

EDUCAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO DA ENFERMAGEM E NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

José Arnaldo Moreira de Carvalho Júnior¹ – Faculdade NOVAFAPI
arnaldodecarvalho@hotmail.com

Daniel Pereira Barbosa² – Universidade Federal do Piauí - UFPI
danielteresina@hotmail.com

RESUMO

Apresenta-se no presente estudo abordagens de grandes nomes da educação dos últimos anos, discutindo-se os pressupostos de uma prática no contexto da docência reflexiva neste novo século. Focalizando a área profissional da enfermagem, são expostas as tendências de formação, atuação e desenvolvimento de professores, quanto aos saberes e competências exigidos, a prática docente e aspectos da educação reflexiva do professor de enfermagem no Brasil. A análise realizada da literatura, permitiu o aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática e o desvelo da necessidade urgente de revitalização da docência universitária no enfoque reflexivo, com vistas a tornar os professores mais comprometidos, competentes e inteirados para o exercício da sua profissão. Como referencial teórico apresentamos Perrenoud e Thurler (2002), Tardif (2002), Delors (2004), Lüdke (2001), Geraldi et al (2000), Vasconcelos (2002), Nóvoa (2003), Chakur (2001).

Palavras-Chave: educação; enfermagem; docente em enfermagem

INTRODUÇÃO

O presente século é caracterizado por notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos, relacionados a aspectos presentes no processo atual de globalização, provocando uma gama de mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissional. Em contrapartida, tais reformulações, segundo Waldow (2008), tem

¹Enfermeiro formado pela Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí – NOVAFAPI; Professor da Faculdade de Educação São Francisco, Pedreiras - MA.

² Pedagogo formado pela UFPI; ex-bolsista CNPq, ex-bolsista PET-Pedagogia.

refletido no desaparecimento de uma série problemas e no aparecimento de outros que parecem ser cada vez mais complexos e pouco passíveis de solução.

Em contrapartida, doenças tem sido erradicadas, a mortalidade tem sido reduzida, o trabalho se tornado simplificado, e as oportunidades de realização parecem ter-se ampliado. A violência, contudo permanece ou aumenta, ou simplesmente assume nova cara; novas doenças surgem, e outras reaparecem. A população envelhece e os jovens morrem vítimas de acidente, de homicídio e drogas. Os governos tornam-se cada vez mais corruptos, a ética torna-se questionável. (WALDOW, 2008, p. 88)

Frente a tais acontecimentos, entende-se então que os países, que quiserem manter um nível constante de desenvolvimento, devem erguer estruturas que sirvam de alicerce para uma boa prática educacional e que compreendam este processo de mutabilidade, porque serão elas que ditarão as diretrizes a serem seguidas, tanto para os conhecimentos e habilidades no trabalho como para a construção de caráter e personalidade (JAMES, 1998).

Boff (2004) nos revela que uma das principais dificuldades que o mundo atual vem enfrentando é a união de diferentes povos e a formação de um desenvolvimento igualitário, sem discriminação de uns e apoderamento a outros, para a formação de uma sociedade com ausência de secundarizados. Neste caso, Delors (2004) afirma que, a educação ergue-se como um trunfo por possibilitar o desenvolvimento de pessoas e de sociedades. Este outro ainda trás à tona que em relatório encaminhado à UNESCO, a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para este século sublinha que, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a Educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: **aprender a conhecer** (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente), **aprender a fazer** (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), **aprender a conviver** (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e **aprender a ser**, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento.

Perrenoud e Thurler (2002) defendem que para ara que a educação seja estruturada nesses quatro pilares do conhecimento, as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas, de forma que a prática docente esteja em consonância com as finalidades da escola.

Tem se discutido amplamente, desde o final do século XX, a Educação Transformadora, com base na interação educador-educador. A discussão sobre esta temática aborda especialmente a reelaboração de conhecimentos e habilidades aprendidos e a produção de novos conhecimentos a partir de uma reflexão crítica, de uma curiosidade científica, da criatividade e da investigação, dentro da realidade dos discentes, cabendo ao professor a criação de metodologias variadas que sejam estimuladoras do poder de criatividade do educando (FREIRE, 2003).

O que se tem observado é uma grande quantidade de escolas e de professores que não tem conseguido caminhar com a mesma velocidade do mundo contemporâneo; tal impasse tem sido centro de diversos debates e literaturas sobre educação, nos mais diferentes níveis de ensino, defendendo-se a mudanças de projetos educativos nas escolas e dos conhecimentos oferecidos por elas (ALARCÃO, 2001).

Há algum tempo têm surgido preocupações por parte de diversos autores, no quais aqui destacamos: Vasconcelos (2002), Nóvoa (2003), com as questões que envolvem o ensino nessa área profissional, pois ela vem mostrando um modelo de educação muito semelhante a outras profissões da área da saúde, onde a atuação do professor mostra-se imparcialmente instrumental, fundamentada unicamente em princípios e técnicas científicas, secundarizando-se valores éticos e políticos.

No entanto, considerando que as Instituições de Ensino Superior (IES) são também responsáveis pela formação de cidadãos e profissionais competentes, tal perspectiva prática tem merecido maior discussão nos últimos anos, mostrando-se que o ensino tradicional nas IES é concebido sem nenhuma sustentação conceitual e teórica na investigação educativa, propiciando a reprodução de vícios e mitos, empobrecimento do pensamento pedagógico e do interesse e estímulo de docentes e alunos.

Já a prática educativa reflexiva tem buscado o novo itinerário que deve ser traçado na educação, com ênfase na investigação da própria prática, no processo interativo, expondo o professor como sujeito prático-reflexivo.

METODOLOGIA

Para a formação de uma prática reflexiva, o professor deve ser capaz de organizar uma pedagogia que conduza seus alunos a autonomia, criando situações de aprendizagem, experimentando e corrigindo por intermédio do diálogo estabelecido

com a sua realidade de trabalho. Deve haver uma arquitetura de estratégias que levem o aluno a se conscientizar dos objetivos propostos (ALARCÃO, 1996).

Perante o que foi proposto e enunciado, nasce um profundo questionamento: se a formação dos professores de enfermagem está de acordo com as expectativas expostas para a educação do século XXI, impregnada pelo espírito científico e pensamento crítico reflexivo, para que haja o desenvolvimento de saberes e competências essenciais à sua prática docente.

Assim buscamos a realização de revisão de literatura, pois segundo Flick (2009), esta exige do pesquisador certa dose de reflexão, capacidade de leitura e, principalmente, organização, nos ajudando assim a aprofundar nossos conhecimentos sobre o assunto que apresentamos a seguir.

Destacamos aqui a leitura de obras importantes dos seguintes autores que são considerados grandes expoentes neste assunto: Perrenoud e Thurler (2002), Tardif (2002), Delors (2004), Lüdke (2001), Geraldi et al (2000), Vasconcelos (2002), Nóvoa (2003).

Através das leituras realizadas a partir revisão da literatura, podemos então levantar algumas características importantes que obedecem a estrutura da temática abordada e favorecem o aumento do conhecimento sobre o assunto. Estas características a dividimos em classes para melhor entendimento do conteúdo: desenvolvimento profissional do professor universitário no mundo atual, formação do professor reflexivo e a realidade atual da enfermagem.

RESULTADOS

Desenvolvimento profissional do professor universitário no mundo atual

Atualmente, com a dinâmica educacional vivenciada hoje, presencia-se a formação de professores e sua prática docente como foco de debates para redirecionamento dos rumos para a educação, criando-se uma consciência de que a docência universitária deve propiciar a formação de um profissional com espírito ético-cidadão. Vasconcelos (2002) afirma que tais competências só poderão ser introduzidas de maneira eficaz no processo de educação se houver uma alteração nos projetos pedagógicos que privilegiam a formação de técnicos profissionais.

Os currículos, via de regra, são apontados como os grandes vilões da baixa qualidade no ensino superior. No entanto, essa situação está muito relacionada com

falhas na formação dos professores universitários, o que compromete o seu desempenho. Apesar dessa constatação, pouca atenção tem sido voltada à formação e desenvolvimento de docentes de nível superior no Brasil (GONÇALVES & GONÇALVES, 2000).

É recomendada hoje uma nova articulação entre teoria e prática, propondo a reflexão como elemento principal para a formação de professores. Tal atitude proporcionará uma qualificação da prática docente, pois será uma forma de alinhamento da educação ao mundo contemporâneo (PERRENOUD, 2002).

O cenário desenhado pela docência reflexiva expõe de maneira clara os saberes e competências necessários aos professores, mostrados como campo novo para a pesquisa e irrisoriamente estudado pelas ciências da educação (CHAKUR, 2001). Neste contexto entende-se o saber docente como aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos: da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica; os profissionais, transmitidos pelas instituições de formação de professores; os disciplinares, integrados à prática docente, por intermédio da formação inicial e contínua dos professores; os curriculares, das instituições escolares, concretamente explicitados sob forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e os experienciais, elaborados no exercício de sua prática docente, sendo validados pela própria experiência, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma habilidades, de saber-fazer e de saber ser (TARDIF, 2002).

Estudiosos da educação ressaltam que os professores podem adquirir os saberes da experiência por intermédio da reflexão sobre a própria prática cotidiana, mediada pelos pares. Tais saberes só serão reconhecidos na sua formação e desenvolvimento na prática docente, ao desenvolverem as competências ligadas ao trabalho como professor (CHAKUR, 2001; FELDMAN, 2001).

Perrenoud et al (2001) afirma que para haver competência na prática docente, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos, como conhecimentos, capacidades cognitivas e capacidades relacionais. É difícil identificar, entre as competências de um professor, aquelas que são separáveis de sua pessoa, pois elas não se limitam àquilo que se adquire na formação profissional, já que toda história social e psicológica do sujeito é formadora.

O fato de os professores assumirem a sua formação contínua é um dos sinais mais seguros para a profissionalização de seu ofício. A prática da autoformação deve resultar idealmente de uma prática reflexiva no desenvolvimento de seu ofício enquanto

docente, constituindo-se em uma “fonte de aprendizagem e de regulação”, tornando-se uma alavanca essencial na construção de novas competências e novas práticas (PERRENOUD, 2000).

Nas últimas duas décadas, tem havido grandes movimentos sobre a atividade docente universitária no Brasil, revelando-se significados e valores até então pouco considerados, destacando-se que essa docência exige competências próprias e profissionalismo, com a finalidade de contribuir efetivamente para colocar na sociedade cidadãos corretos e profissionais competentes.

Dessa forma, o ensino superior tenderá a reorganizar os seus currículos para atender a essas novas exigências, vitais ao exercício profissional competente. Tais reformulações devem sinalizar revisões em diversos aspectos, tais como: a flexibilização e a dinamização curricular, a formação profissional concomitante com a formação acadêmica, a ênfase na formação permanente, que deve ter início nos primeiros anos de graduação e persistir ao longo da vida profissional, a “revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional, a desestabilização de currículos fechados, acabados e prontos.” Dentre as competências que deve ter um profissional para a docência de 3º grau, destacam-se: domínio de determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e o exercício da dimensão política (MASETO, 2002).

Principalmente nos últimos anos, várias idéias vêm sendo colocadas e estão ganhando espaço no campo educativo, colocando-se em evidência o professor, a profissão, a profissionalidade docente, suas decisões e práticas pedagógicas. Mostra-se um esforço de evidenciar a figura do docente, propondo-se uma série de princípios teóricos ao ensino reflexivo, de se exercitar, na prática pedagógica do docente, uma atuação sistematicamente reflexiva, investigando-se como ensina, e a partir daí, melhorar paulatinamente seu modo de ensinar, representando uma estratégia de responsabilizá-lo por seu próprio desenvolvimento profissional.

Formação do professor reflexivo e a realidade atual da enfermagem

A formação de professores, nas últimas décadas, tem sido desenvolvida sob influência da concepção de ensino como uma intervenção tecnológica, que concebe esse profissional como um técnico-especialista, o qual deve implementar, com rigor, normas e regras derivadas do conhecimento científico. Ao estudar a formação do professor reflexivo, nota-se que essa prática exige, além de formação específica, a possibilidade

de desenvolver um estilo próprio de ensino, assumindo-o refletidamente, dentro de seu contexto de trabalho, evidenciando a necessidade de ir além dos pressupostos estabelecidos pela racionalidade técnica, que levaram à dicotomia e à ênfase nos aspectos teóricos do ensino.

Educar pessoas do modo como o mundo precisa hoje demonstra a necessidade de um ensino voltado à liberdade e à autonomia, e não ao conformismo, como está explícito na “cultura reflexiva”, que representa uma nova postura do docente e da escola, face às situações educativas (GOMES & CASAGRANDE, 2002).

Dentre as metáforas que emergiram sobre o papel do professor, cita-se *o professor como prático reflexivo*. A importância da reflexão é evidenciada, enfatizando-se que, na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir.

O conceito da prática pedagógica reflexiva, nos tempos contemporâneos, é o mais utilizado pelos pesquisadores e estudiosos do assunto, seja no que se refere à análise do trabalho docente, seja na formação de professores. Assim, sua popularidade tornou-se imensa, de forma que a conexão pensamento-ação/reflexão-prática, e a proliferação do termo prático-reflexivo têm percorrido as discussões sobre a temática da educação e as reformas no ensino, inclusive no Brasil (Geraldini et al 2002).

Uma das contribuições que se constitui em uma referência aos estudos, foi a proposta de programas de formação de professores com a utilização de momentos estruturados da prática pedagógica, com base em três idéias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esses três processos que se complementam em intervenção racional, compõem o pensamento prático do professor, com os quais ele enfrenta as diferentes situações no cotidiano educativo. Refletindo na e sobre a ação, o professor torna-se um investigador, afastando-se da racionalidade técnica e de regras derivadas de teorias externas, de prescrições curriculares, conhecendo mais profundamente as peculiaridades de seu trabalho e elaborando estratégias de ação mais adequadas.

O docente que se opõe à racionalidade técnica, isto é, às ações submissas de aplicação de valores, normas e decisões político-curriculares, pode reelaborar seus saberes e sua prática de forma reflexiva (SHÖN, 2000). Consoante o exposto sobre a formação do professor para uma prática docente reflexiva, muitos estudiosos da educação voltam a sua atenção para a formação do professor-pesquisador, destacando a

pesquisa como componente necessário à formação, desempenho e desenvolvimento de docentes.

Sua importância é totalmente reconhecida, aparecendo em projetos, planos e leis governamentais, mas também são mostrados como evidentes o desconhecimento de como a pesquisa ocorre no cotidiano escolar e se ela efetivamente ocorre (LÜDKE, 2001). No Brasil, poucas instituições de ensino superior têm se preocupado em desenvolver pesquisas, produzir e socializar conhecimentos, definindo-se mais por um sistema formador de profissionais para o mercado de trabalho. A pesquisa aparece na literatura internacional recente como uma prática fundamental na formação e no desenvolvimento profissional do professor, assim como nas propostas de reestruturação curricular.

De tudo que foi apresentado sobre a educação e a formação e desenvolvimento de professores, fica claro que, no novo século, não é mais possível formar profissionais com o ensino voltado à racionalidade técnica, tão contestada nos dias atuais. Tal situação vem ocorrendo, com muita frequência, em cursos da área da saúde, como o de Enfermagem, que está requerendo ajustes em seu projeto pedagógico e na prática docente, de modo a propiciar melhores condições de formação aos alunos e de inserção no mercado de trabalho a seus egressos. Entendemos que, para propiciar um ensino de melhor qualidade, atendendo às necessidades de alunos e de professores, as novas formas de prática docente que estimulem o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo são características essenciais para atender às exigências contemporâneas do ensino de enfermagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura sobre os diferentes aspectos que envolvem a prática docente reflexiva, neste novo milênio, com enfoque na área da enfermagem, nos permitiu desvelar vários aspectos neste contexto, aprofundando nossos conhecimentos sobre a temática de revitalização da docência universitária.

Também propiciou a constatação de que nossa preocupação com o processo de formação do professor reflexivo na enfermagem está amplamente fundamentada, face às questões legais de cumprimento das diretrizes curriculares emanadas da LDB, além do

compromisso que temos em formar profissionais competentes e cidadãos que possam contribuir para um mundo mais justo e para o prestígio da profissão.

Acreditamos, como explicitado pelos diferentes autores citados, na necessidade de formar professores reflexivos para a prática docente na enfermagem, para que eles sejam capazes de refletir sobre sua própria ação cotidiana como formadores, de comprometer-se com a pesquisa, com sua formação e com seu desenvolvimento profissional.

Por fim, esperamos que as informações e idéias emanadas dos grandes estudiosos sobre a educação contemporânea, algumas das quais apresentamos neste texto, sirvam para que outros docentes, atuantes na enfermagem ou em outra área profissional, possam refletir sobre sua prática ou para instigá-los na realização de pesquisas sobre a formação de docentes e profissionais reflexivos.

REFERÊNCIAS

Alarcão I, organizadora. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 2001.

Boff L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. São Paulo: Vozes, 10ª. Edição, 2004.

Chakur CRSL. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara (SP): JM Editora; 2001.

Delors J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa (PT): UNESCO/ASA; 2004.

Feldman D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre (RS): Artmed; 2001.

Freire P. **Pedagogia da autonomia**. 11ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 1997.

Geraldi CMG, Fiorentini D, Pereira EMA, organizadores. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2ª ed. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2000. p.105-134. (Coleção Leituras no Brasil).

Gomes JB, Casagrande LDR. **A educação reflexiva na pósmodernidade: uma revisão bibliográfica**. Rev Latino-am Enfermagem 2002; 10(5):696-703.

Gonçalves TO, Gonçalves TVO. In: Geraldi CMG, Fiorentini D, Pereira EMA, organizadores. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2ª ed. James J. **Pensando o futuro: as melhorias técnicas de liderança para uma nova era**. São Paulo (SP): Futura; 1998.

Lüdke A, coordenador. **O professor e a pesquisa**. Campinas (SP): Papirus; 2001.
Marcondes E, Gonçalves EL, coordenadores. Educação médica. São Paulo (SP): Sarvier; 2000.

Masetto. M, organizador. **Docência na universidade**. 4ª ed. Campinas (SP): Papirus; 2002.

Nóvoa A, organizador. **Os professores e a sua formação**. Lisboa (PT): Publicações Dom Quixote; 1992. p.95-114.

Perrenoud P, Paquay L, Altet M, Charlier E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre (RS): Artmed; 2001.

_____, Thurler MG. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre (RS): Artmed; 2002.

Shön. DA. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre (RS): Artmed; 2000.

Tardif. M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis (SP): Vozes; 2002.

Vasconcelos MLMC. Contribuindo para formação de professores universitários: relato de experiências. In: Masetto M, organizadores. **Docência na universidade**. 4ª ed. Campinas (SP): Papirus; 2002.

Waldow, VR. **Atualização do cuidar**. Aquichan, v. 8, n. 1, p: 85-96, 2008.