

RESUMEN

El nuevo momento que atraviesan los cursos de graduación en enfermería ha llevado a repensar la realidad didáctico-pedagógica de Escuela de Enfermería de la Universidad Federal de Minas Gerais. Desde esta perspectiva realizamos un estudio descriptivo y exploratorio para conocer los enfoques didáctico/pedagógicos empleados en las materias y dónde y cómo se llevaron a cabo las actividades teórico-prácticas. La investigación comenzó con una encuesta a los coordinadores de las disciplinas del curso. Los resultados señalaron que algunos profesores no conocen las diferentes concepciones pedagógicas y que hay contradicciones entre las concepciones metodológicas descritas y la práctica didáctica desarrollada. También se constató que hay varios escenarios para las prácticas y que hay experiencias que indican que se está caminando hacia la construcción de metodologías innovadoras.

Palabras clave: Educación en Enfermería-Métodos; Currículo; Escuelas de Enfermería; Universidades.

¹ Este trabalho foi desenvolvido com a colaboração dos membros da Comissão de Mudança Curricular da EEUFMG.

² Enfermeira, Doutora em Enfermagem, Docente do Dpto. ENB da EEUFMG, Vice-Diretora da EEUFMG, membro da Comissão.

³ Enfermeira, Mestre em Enfermagem, Docente do Dpto. ENA da EEUFMG, Coordenadora do Colegiado do Curso de Graduação da EEUFMG, membro da Comissão.

⁴ Discentes do Curso de Graduação em Enfermagem da EEUFMG, membros da Comissão.

Endereço para correspondência: Av. Alfredo Balena, 190 - CEP 30130-100 - Santa Efigênia, Belo Horizonte - Minas Gerais - e-mail:

I - Introdução

A enfermagem moderna foi introduzida no Brasil em 1923 e, desde então, leis, pareceres e resoluções vêm regulamentando o currículo de enfermagem. Respaldados em Garcia, Chianca e Moreira ⁽¹⁾ consideramos que o currículo de enfermagem constitui-se em uma síntese de múltiplas determinações. Atualmente, novas mudanças se fazem necessárias, a exemplo do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília que fez profundas mudanças no seu currículo ⁽²⁾ e do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina que implantou, em 2000, um currículo integrado sob a forma de módulos integrados para viabilizar a interdisciplinaridade e a relação teórico-prática através da metodologia da problematização para formar alunos críticos, criativos e ativos ⁽³⁾.

Constatamos que a mudança curricular tem promovido discussões que perpassam a vida institucional da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG) desde a década de 80. Em 1981, houve alteração curricular decorrente da inadequação da Resolução nº 04/72- do Conselho Federal de Educação (CFE), de 25/02/72 às necessidades do ensino e da Enfermagem. As habilitações “Enfermagem de Saúde Pública” e “Enfermagem Médico-Cirúrgica”, matérias de currículo mínimo de caráter opcional, foram extintas em 1987, seus conteúdos incorporados às disciplinas por serem considerados imprescindíveis à formação do enfermeiro generalista.

Essa necessidade de mudança curricular não ocorreu de modo isolado na EEUFMG, mas num movimento maior, de âmbito nacional, buscando atender às determinações do CFE. Assim, em 1988, foi elaborado o “Projeto de Mudança Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia”, por uma comissão formada por diferentes atores da Escola.

As atividades desenvolvidas pela comissão culminaram, em 1993, na formulação de um documento: “O Novo Currículo de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem/UFMG - uma proposta” para ser discutido com a comunidade acadêmica. Contudo, novas proposições do MEC, em dezembro de 1994, apontavam para a necessidade de adequar a proposta curricular, então formulada, às determinações da Portaria nº 1721/94-MEC/CFE ⁽⁴⁾, que dispunha sobre o “Currículo Mínimo dos Cursos de Graduação em Enfermagem”.

Uma outra comissão trabalhou nesta reformulação e concretizou a proposta de mudança curricular obtendo aprovação em todas as instâncias da Universidade e do MEC, do novo currículo da Escola de Enfermagem da UFMG, implementado a partir de 1996.

É importante notar que esse trabalho mobilizou a comunidade acadêmica num processo de mudança. Foram realizadas diferentes atividades, encontros, discussões e reflexões que se constituíram num meio de capacitação docente. Contudo, devemos ressaltar que várias foram (e ainda têm sido) as dificuldades encontradas para viabilizar a construção da proposta.

Diferentemente da década de 1960, quando os estudos sobre educação eram marcados por um caráter tecnicista e formal, a década de 1990 foi rica em investigações e proposições neste campo. Uma década marcada por

inúmeros trabalhos nos quais os educadores demonstram suas preocupações em relação aos significados e reflexos de seu fazer pedagógico. Partimos, então, da premissa de que o currículo deve acompanhar o processo de mudança das ciências, fundamentalmente da educação, buscando atender às novas demandas do ensino e da saúde ⁽⁵⁾.

Em agosto de 2001, o Conselho Nacional de Ensino (CNE) propôs as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem” estabelecendo o perfil do formando egresso/profissional; competências e habilidades gerais e específicas; conteúdos curriculares; estágios e atividades complementares; organização, acompanhamento e avaliação do curso ⁽⁶⁾.

O perfil do formando egresso dos Cursos de Graduação em Enfermagem deve prever uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. O profissional deve ser qualificado para o exercício de Enfermagem com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos, sendo capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Além disso, deve ser capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

Está previsto um conjunto de habilidades e competências para o enfermeiro na área de atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. O enfermeiro deve ainda possuir competências e habilidades específicas técnico-científicas, ético-políticas, socioeducativas contextualizadas.

Segundo as novas diretrizes curriculares, os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem, devendo contemplar as ciências biológicas e da saúde, ciências humanas e sociais, ciências da enfermagem, fundamentos, assistência e administração.

Um novo momento se inicia para os cursos de graduação em enfermagem, implicando repensar os currículos em sua dimensão didático-pedagógica, sua realidade prática e o perfil do futuro enfermeiro a ser formado. As novas diretrizes curriculares permitem um grau de flexibilização, de forma a favorecer avanços na estruturação de cursos e na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Na EEUFMG, visando a ampla divulgação, o entendimento e a discussão da nova proposta, o Colegiado de Graduação organizou dois seminários em 2002, para discussão das diretrizes, que contaram com a participação de docentes, discentes e convidados. Os objetivos desses encontros foram realizar uma análise crítica das diretrizes curriculares aprovadas, identificar os pontos de conflitos entre as diretrizes e o projeto pedagógico das disciplinas e propor modificações.

Como resultado, foram levantados vários questionamentos, apontadas dificuldades vivenciadas no ensino da enfermagem, bem como, identificados pontos

de conflito entre o desenvolvimento do currículo e o perfil/competências propostos nas diretrizes. Foi consenso entre os participantes, a necessidade de uma mudança curricular pautada nas diretrizes, a partir de um estudo aprofundado de seu conteúdo.

Assim, para operacionalizar o processo de mudança, foi constituída uma Comissão de Reestruturação Curricular, composta por docentes e discentes da EEUFMG, cujo papel é definir estrategicamente os passos para a reconstrução curricular.

A comissão, inicialmente, levantou três aspectos fundamentais a serem trabalhados: a questão da integração do ensino da Escola e o ensino do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), buscando romper com o ciclo básico e ciclo profissional e assim, poder avançar no processo de reestruturação curricular. Outro aspecto diz respeito a quais estratégias poderiam ser utilizadas para o convencimento e sensibilização da comunidade acadêmica, principalmente dos docentes, no sentido de se contar com uma ampla participação desta no processo de mudança. O terceiro aspecto refere-se à necessidade de conhecermos a situação atual da EEUFMG, como tem atendido a demanda do Sistema Único de Saúde (SUS), e a realidade didático-pedagógica que norteia o atual currículo.

Em reuniões periódicas, procurou-se classificar a Escola segundo a produção de conhecimento gerado e de acordo com as necessidades do SUS, quanto à situação atual do ensino, conforme oferta de diferentes propostas de educação permanente, articuladas às necessidades assistenciais e sociais.

Assim, considera-se que para mudar é necessário conhecer onde se está para então atender ao que está proposto nas diretrizes: um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidade e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas, garantindo a qualidade e humanização do atendimento ⁽⁶⁾.

Nessa perspectiva, realizou-se um estudo descritivo e exploratório, com o objetivo de conhecer as abordagens didático-pedagógicas ora utilizadas nas disciplinas, e como têm sido desenvolvidas as atividades práticas no cotidiano das salas de aulas e nos diferentes cenários.

2- Encaminhamento metodológico

Para descrever e explorar aspectos relativos à abordagem didático-pedagógica adotada, elaborou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas, buscando informações junto aos professores das diferentes disciplinas acerca do desenvolvimento do ensino, se centrado no professor, com predominância de aulas expositivas, com inclusão de inovações pedagógicas ou se o ensino é baseado na identificação e solução de problemas.

Com relação aos cenários de prática, questionou-se os docentes sobre como tem sido o desenvolvimento das atividades práticas das disciplinas: se realizadas em laboratórios, concentradas nos hospitais ou se têm sido utilizados cenários diversificados, com atividades planejadas em parceria com atores do campo.

O questionário foi validado quanto ao conteúdo pelos membros da comissão. Foram encaminhados dezoito questionários aos coordenadores de disciplinas do Curso de Graduação em Enfermagem da EEUFMG, em maio de

2003. Obteve-se um retorno de quinze questionários respondidos (83,3%) e passou-se ao tratamento dos dados para verificar a situação atual do ensino na Escola.

Os dados foram tabulados para descrever a realidade apontada pelos coordenadores, sendo apresentados em frequências absolutas e relativas. Além disso, foi realizada análise de conteúdo das justificativas apresentadas pelos docentes e relatadas pelos coordenadores, sobre o ensino ministrado nas diferentes disciplinas e a descrição dos campos de prática utilizados nas mesmas.

3- Resultados e discussão

As novas diretrizes curriculares pressupõem um processo de educação de adultos e, como tal, consiste numa reorientação para o processo ensino-aprendizagem, buscando cada vez mais a utilização de metodologias ativas que estabeleçam desafios a serem solucionados pelos alunos, com a colaboração dos professores. Neste sentido, os alunos são sujeitos na construção do conhecimento e o professor é o facilitador deste. Considera-se que o educador é fundamentalmente aquele que cria condições para desenvolver a consciência crítica do outro, uma consciência voltada para a análise de problemas ⁽⁷⁾.

Assim, entende-se que o aluno deve aprender fazendo e, para tanto, as diferentes metodologias empregadas nas disciplinas devem estar claras, levando a uma real identificação de problemas e orientando a adoção de intervenções para o seu enfrentamento e resolução.

A educação tem evoluído, expandido seus horizontes e os professores têm procurado facilitar a aquisição de conhecimentos, agilizar a incorporação destes pelas pessoas, principalmente através do uso da tecnologia. Desse modo é necessário que novos modelos de ensino surjam, com professores imbuídos de novas mentalidades. Assim, aceita-se e estimula-se que o tradicional interaja e conflite com o moderno para que uma nova visão possa ser formada ⁽⁸⁾.

As escolas tradicionais ensinavam através da teoria. Dewey influenciou de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo; suas obras foram fundamentais para que a Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo. O novo enfoque dado à pedagogia foi voltado para a experiência prática. A experiência concreta da vida, para Dewey, surge sempre ao nos depararmos com problemas, e a educação deve tomar para si essa condição, enfrentando-a com uma atitude persistente e ativa ⁽⁹⁾.

Teóricos da Escola Nova revolucionaram a educação. Queriam que os alunos fossem ouvidos, entendidos, observados e colocados em primeiro plano. Surgiu, então, a aprendizagem prática, como um meio de aprendizagem mais efetivo do que a puramente teórica. Com o passar dos anos, a utilização da informática trouxe a modernização da informação e do conhecimento que agora podem ser mais rapidamente transmitidos ⁽⁸⁾.

Segundo os Coordenadores, as disciplinas são caracteristicamente centradas no professor, no caso com predominância da utilização de aulas expositivas tradicionais em 7% delas; há inovações pedagógicas em caráter experimental, restrita a alguns conteúdos, em 46% das disciplinas; ocorre o ensino baseado predominantemente na identificação e solução de problemas em 40% delas.

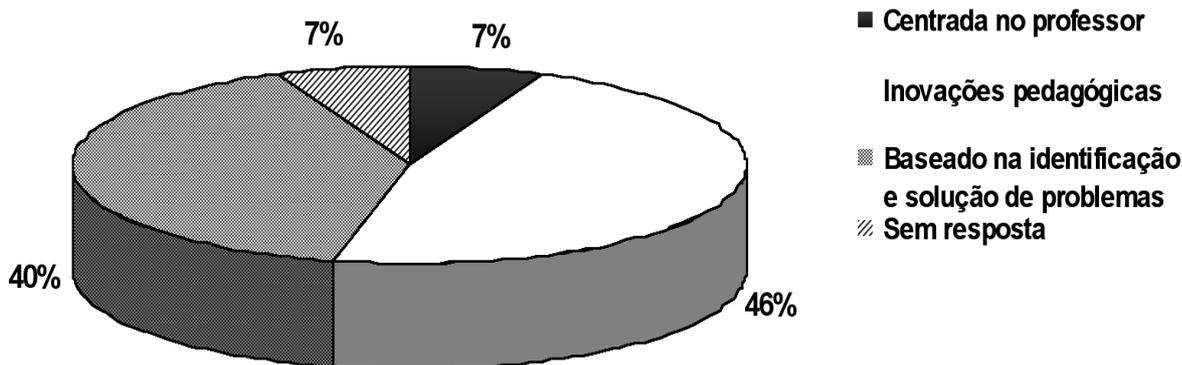


Gráfico 1- Metodologias empregadas nas disciplinas do Curso de Enfermagem da EEUFMG

Na análise das justificativas colocadas pelos respondentes, pode-se verificar que a visão de alguns docentes sobre suas práticas pedagógicas mostrou-se distorcida, constatando-se que falta uma coerência entre o que relatam e o que têm realizado no cotidiano das disciplinas.

Neste sentido, a deficiência da prática educativa pode ter sua causa na metodologia utilizada, no modo de fazer a educação, muitas vezes, pouco discutida pelos educadores ⁽¹⁰⁾. Moran afirma que se aprende quando se relaciona, quando se estabelecem vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido; aprende-se quando se está “de antena ligada”, quando se pergunta, questiona; aprende-se pelo interesse e necessidades divididas com os parceiros ⁽¹¹⁾.

Hargreaves, em estudos junto a professores que apresentavam dificuldades em implementar mudanças metodológicas em suas salas de aula, conclui que docentes com maior experiência poderiam trabalhar junto a outros, com menor experiência, em termos da melhoria na qualidade e nos padrões de aprendizagem e, juntos, desenvolver suas unidades curriculares; poderiam adaptar a aprendizagem mediante levantamento das necessidades específicas dos seus alunos; poderiam envolver os próprios alunos no planejamento e na decisão quanto aos tipos de trabalhos que apontariam os resultados de aprendizagem e poderiam utilizar as avaliações para engajar os alunos no processo ensino-aprendizagem e não como resultado deste. Desta forma, estariam diminuindo sensivelmente suas dificuldades por meio de um trabalho integrado ⁽¹²⁾. Participar da construção de um processo educativo, mais que participar do cumprimento de uma tarefa, requer que construamos e nos fortaleçamos como sujeitos que participam, aprendem, se envolvem e interagem uns com os outros ⁽¹³⁾.

Estudos sobre a formação do enfermeiro apontam que 60% dos alunos de enfermagem consideraram os aspectos metodológicos utilizados pelo professor como barreiras ao desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, e complementam dizendo que professor criativo é aquele que possibilita a liberdade de pensamento e de ação aos alunos ⁽¹⁴⁾.

Verifica-se, também, que alguns docentes pelo fato de discutirem com os alunos os problemas identificados na prática, consideraram estar utilizando uma metodologia “problematizadora”, sem se aperceberem que a adoção de uma abordagem metodológica vai além disso.

A metodologia problematizadora propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização

da realidade e a busca de soluções de problemas detectados, permitindo o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno. Suas bases pedagógicas centram-se na proposta de construção do conhecimento pelo aluno, tendo o professor um papel de facilitador do processo ⁽¹⁰⁾. O educador, em sua prática cotidiana, deve estar voltado para a realidade na qual o aluno está inserido, para as necessidades sociais vigentes e para os direitos e deveres do cidadão, dentro de uma visão libertadora de educação ⁽⁷⁾.

A concepção teórico-filosófica que o educador tem a respeito do educando e do processo educativo será o fator norteador do rumo e da forma da sua atuação pedagógica ⁽¹⁵⁾. A concepção pedagógica assumida pelo professor será, por sua vez, a determinante dos resultados, que, em última análise, é o futuro enfermeiro a ser formado. Assim, muitas vezes, as escolas de enfermagem, utilizando-se de metodologias ultrapassadas, não têm formado um sujeito crítico e atuante, capaz de responder às atuais demandas do mercado ⁽¹⁶⁾.

Numa visão moderna, a universidade deveria disponibilizar recursos e capacitar seus professores e alunos para participar de um mundo de constantes e rápidas inovações onde cada vez mais são exigidos atualização, preparo, criatividade e motivação. A sociedade vem sofrendo inúmeras mudanças nas últimas décadas, mas a educação formal, em muitas instituições de ensino, permanece inalterada: continua a ignorar os estilos individuais de aprendizagem de cada aluno; exigindo o uso apenas de memorização e não de capacitações cognitivas de alta ordem, como, interpretação, julgamento e decisão. Esse paradigma educacional mostra-se incapaz de lidar com as mudanças ocorridas na sociedade.

Em consequência, um novo paradigma educacional passa a sugerir que a escola seja, antes de tudo, um ambiente “inteligente”, um lugar rico onde os alunos possam construir os seus conhecimentos, segundo os estilos individuais de aprendizagem que caracterizam cada um. Em razão disso, a procura da produtividade em educação e da eficiência nos processos de ensino, suscita a necessidade de definir uma nova pedagogia distinta da tradicional, em que o ensino-aprendizagem seja visto como um processo de aquisição, reelaboração ou construção, para a compreensão de conceitos, para o pensar de modo sistematizado e com criatividade ⁽⁸⁾.

Este estudo mostrou que algumas disciplinas, que na prática diária vêm sendo desenvolvidas por meio de atividades concebidas como predominantemente

problematizadoras, foram classificadas como disciplinas que apenas incluem algumas inovações pedagógicas. Estas disciplinas têm permitido ao aluno o uso do senso crítico, observação e criatividade ⁽¹³⁾.

Os métodos disponíveis de ensino envolvem aqueles tidos como mais tradicionais - apresentação de trabalho, aulas expositivas, estudos dirigidos, exercícios avaliativos, leitura de textos, montagem de pasta e palestra. Embora considerados tradicionais, mantêm o seu valor e propriedade pedagógica quando utilizados numa abordagem construtivista, onde o espírito crítico do educando é despertado de modo que ele não se transforme em mero autômato ou peça insignificante de uma grande máquina de produzir conhecimento. Já os métodos interativos são assim chamados por implicarem a participação de professor e alunos, seja através de troca direta de informações, face a face, em situação dialógica, professor/aluno, aluno/aluno, seja sob diferentes formas, tais como: debates, dinâmicas de simulação, dinâmicas com música, estudos de caso, práticas de campo, jogos, seminários, visitas técnicas. Neste sentido, interagir, no processo educacional, significa não só compartilhar, trocar experiências, mas também interiorizar, compreender. Todos esses métodos podem avançar e buscar melhores resultados quando associados à utilização de novas ferramentas tecnológicas, como a exibição de filme, uso de projetor multimídia, de retroprojetor e softwares ⁽⁸⁾.

As tecnologias permitem que o professor esteja mais próximo do aluno ao adaptar a sua aula para o ritmo de cada educando, facilitando o processo de ensino-aprendizagem que ganha assim dinamismo, inovação e poder de comunicação. Para Perrenoud, todo professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias. O mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação às inovações tecnológicas, poderia tomar a frente de uma demanda social e orientá-la para a formação. Ao mesmo tempo, o autor pondera que equipar e diversificar as escolas é bom, mas isso não dispensa uma política clara quanto às finalidades e às didáticas implementadas ⁽¹⁷⁾.

As contradições apontadas neste estudo vêm reforçar as dificuldades dos docentes em relação ao reconhecimento das suas próprias opções pedagógicas e mostrar que alguns professores fazem uso de diferentes recursos, sem adotarem na prática uma concepção metodológica norteadora de suas ações no processo de ensino.

Essa questão vai se refletir na maneira do profissional desempenhar seu papel de educador, aparentemente alienado da visão construtiva e libertadora da atividade

educativa. Villa constatou que os enfermeiros expressam dificuldade em trabalhar de maneira diferente e reiteram a velha forma no fazer diário, assumindo uma atuação formal e autoritária, mesmo que, por vezes, reconheçam-na como nada educativa. Repetem no seu desempenho, uma prática vivenciada na sua formação. A autora aponta, ainda, que alguns enfermeiros têm buscado um fazer diferente, um fazer que leve o outro a pensar e a procurar, por si mesmo, visualizar o que pode ser mudado. Trata-se de um saber a ser construído pelo próprio profissional, na prática diária de trabalho, de acordo com as suas necessidades ⁽¹⁵⁾.

As dificuldades em transformar o fazer pedagógico também foram apontadas pelos docentes da EEUFMG desde o início do processo de implantação do atual currículo. O docente se revelou perdido, inseguro, angustiado, sem saber como transpor o caminho da inovação pedagógica, querendo mudar, mas sem saber como ⁽¹⁸⁾.

Essas dificuldades foram, também, experienciadas por outros professores que vivenciaram situação semelhante de reconstrução curricular. Garanhani et al., descrevendo processo de mudança curricular do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina, colocam que um dos problemas para a mudança foi a falta de acúmulo teórico-prático por parte dos docentes quanto às novas metodologias de ensino-aprendizagem e os entraves para sua experimentação nas disciplinas tradicionais. Complementam dizendo que o investimento na capacitação dos professores de enfermagem e medicina, proporcionou um intenso processo de reflexão, que resultou em profundas reformas acadêmicas ⁽¹⁹⁾.

Quanto aos cenários, as novas diretrizes curriculares prevêm sua diversificação e que sejam agregadores de recursos disponíveis no setor saúde, na comunidade e recursos educacionais. Além disso, as atividades práticas de ensino devem ser desenvolvidas, desde o início da formação, em locais de prática onde a assistência seja integral, em níveis de complexidade crescentes, com integração ativa entre os diversos atores envolvidos no ambiente de cuidado. Por esta razão, faz-se importante analisar como as atividades práticas têm sido desenvolvidas pelas disciplinas da EEUFMG.

Com relação aos cenários de práticas os coordenadores consideraram que 7% das disciplinas têm atividades práticas limitadas a laboratórios e/ou hospitais; 20% contam com atividades práticas concentradas em atividades hospitalares; 60% com atividades práticas em cenários diversificados, onde o estágio é planejado em parceria com os diversos atores do campo. Apenas dois coordenadores afirmaram que atividades em cenários de prática não se aplicavam às disciplinas coordenadas por eles. (Gráfico 2)

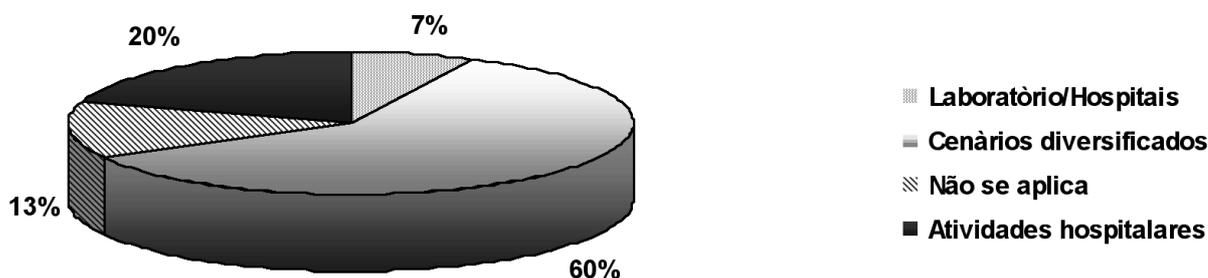


Gráfico 2- Cenários de prática utilizados nas disciplinas do Curso de Enfermagem da EEUFMG

Embora diversos coordenadores de disciplinas tenham colocado que o desenvolvimento das aulas nas disciplinas ocorre de forma articulada aos serviços e que as aulas são ministradas em diferentes locais, a forma como esses campos têm sido explorados e a metodologia utilizada no ensino prático não têm possibilitado um maior aproveitamento do cenário - que muitas vezes se reduz ao local que congrega o objeto de estudo - e, nem mesmo, do potencial do aluno. Freire coloca que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador ⁽⁷⁾. Assim, o que poderia ser gesto criativo, como o treino para o desempenho de uma técnica a ser construída internamente pelo educando, é rebaixado a algo mecânico no contexto do reflexo condicionado ⁽²⁰⁾.

O desempenho prático do educando deve ser aproveitado como uma experiência rica de superação de problemas e construção do novo. Dewey argumenta que o processo de reflexão inicia-se no enfrentamento de entraves de difícil solução, e a instabilidade gerada perante essas situações leva o indivíduo a analisar as vivências anteriores, num ato de pensar ancorado nos seguintes passos: **1)** identificação do problema; **2)** análise da dificuldade; **3)** alternativas de resolução; **4)** experimentação de várias soluções até a aprovação de uma delas e, **5)** ação como prova para solução proposta⁹.

A experiência prática deve ser otimizada, buscando-se uma aprendizagem significativa para o aluno. Segundo Perrenoud, cabe ao professor propor situações-problema que ofereçam desafios que estejam ao seu alcance, no dizer de Vygotsky: em sua zona de desenvolvimento proximal, e que leve cada um a progredir. A escolha dessas situações deve atender ao nível médio dos alunos, prevendo um acompanhamento mais próximo daqueles que demonstrem maiores dificuldades ⁽¹⁷⁾.

Por fim, algumas respostas deste estudo apontaram para um avanço na prática pedagógica da enfermagem. Experiências implementadas indicam que se está caminhando para a construção de metodologias inovadoras, estas sim, capazes de transformar o ensino e, conseqüentemente o perfil do futuro enfermeiro a ser formado.

Exemplos dessas respostas referem-se a experiências de trabalho em campo de prática que têm sido retomadas em sala de aula para discussão e resolução de problemas. Outras dizem respeito à participação direta do cliente, como co-partícipe do processo de tratamento, no qual o aluno não apenas cumpre com o que está posto, mas cria, mediante situações-problema encontradas, alternativas de solução o que tem demonstrado que a inovação metodológica gera um saber imprescindível à formação do profissional. Ao mesmo tempo, estas experiências facilitam o enfrentamento de situações de crise, ampliam a dimensão do cuidar aproximando a formação acadêmica da realidade prática a ser desenvolvida.

Assim, os educadores relacionam o pedagógico a algo mais político, indicando tanto as condições por meio das quais educam, quanto o significado dessa aprendizagem para o educando, para o meio e para os indivíduos/comunidade com quem se relacionam.

Pensar o desenvolvimento de uma prática inovadora implica a aproximação do saber profissional, por meio da “reflexão-na-ação”, proposta por Shön. Segundo o autor, citado por Gomes e Casagrande, a atitude do professor é a de um tutor da aprendizagem prática, numa relação que é mediada pelo diálogo. Essa atitude de dizer e demonstrar do tutor combina-se com a atitude de escutar, refletir e repetir do estudante e numa reflexão-na-ação de ambos. Trata-se de aprender a prática de um prático, praticando. Para Shön, o “conhecimento-na-ação” significa produzir uma pausa para pensar a atividade, um momento para reorganizar o que está sendo feito, o por que e o como, refletindo sobre a ação presente ⁽⁹⁾.

4. Considerações finais

Pelos resultados apresentados, observamos que algumas disciplinas da EEUFMG demonstram a incorporação de inovações pedagógicas, com a utilização de atividades integradoras, porém é mantida, ainda, a separação de conteúdos teóricos e práticos. Há uma tendência crescente para o ensino baseado na identificação e solução de problemas, com atividades organizadas a partir das necessidades dos alunos e de saúde, identificadas nos diferentes locais de prática.

Quanto à diversificação dos cenários de práticas, há casos em que as mudanças surgem a partir das novas demandas dos serviços, gerando uma programação que atende às demandas do Sistema Único de Saúde nos diferentes níveis de complexidade do município e da região.

Observa-se, também, uma tendência a deixar de executar atividades práticas fragmentadas, programação das disciplinas voltada para a utilização de cenários diversificados, o que tem ocorrido, cada vez mais, nos semestres iniciantes do curso, com aumento gradativo segundo o nível de complexidade da assistência.

Os estágios curriculares desenvolvidos ao longo dos dois últimos semestres representam um avanço, pois têm permitido ao aluno assumir de forma integral as ações e demandas de enfermagem no âmbito da saúde coletiva, incluídas tanto no ambiente do internato rural como nas unidades hospitalares. Entre as atividades previstas estão a realização de diagnósticos situacionais, levantamentos de problemas e o planejamento e consecução de estratégias para a solução dos problemas identificados que são efetivados pelo discente junto aos demais atores de saúde. Essa experiência tem se configurado como uma rica oportunidade de aquisição de competências e habilidades pelo aluno.

Consideramos que, para obter melhoria no ensino das disciplinas da graduação na EEUFMG, é preciso que os docentes tenham cada vez mais uma visão integral dos problemas que têm afetado o ensino, compreender o processo de ensino e aprendizagem, planejar as disciplinas de forma complementar, levar os alunos a aprender a aprender, instrumentalizando-os para participarem ativamente do processo de construção do saber ⁽²¹⁾.

É preciso esclarecer que neste trabalho não se pretendeu analisar de forma global o trabalho docente na EEUFMG, mesmo porque nada é estanque, nada é finito. Fazem-se necessários outros estudos descritivos e

exploratórios, para incluir o ideal e o real da prática docente, para estabelecer relações entre a percepção do docente sobre o seu fazer e a prática docente efetivamente realizada.

Assim, acredita-se que este estudo possa contribuir para a melhoria do ensino da Graduação em Enfermagem da UFMG, pois o primeiro passo para a mudança é o conhecimento da situação vivenciada. É preciso refletir nas dificuldades apontadas e buscar a reestruturação da prática pedagógica de forma conjunta e integradora.

Reitera-se, portanto, a necessidade de capacitação docente como estratégia para uma reconstrução curricular que atenda ao projeto político pedagógico e se efetive nas salas de aula e nos cenários de prática. Enfatizamos, ainda, que uma mudança curricular satisfatória depende do desenvolvimento das capacidades de auto-análise e reflexão dos professores e que a capacitação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista, deve levar a uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando ⁽⁹⁾.

5. Referências Bibliográficas

1. Garcia TR, Chianca TCM, Moreira ASP. Retrospectiva histórica do ensino de enfermagem no Brasil e tendências atuais. *Rev Gaucha Enf*. 1995; 16(1/2): 74-81.
2. Siqueira Jr. AC. A pedagogia problematizadora para o atendimento do paciente agressivo [tese]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo; 2002.
3. Godoy CB. O curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina na construção de uma nova proposta pedagógica. *Rev Latino-Am Enf*. 2002; 10(4): 596-603.
4. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Portaria 1721 de 1994-MEC/CFE: Currículo Mínimo dos Cursos de Graduação em Enfermagem. Brasília; 1994.
5. Gadotti M, Freire P, Guimarães S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 1995.
6. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 1133 de 200: Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília; 2001.
7. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1998.
8. Melo JMC. Criatividade no uso de ferramentas pedagógicas: novo paradigma em curso de graduação [dissertação]. Florianópolis, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina; 2001.
9. Gomes JB, Casagrande LDR. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Rev Latino-am Enf*. 2002 set/out; 10 (5): 696-703.
10. Vasconcelos MMM. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: Berbel NAN. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: UEL; 1999. p.29-42.
11. Moran JM. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Rev Tecnol Educ*. 1995; 23(126): 24-6.
12. Hargreaves, A *Educação para mudança: aprendendo a mudar*. [Citado em 2003 ago]. Disponível em: <http://www.patiaoonline>.
13. Lunardi VL, Borba MR. O pensar e o fazer da prática pedagógica: a busca de uma nova enfermeira. In: Saube R, organizador. *Educação em enfermagem da realidade construída à possibilidade de construção*. Florianópolis: UFSC; 1998. p.163-86.
14. Lauert L, Unicovsky MAR. A formação profissional do enfermeiro: reflexão, ação e estratégias. In: Saube R, organizador. *Educação em enfermagem da realidade construída à possibilidade de construção*. Florianópolis: UFSC; 1998. p.219-42.
15. Villa E.A. A concretude da atividade educativa do enfermeiro. *O mundo da saúde*. 2000; 24 (5): 380-6.
16. Geib LTC, Migott AMB, Carvalho RMA, Mocinho RR. Os rituais de poder na educação formal do enfermeiro. *Texto & Contexto Enf*, 1999; 8(1): 80-9.
17. Perrenoud P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
18. Amantéa ML. *Transitando entre o velho e o novo: um estudo da influência do sistema de valores e crenças do docente na implantação de um novo currículo da EEUFMG [dissertação]*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais; 2000.
19. Garanhani ML, Campos JJB, Takahashi OC. Superando desafios na construção de amplas reformas curriculares. In: Almeida M, Feverweker L, organizador. *A educação dos profissionais de saúde na América-Latina: teoria e prática de um movimento de mudança*. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires:Lugar editorial; Londrina; Ed. UEL; 1999.
20. Demo P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 1997.
21. Bordenave JD, Pereira AM. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes; 1991.