



Revista Brasileira de Enfermagem

ISSN: 0034-7167

reben@abennacional.org.br

Associação Brasileira de Enfermagem
Brasil

Lopes De Domenico, Edvane Birelo; Costardi Ide, Cilene Aparecida
Estratégias apontadas pelos docentes para o desenvolvimento das competências nos diferentes
níveis de formação superior em enfermagem
Revista Brasileira de Enfermagem, vol. 58, núm. 5, septiembre-octubre, 2005, pp. 509-512
Associação Brasileira de Enfermagem
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019626002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Estratégias apontadas pelos docentes para o desenvolvimento das competências nos diferentes níveis de formação superior em enfermagem

Strategies for competence development in different levels of nursing education according to teacher's indication

Estratégias apuntadas por los docentes para lo desarrollo de competencias de los diferentes niveles de formación superior en enfermería

Edvane Birelo Lopes De Domenico

*Professora Doutora da Universidade Paulista (UNIP) dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação e Especialização em Enfermagem em Oncologia.
Endereço: Rua Dr. Bacelar, 1212. CEP 04026-002. São Paulo - SP.
erdomenico@sti.com.br*

Cilene Aparecida Costardi Ide

Professora Titular da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Departamento de Enfermagem Médico-cirúrgica, ENC.

Esta investigação é parte integrante da Tese de Doutorado: De Domenico EBL. Referências de competências segundo níveis de formação superior em enfermagem: a expressão do conjunto [tese]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem; Universidade de São Paulo; 2003.

RESUMO

Trabalho de pesquisa qualitativo realizado com 22 docentes de uma instituição pública de ensino superior, utilizando-se um questionário semi-estruturado para a coleta de dados. O objetivo foi identificar as estratégias de ensino adotadas pelos docentes para a construção de competências nos alunos dos diferentes níveis de formação superior em enfermagem. A análise de conteúdo revelou a tendência de adoção do modelo construtivista e a intenção de promover mudanças pedagógicas, na busca de uma formação educacional diferenciada por níveis de complexidade.

Descritores: Educação em enfermagem; Educação baseada em competências; Competência profissional.

ABSTRACT

Qualitative study carried out with twenty-two professors of public universities using semi-structured questionnaires for data collection. The study aimed at identifying the teaching strategies adopted by professors to build student competences in different levels of nursing education. The content analysis exposed the tendency in adopting a constructivist model and the intention of promoting pedagogical changes in the search for a different educational formation according to the level of complexity.

Descriptors: Education, nursing; Competency-based education; Professional competence.

RESUMEN

Investigación cualitativa realizada con 22 docentes de una institución pública de enseñanza superior, utilizándose un cuestionario semi estructurado para la recolección de datos. El objetivo fue identificar las estrategias de la enseñanza adoptadas por los docentes para la construcción de competencia de los alumnos de los diferentes niveles de formación superior en enfermería. El análisis del contenido reveló la tendencia de adopción del modelo constructivista y la intención de promover cambios pedagógicos en busca de una formación educacional que se diferencia por los niveles de complejidad.

Descriptores: Educación en enfermería; Educación basada en competencia; Competencia profesional.

De Domenico EBL, Ide CAC. Estratégias apontadas pelos docentes para o desenvolvimento das competências nos diferentes níveis de formação superior em enfermagem. Rev Bras Enferm 2005 set-out; 58(5):509-12.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, as escolas de Enfermagem, num movimento de apropriação e desenvolvimento dos saberes peculiares, passaram a transmiti-los em escala ampliada para a formação dos futuros enfermeiros, com uma constituição curricular inscrita na "ordem da fragmentação do eixo de formação, no ensino centrado no modelo médico, na dicotomização de conceitos, especialização precoce, entre outros", na análise de Magalhães⁽¹⁾.

As necessidades de mudanças desse modelo foram discutidas com a Reforma Curricular proposta em 1994. Nessa ocasião, os avanços foram: a mobilização dos profissionais para o estabelecimento dos parâmetros para a formação; o reconhecimento dos sujeitos: criança, adolescente, adulto e mulher e dos processos de cuidar e administrar; e a proposição de um perfil crítico, reflexivo, competente e transformador⁽¹⁾.

Uma nova possibilidade de reestruturação curricular veio com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Nesta lei há dispositivos inovadores que buscam flexibilizar o ensino e qualificar suas estruturas, incluindo a criação de Comissões de Especialistas da SESu, instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o intuito de substituir os currículos mínimos da formação universitária⁽¹⁾.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem⁽²⁾,

ainda trazem características de inespecificidade na formação generalista do Bacharel em Enfermagem. Nestes documentos, as competências gerais a serem adquiridas como: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, estão somadas às competências e habilidades específicas que compreendem o desenvolvimento de competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas capazes de atender às necessidades sociais da saúde, assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e humanização do atendimento do indivíduo, da família e dos diferentes grupos da comunidade.

Para Ide e Chaves⁽³⁾ "...é dessa diversidade de ações que as demais profissões se utilizam e se aprimoram. Nesse interjogo de atuações, relações de poder se estabelecem e se desenvolvem, buscando esquemas de sustentação que têm, na Enfermagem, um mediador ainda pouco preparado para o enfrentamento e para o realinhamento, objetivando em novos hábitos de sentir, de pensar e de agir".

Vivenciar cotidianamente esta inespecificidade, principalmente demarcada pela ausência de atividades oriundas da própria capacidade analítica e pelo excesso das atividades impostas vem contribuído para delinear um profissional que, impotente, angustiado, culpado e temeroso, encontra o sofrimento na prática, mas ainda sonha com a possibilidade de satisfação futura, de uma possível transformação na organização e nas condições de trabalho⁽⁴⁾.

A continuidade dos estudos está entre as alternativas buscadas pelos enfermeiros, ingressando nos cursos de especialização, *Lato Sensu*, nas mais diferentes especialidades, como também nos cursos *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado).

Apesar das finalidades específicas de cada nível de formação, estudos já demonstram que, em comum, os profissionais de enfermagem trazem a satisfação pessoal com a aquisição de novos conhecimentos, as expectativas da busca pelo reconhecimento nos âmbitos de trabalho e, mais recentemente, a necessidade de aprimorar-se na interface de uma sociedade cada vez mais competitiva, como razões para o retorno à universidade⁽⁵⁻⁸⁾.

Em se tratando da responsabilidade de participar da construção da profissão e de atender as expectativas dos profissionais, as instituições de ensino possuem o compromisso de procurar apoio em teorias que alicerçam as etapas do desenvolvimento intelectual do ser humano, considerando suas características inatas e aquelas provenientes das suas relações sociais.

O interesse pelo tema nasceu da necessidade de delineamento de uma proposição de ensino favorável ao desenvolvimento de sistemas de conceitos aptos a assimilarem e acomodarem informações gradativamente complexas e relacionáveis, capazes de gerarem soluções de problemas de forma independente e contextualizada, na

intenção de alinhar interesses e desenvolver a profissão.

2. OBJETIVO

- Identificar os investimentos didático-pedagógicos que são empregados para o desenvolvimento das competências nos alunos dos diferentes níveis de titulação superior.

3. MÉTODO

O estudo é de natureza qualitativa por compreender uma metodologia de pesquisa que possibilita a incorporação do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais⁽⁹⁾.

3.1 Local

O local de escolha foi a Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, após a devida autorização institucional (Comitê de Ética em Pesquisa/EEUSP, Processo nº207/2001).

3.2 Sujeitos

O grupo foi constituído por 22 docentes de uma instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo, que aceitaram participar após os devidos esclarecimentos. Os critérios de inclusão para os sujeitos foram: ter o doutorado como titulação mínima; estar lecionando para os diferentes níveis acadêmicos de formação na Enfermagem; exercer essas atividades, no mínimo, há dois anos.

3.3 Coleta e Análise dos Dados

Os dados obtidos com os sujeitos foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, contendo duas partes para cada grupo investigado. Os dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas, foram analisados segundo a proposta de análise de conteúdo de Bardin⁽¹⁰⁾. Nas palavras de Bardin⁽¹⁰⁾, a análise de conteúdo pode ser definida como "um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução destas mensagens".

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os docentes foram questionados sobre como fazem para os alunos desenvolverem as competências que cada nível de titulação da Enfermagem requer. As respostas obtidas apresentaram diferentes estratégias de acordo com o nível a ser formado. A categorização realizada respeitou esta distinção e os resultados podem ser visualizados na Figura 1.

As categorias analíticas resultantes do questionamento de como se ensina as competências revelaram, para a formação do **graduado**, a preocupação em associar a teoria à prática, como referendado na opção pelo método de casos, pela busca de situações que favoreçam essa integração, pelas tentativas de substituição do método enciclopédico, e

Nível de Formação	Estratégias
Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizando a reflexão por meio de Estudos de Caso. • Buscando e oferecendo situações que propiciem a associação da teoria com a prática. • Partindo da exposição das experiências dos alunos. • Incentivando a Prática da Investigação. • Solicitando a Tomada de Decisão Justificada. • Favorecendo o Desenvolvimento da Auto-Confiança para a Prática do Relacionamento Interpessoal. • Tentando substituir o método tradicional/ enciclopédico por oportunidades pedagógicas que favoreçam as ações na vida real. • Buscando a integração do processo de ensino com o trabalho desenvolvido pelos enfermeiros dos campos de estágio.
Especialização	<ul style="list-style-type: none"> • Realizando aproximações entre os conteúdos trazidos pelo aluno e os conteúdos da especialidade. • Oportunizando a vivência de situações que envolvam a especialidade. • Investido na análise crítica dos conteúdos atitudinais.
Mestrado e Doutorado	<ul style="list-style-type: none"> • Partindo da exposição das experiências dos alunos. • Favorecendo a participação do aluno em grupos de estudo/pesquisa para aproxima-lo do processo de investigação e de intervenção. • Estimular a capacidade analítica e crítica por meio de investimentos em leituras e discussões contextualizadas.

Quadro 1. Estratégias apontadas pelos docentes para o desenvolvimento das competências nos alunos. São Paulo, 2002.

pela aproximação com os profissionais do campo.

Como princípios, os docentes informaram procurar partir das experiências dos alunos e não permitirem ações descontextualizadas e mecanicistas, investindo no desenvolvimento da tomada de decisão e da prática da investigação.

Alguns docentes também citaram a preocupação com o desenvolvimento da auto-confiança do aluno para a prática do relacionamento interpessoal. Cabe lembrar que o grupo dos graduados apontou, dentre as dificuldades para o exercício das competências, a qualidade das relações e o nível de domínio que eles possuem delas.

Para a formação do especialista, os docentes mantêm preocupações semelhantes à formação do graduado, ou seja, aproximação da teoria com a prática, agora, centrada na especialidade, e a valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos.

Também houve menção à preocupação em rever os conteúdos atitudinais dos alunos. Retomando as descrições já apresentadas neste trabalho, o termo "conteúdos atitudinais" engloba uma série de conteúdos como os valores, atitudes e normas⁽¹¹⁾. Os valores são, conceitualmente, princípios ou idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa forma, com particularidade. As normas, por sua vez, são padrões ou regras de comportamento que são seguidos pelas pessoas em determinadas situações, guiados pelos valores compartilhados por uma coletividade⁽¹¹⁾.

A ênfase no discurso do preparo do **especialista** com relação à atitude profissional pode estar vinculada à defesa e conformação de um grupo que busca as características de autoridade e também de territorialidade sobre o tema de domínio. De acordo com os dados apontados anteriormente, os docentes também consideram a possibilidade de retomar as competências da graduação, durante a formação do especialista, para reverem as construções de competências nascidas na generalidade.

Na formação de **mestres** e **doutores** os docentes também optam por considerar a experiência discente e investir na integração teoria e prática, privilegiando a aquisição de conhecimentos para a produção de pesquisa e para a participação crítica e reflexiva sobre os temas relativos à profissão.

Ampliando a análise para o **conjunto** das respostas, os docentes não verbalizaram uma linha pedagógica formalizada pela Instituição de Ensino Superior e isto significa dizer que, em cada departamento da escola, pôde-se encontrar referências a diferentes metodologias/estratégias de ensino, ou mesmo relatos trazendo os conteúdos que a disciplina ensina, e não a opção pedagógica/didática para o ensino.

Essa realidade, certamente, não se aplica apenas a essa escola. Tomando-se por base a fragilidade da formação de mestres para o exercício da docência pontuada no presente trabalho, pôde-se inferir as poucas construções teóricas a respeito do processo ensino-aprendizagem que os docentes, mesmo sendo mestres, possuem.

Sendo um processo complexo que envolve várias ciências como a Pedagogia, Psicologia, Neurologia, torna-se muito difícil para um grupo de profissionais não-docentes discernir entre teorias e metodologias de ensino. Considerando esta situação, caberia aos enfermeiros buscar a capacitação necessária para o exercício da docência, apropriando-se das suas construções teóricas e das habilidades metodológicas para exercê-la.

Convém resgatar em trabalhos anteriores que, na verdade, o ensino da Enfermagem traz um *"caráter performático, expressando um descompasso presente nos contextos da prática e da formação comum a toda a categoria, corroborando o sentido de distanciamento da Enfermagem perante os novos conceitos de profissionalização"*⁽¹⁾.

O desenvolvimento de competências não se dá em relações didáticas que contradizem ou negam as vontades e potencialidades dos alunos. Ao insistir em adotar modelos pouco flexíveis, o ensino apesar de transmitir o valor de um cuidar científico e sistematizado, torna o aluno impotente para assumir tal projeto, aderindo à perspectiva polivalente da prática ou assumindo o lado da abnegação^(12,13).

Formar o aluno com competências, literalmente significa fazê-lo integrar vários saberes, habilidades, *"atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência"*⁽¹⁴⁾.

Não há transferência ou integração de conhecimentos quando essa mobilização não ocorreu por meio de um *treinamento*, situação intencional que favorece a tomada de decisão a partir do reconhecimento e da análise e, para tal, há a necessidade de um acompanhamento pedagógico e didático para que ocorra a integração dos conhecimentos em competências⁽¹⁴⁾.

O processo de mobilização de conhecimentos e união para uma ação dotada de conteúdos ético e moral, pertinentes ao sistema coletivo requer investimentos didáticos e estratégias de avaliação que não bloqueiem a progressão do aluno e, nesse sentido, são construtivistas em sua base conceitual.

A aprendizagem, segundo os princípios construtivistas, está intimamente entrelaçada com o desenvolvimento humano, uma vez que o aprender depende da capacidade de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade ou de um conteúdo⁽¹⁵⁾.

Mesmo não sendo o Construtivismo a referência formalizada na EEUSP para a ação docente, pôde-se encontrar nos relatos dos docentes para todos os níveis de formação, unidades de registro que se relacionam com alguns princípios que sustentam a prática construtivista. As correlações das unidades de registro traduzem-se nos itens abaixo descritos:

- O conhecimento é construído mediante um processo de elaboração pessoal⁽¹⁶⁾;

- Essa construção interativa depende, sobretudo, de dois aspectos, a saber: da representação inicial que tenhamos da nova informação e da atividade, externa ou interna, que desenvolvamos a respeito, que se realize a partir dos esquemas pregressos, isto é, com o que já construído na sua relação com o meio⁽¹⁷⁾;

- A intervenção pedagógica é concebida como uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; uma intervenção que vai criando Zonas de Desenvolvimento Proximal e que ajuda os alunos a percorrê-las⁽¹¹⁾;

- A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) descrita por Vigotsky, pode ser definida como o espaço no qual, com a interação e a ajuda de outros, uma pessoa pode resolver um problema ou realizar uma tarefa, porém de uma maneira ainda não completamente independente⁽¹¹⁾;

- A vivência prática ou o exemplo seriam *"pontes entre um conceito abstrato de compreensão nem sempre imediata e os referenciais cognitivos presumidos de qualquer aluno"*⁽¹⁸⁾.

Retomando os conceitos de competências, cabe refletir sobre a competência como a "(...) capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão 'constituídos', são 'constituíveis' a partir dos recursos dos sujeitos"⁽¹⁹⁾. Nessa perspectiva, quando as competências são trabalhadas está se formando novas e ampliando as já existentes, e este processo é maior do que o de adquirir conhecimentos, havendo a necessidade do profissional exercitar a capacidade reflexiva que dispõe.

Todo órgão formador que aposta na proletarianização de um ofício, no sentido de mantê-la atrelada a uma prestação de serviço, retarda a sua

profissionalização e, sendo assim, a mantém, por definição, na condição de um trabalho prescritivo. A postura e a capacidade reflexiva, entretanto, permitem a construção de saberes, o remanejamento constante pelo afastamento do planejamento inicial; a descentralização dos procedimentos rotineiros, prontos; a apreciação de um erro; o desenvolvimento da capacidade de preparar o profissional para lidar com imprevistos; entre outras possibilidades⁽¹⁹⁾.

Alguns docentes, ao sugerirem esses princípios, sinalizaram uma possibilidade de uniformização da prática pedagógica na Instituição que ao contaminar todos os níveis de formação poderia, inclusive, servir como modelo para os alunos que buscam no Mestrado e no Doutorado, a possibilidade de promoverem um ensino ressignificado na intenciona-

lidade de formação do profissional da Enfermagem, para que o discurso faça, realmente, sentido na prática.

5. CONCLUSÃO

Em síntese, esses resultados expressam matrizes de conceitos e projetos de ação que trazem, em si mesmos, e ao mesmo tempo, tanto a noção de limite, quanto os dispositivos para a mudança no sentido de uma prática competente, diferenciada por gradientes de complexidade ascendente, considerando os diferentes níveis de formação superior em Enfermagem.

O interdito da prática já emerge como um universo decodificado e que, mesmo mantendo seu teor alienado, já manifesta espaços mobilizadores.

REFERÊNCIAS

1. Magalhães LMT. O ensino superior em enfermagem e o desafio da mudança: os referenciais de um novo processo de formação [tese]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem; USP; 2000.
2. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais da saúde. Brasília; 2001 [on line]. [citado em 11 set 2001]. Disponível em: URL: <http://www.mec.gov.br>
3. Ide CAC, Chaves EC. Educação em enfermagem: o movimento constituinte da sua identidade. Rev Esc Enferm USP 1996; 30(3): 371-9.
4. Lunardi Filho WD. Prazer e sofrimento no trabalho: contribuições à organização do processo de trabalho da enfermagem. Rev Bras Enferm 1997; 50(1): 77-92.
5. Silva MRB. Os programas de pós-graduação nível mestrado na perspectiva dos enfermeiros assistenciais [dissertação]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem; USP; 1998.
6. Almeida MCP. A pós-graduação em enfermagem no Brasil: situação atual. Rev Lat-am Enfermagem 1993; 1(1): 43-50.
7. Saupe R. Pós-graduação-introduzindo o estudo. Texto Contexto Enferm 1996; 5(esp): 9-23.
8. Barreira IA. A pesquisa em enfermagem no Brasil e sua posição em agência federal de fomento. Rev Lat-am Enfermagem 1993; 1(1): 51-7.
9. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5ª ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco; 1998.
10. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa (POR): Edições 70; 1977.
11. Zabala A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre (RS): Artmed; 1998.
12. Matheus MCC. A obstinação como mediadora entre a idealização e a concretude do cuidado instituído: a experiência da enfermeira recém-formada [tese]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem; USP; 2002.
13. Ide CAC, Schneck CA. O contrato simbólico no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem interativa. In: Ide CAC, De Domenico EBL. Ensinando e aprendendo um novo estilo de cuidar. São Paulo (SP): Atheneu; 2001. p.137-51.
14. Perrenoud P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.
15. Sole I, Coll C. Os professores e a concepção construtivista. In: Coll C, Martín E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, et al. O construtivismo na sala de aula. 6ª ed. São Paulo (SP): Ática; 1999. p. 9-29.
16. Mauri T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: Coll C, Martín E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, et al. O construtivismo na sala de aula. 6ª ed. São Paulo (SP): Ática; 1999. p. 79-121.
17. Coll C, Juan IP, Sarabia B, Valls E. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 2000.
18. Barbier JM. Elaboração de projetos de ação planificação. Porto (POR): Porto Editora; 1993.
19. Perrenoud P. Pedagogia diferenciada. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul; 2000.

Data do recebimento: 18/10/2004

Data da aprovação: 10/07/2005