



Revista Brasileira de Enfermagem

ISSN: 0034-7167

reben@abennacional.org.br

Associação Brasileira de Enfermagem
Brasil

Souto do Nascimento, Estelina; Fortina dos Santos, Geralda; Penha Caldeira, Valda da; Nascimento
Teixeira, Virgínia Mascarenhas
Formação por competência do enfermeiro: alternância teoria-prática, profissionalização e pensamento
complexo
Revista Brasileira de Enfermagem, vol. 56, núm. 4, julio-agosto, 2003, pp. 447-452
Associação Brasileira de Enfermagem
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019641030>

- 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

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA DO ENFERMEIRO: alternância teoria-prática, profissionalização e pensamento complexo

Estelina Souto do Nascimento*

Geralda Fortina dos Santos**

Valda da Penha Caldeira***

Virgínia Mascarenhas Nascimento Teixeira****

Resumo

Pretende-se com este estudo refletir sobre a formação por competência do enfermeiro a partir da compreensão da alternância como condição necessária para a articulação teoria e prática, bem como discutir questões relativas à formação por competências e à profissionalização. Buscou-se a ampliação do entendimento do sentido de competência e da articulação entre teoria e prática. Discute-se a noção de profissionalização e formas de trabalhar competências conforme diferentes abordagens e objetivos distintos, chegando-se ao entendimento de competência como agir em situação, o que traz envolvimento para a formação e aponta para o pensamento contextual e complexo. Finalmente, indica-se a alternância como dispositivo para a formação profissional do enfermeiro.

Descritores: formação do enfermeiro; competência; teoria-prática; alternância; profissionalização

Abstract

This study aims at eliciting a reflection on a competency-based education for nurses by understanding alternation as a necessary condition for an articulation between theory and practice, as well as at discussing some issues related to competency-based education and professionalization. We have searched to widen up our understanding of what competencies are and of an articulation between theory and practice. We have discussed the notion of professionalization and some ways of working on competencies by following different approaches and distinctive objectives, and we have reached an understanding about competencies, how to act in some situations, what leads to educational commitment, and what calls for contextualized and complex thought. Finally, we suggest alternation as a device for professional nurse education.

Descriptors: nurse education; competency; theory and practice; alternation; professionalization

Title: Competency-based education for nurses: alternation between theory and practice, professionalization, and complex thought

Resumen

El estudio pretende reflexionar sobre la formación por competencia del enfermero, a partir de la comprensión de la alternancia como condición necesaria para la articulación entre teoría y práctica, así como discutir cuestiones relativas a la formación por competencias y a la profesionalización. Se buscó ampliar el sentido de competencia y la articulación entre teoría y práctica. Se discute la noción de profesionalización y formas de trabajar las competencias, conforme distintos abordajes y objetivos, y se llega a entender la competencia como 'actuar en situación', lo que genera una corresponsabilidad en la formación y apunta hacia un pensamiento contextual y complejo. Finalmente, se indica la alternancia como dispositivo para la formación profesional del enfermero.

Descriptores: formación del enfermero; competencia; teoría-práctica; alternancia; profesionalización

Título: Formación por competencia del enfermero: alternancia teoría-práctica, profesionalización y pensamiento

1 Introdução

As profundas mudanças pelas quais vem passando o mundo desde fins do século XX e início do terceiro milênio mostram-nos que as sociedades se transformam, fazem-se e se refazem. O avanço científico e tecnológico modifica o mundo do trabalho, da comunicação, da vida cotidiana, enfim, modifica todas as instâncias da vida humana. Os profissionais da educação, entendendo que não é possível permanecer alheios a essas transformações, têm buscado se adequar às novas exigências sociais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece, para todos os níveis de formação, que os educandos desenvolvam competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis cada vez mais complexos de estudos⁽¹⁾.

Atualmente, entende-se por competência

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio^(2:19).

Entende-se, também, competências como esquemas mentais, ou seja, as ações e as operações mentais – sócioafetivas, psicomotoras ou cognitivas – que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes, sob a ótica para a qual o saber-fazer não é resultado de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que mobiliza e incorpora novos saberes e experiências, viabilizando uma requalificação e uma reprofissionalização em função das mudanças econômicas e tecnológicas⁽³⁾.

Formação por competências e inovações educacionais são temas que vêm instigando todos os educadores brasileiros, quaisquer que sejam os níveis de ensino em sua atuação profissional. No Brasil, percebemos um movimento em direção à busca de práticas pedagógicas inovadoras na formação por competências, em decorrência das propostas de diretrizes curriculares para os diversos cursos.

Outro tema instigante é a questão da teoria e da prática. Para que ocorra uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática, de que “é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”^(2:23). Nesse sentido, a formação ocorre em diferentes espaços e tempos

* Enfermeira. Professora da Escola de Enfermagem da PUC-MG. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Quotidiano em Saúde – NUPEQS-MG. Doutora em educação pela Faculdade de Educação da USP.

** Enfermeira. Professora da Escola de Enfermagem da UFMG. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Quotidiano em Saúde – NUPEQS-MG. Doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da UFMG.

*** Enfermeira. Coordenadora pedagógica do CEPTENF da Escola de Enfermagem da UFMG/PROFAE. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Quotidiano em Saúde – NUPEQS-MG. Mestre em enfermagem pela Escola de enfermagem da UNIRIO.

**** Enfermeira. Professora da Escola de Enfermagem da PUC-MG e do Curso de Enfermagem da FACISA de Formiga/MG. Membro do Núcleo de

escolares, “nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalhar juntos: acompanhamentos de atuações profissionais, moderação de grupo de análise de práticas ou reflexão comum sobre problemas profissionais”^(2:23).

De fato, uma das mais complexas questões pedagógicas é a relação teoria e prática. As práticas em laboratórios e os estágios nos finais dos cursos não superam essa dicotomia. As práticas laboratoriais pensam uma integração por demonstração ou aplicação de conhecimentos teóricos já adquiridos, artificializando o processo de trabalho e a própria construção do conhecimento. Os estágios de final de curso, além de partirem dos mesmos princípios, não oferecem oportunidade pedagógica de integração, uma vez que depois deles não há retorno - é o mundo do trabalho. Não há mais tempo para discussão, reflexão e retomada do processo de aprendizagem na escola⁽³⁾.

A teoria e a prática, desde os primórdios da enfermagem no Brasil, têm merecido reflexão na formação do enfermeiro. Desde a implantação do Sistema Nightingale de ensino de enfermagem no País, na década de 1920, os princípios preconizados para a educação de enfermeiras, tais como a direção da escola por uma profissional da enfermagem, a rigorosa seleção de candidatas e o ensino teórico e prático metódico, foram considerados⁽⁴⁾. Com um curso de três anos de duração, as alunas recebiam instruções teóricas e práticas em oito horas de serviço diário, o que poderia parecer um período longo, mas em menos tempo não seria possível a aquisição de prática, destreza manual, poder de observação, iniciativa e presteza de julgamento⁽⁵⁾. Desse modo, para a formação da enfermeira, tornava-se imprescindível a conjugação de um estudo teórico fundamentado em bases científicas, pois “sem instrução sólida, não há poder de iniciativa, espírito de observação ou noção de responsabilidade”^(6:28) e uma prática diversificada. “Em todos os ramos da experiência os assumptos theoricos coordenados aos ramos de experiencia pratica deveriam ser dados simultaneamente, tanto quanto possível”^(7:6).

No I Congresso Panamericano de Enfermagem⁽⁸⁾, ficou registrada a preocupação dos enfermeiros com a utilização de alunas como mão-de-obra nos hospitais. A relação da escola com o hospital deveria ser de cooperação, e as atividades práticas deveriam ser planejadas, correlacionadas com a teoria. No I Seminário de Ensino de Enfermagem, promovido pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), realizado no Rio de Janeiro, em 1956, evidenciou-se a preocupação da busca do equilíbrio entre a alta carga horária prática e a deficiência do ensino teórico. Entre as recomendações desse seminário destacam-se a necessidade de aumento do curso para quatro anos, o intercâmbio entre as escolas para melhorar a qualidade dos estágios, a valorização e a utilização do ensino clínico, o aumento do número dos instrutores, a preparação do pessoal do serviço e das escolas quanto à orientação, supervisão e avaliação das alunas nos estágios⁽⁹⁾.

Até o final da década de 1950, o ensino teórico e o prático eram ministrados perfazendo oito horas diárias, com cobertura 24 horas em alguns campos de prática, durante todo o ano⁽¹⁰⁾. Além disso, percebe-se que o ensino de enfermagem caracterizou-se, desde sua origem até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1961, pelo domínio da técnica, da destreza manual. Daí a manutenção do aluno por longo tempo nos campos de estágio, consolidando-se a idéia da necessidade do enfermeiro de dominar esses “saberes” e que o tempo era o elemento mais importante para essa aprendizagem⁽¹¹⁾. Mas, progressivamente, essa situação foi sendo modificada com a introdução cada vez mais célere de formação teórica.

A LDB, de dezembro de 1961, constituiu um marco no

de solução de seus problemas. O ensino de terceiro grau passou a ser de competência exclusiva do Conselho Federal de Educação (CFE), criado para atender a esse propósito.

Até então, a enfermagem era considerada uma profissão com características peculiares, justificando uma legislação própria, a cargo das Comissões de Educação e de Legislação da ABEn. O Currículo Mínimo de Enfermagem, aprovado pelo CFE em 1962, por intermédio do Parecer 271, fixou a duração do curso em três anos, com, pelo menos, 180 dias letivos, excluindo os períodos de férias e exames. Para se ajustarem ao novo currículo, as escolas tiveram de reduzir consideravelmente a carga horária prática que, em 82% das escolas, representava de 46 a 50 horas semanais, para que as alunas adquirissem domínio, habilidade e destreza manual.⁽¹⁰⁾

A partir de 1962, gradualmente, as escolas deixam de assumir a responsabilidade da assistência; as alunas passam a cumprir uma carga horária prática em média de 20 horas semanais e os professores permanecem no campo somente durante o período do estágio^(12:53).

Com a concentração dos docentes nas atividades didático-pedagógicas, ocorreu o afastamento deles das atividades práticas, efetivando-se, assim, a separação ensino-serviço. Essa desvinculação, ao contrário do que se esperava, não trouxe benefícios para o desenvolvimento do estágio. Os efeitos da dicotomia entre ensino e assistência são registrados por vários educadores, dentre os quais:

A cisão teve conseqüências nefastas. O docente de enfermagem distanciou-se dos aspectos práticos da profissão; perdeu a autonomia que desfrutava nos hospitais escola; desatualizou-se por falta de contato com as inovações tecnológicas usadas no dia-a-dia; passou a ser visto como visita no campo de prática e, algumas vezes, como intruso. Os alunos, pelas mesmas razões, sentiam-se inseguros nos campos onde, via de regra, não eram desejados por não assumirem [mais] todas as tarefas da assistência por um período continuado. A quebra da continuidade gera uma prática fragmentada que propicia o desinteresse e o descompromisso para com a atividade^(13:188).

Essa mudança também é retratada em entrevistas concedidas ao Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Quotidiano em Saúde (NUPEQS) sobre a história da Escola de Enfermagem Carlos Chagas: “Nós, que ficávamos o tempo todo no hospital, prestando assistência, passamos a ter aula mais teórica; [...] o pessoal ia muito para a biblioteca, mas não ia ver o paciente”^(14:D). Outro aspecto pode ser evidenciado pelo depoimento que se segue:

[...] a Enfermagem deu um salto muito grande. Do chão foi para o 24º andar. E um grupo de enfermeiras não entendeu isso. Nós éramos professores, mas éramos [também] enfermeiras de cabeceira. Depois de 1962, a enfermeira passou só a acompanhar o médico, a ficar sentada na mesa e a deixar o trabalho para os auxiliares e atendentes. Por isto, eles chamam aquilo de corte, porque nós passamos a ser funcionárias burocráticas e não enfermeiras de cabeceira^(15:D).

Atualmente, observamos que a formação do enfermeiro restringe-se a cerca de 3.800 horas, cuja prática em estágio supervisionado intra e extra-hospitalar ocupa aproximadamente 20% desse total, além de ensino prático e de laboratório. Essa situação acaba por trazer conseqüências que já estão sendo discutidas.

Autoras⁽¹⁶⁾ buscam explicitar as contradições da formação do enfermeiro em relação à dicotomia teoria e prática. Elas constatam que uma das insatisfações ao ingressarem no mercado de trabalho refere-se ao distanciamento que sentem daquilo que aprenderam na escola – a teoria – e do que encontraram em seus locais de trabalho – a prática.

que esta não se reduz a uma questão técnica, à formação de um prático. Formar o enfermeiro é um processo que envolve múltiplas dimensões da vida humana – intelectual, afetiva, social, estética, ética, cultural, política e múltiplos conhecimentos de várias áreas.

Pode-se, enfim, dizer que a formação do enfermeiro teve sempre seu fundamento na teoria e na prática, sendo o campo de prática o local de busca de concretização dessa ligação. Entretanto, não encontramos estudos que indiquem a forma dessa ligação nos diversos momentos identificados anteriormente na formação do enfermeiro brasileiro.

Além das competências, entendemos que no texto das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem a relação teoria-prática está a merecer a reflexão dos enfermeiros, de modo a apontar caminhos que indiquem a “coerência entre intenções e gestos” na formação deles, conforme parte do tema central proposto para o 7º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem.

Desse modo, torna-se premente refletir sobre teoria e prática no processo de formação do enfermeiro. Entendemos que a alternância seja dispositivo adequado para a ligação entre ambas.

A alternância não se restringe a mero vaivém entre locais: escola e campo de estágio. O que é, então, formação em alternância? Qual o interesse desse dispositivo para a formação profissional do enfermeiro? Qual a possibilidade da alternância para a construção das competências profissionais do enfermeiro? O que são competências? O que é profissionalização?

Daí a pretensão, neste trabalho, de refletir sobre a alternância como dispositivo que permite a ligação teoria e prática pertinente à formação do enfermeiro diante dos novos rumos da educação brasileira. Além disso, buscamos discutir questões relativas à formação por competências e à profissionalização como possibilidade de aproximação do pensamento complexo e contextual proposto por Morin.

Com este estudo busca-se fornecer contribuição para a construção de projetos pedagógicos, bem como para o debate sobre a formação profissional do enfermeiro, visando à implementação das diretrizes curriculares e, conseqüentemente, à reflexão sobre tantas outras questões que estão a inquietar os enfermeiros no, Brasil, no momento atual.

2 Competência

O texto das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem não deixa dúvida de que a formação do enfermeiro é por competências. Diante dessa constatação, uma questão se impõe: O que é competências ou competência? “Formar por competência é ter constantemente em mente que os saberes são recursos que devem ser transferidos, modelizados em sistemas, portanto, ensinados e aprendidos nesse espírito”^(17:12).

O vocábulo competências pertence ao reino da heterogeneidade⁽¹⁸⁾. Assim, a noção de competências é entendida, abordada, concebida e falada como processo ou produto segundo o universo de referência: abordagens distintas, objetivos diferentes. Nesse sentido, existem três modos diferentes de abordar e trabalhar competências.

Primeiro, competências é o conjunto de produtos, saberes ou capacidades a adquirir pelo trabalhador, que é agente e executa um trabalho sob prescrição. Nesse caso, o trabalhador agente é parte do sistema, porta a política da instituição que o emprega e é definido por suas funções que implicam um modelo mecanicista.

Em segundo, as competências consistem em dominar situações de trabalho em uma função e papéis definidos. O agente torna-se ator, ou seja, intérprete. Sua margem de manobra é reconhecida e aceita a medida que serve a organização e alcança os objetivos pretendidos. Nesse caso, a

diversas nuances, sendo o “papel estabelecido pela instituição em seus aspectos regulamentares, políticos e referenciais, mas, também, pelos profissionais em suas normas implícitas ou explícitas no exercício de uma função”^(18:10). Conclui a autora dizendo que “o papel presta-se ao jogo da interpretação do ator e as possíveis diferenciações que dele decorrem”^(18:10). Esse segundo tipo de competências tem relação com o trabalho prescrito, com capacidades esperadas e específicas em ligação com uma dada função e um cargo. Desse modo, elas se formalizam em um perfil de cargo ou de referências de competências.

Finalmente, a competência no singular, em que “o ator torna-se autor de sua própria competência”^(18:4) e esta se produz nas situações de trabalho. O trabalhador-autor nutre-se de recursos internos e do ambiente para recompor seu trabalho de forma sempre renovada. Enfim, “ele se constrói como pessoa profissional em um processo de profissionalização”^(18:4). Nesse caso, competência não é transmitida, mas construída pela pessoa que faz de si seu próprio autor. Desse modo, a capacidade de reflexão sobre as práticas cria o saber profissional e a competência, dando-lhes forma. Fundamentada na obra de Le Boterf conclui que “competência é saber agir em situação” ou “saber gerir a complexidade”^(18:8). Enfim, competência possui caráter complexo uma vez que: a) é tecida em conjunto; b) envolve complexidade do ambiente; c) envolve complexidade da situação de trabalho; e d) envolve complexidade humana. Em suma, podemos dizer que competência redireciona para a responsabilidade de uma pessoa que tem engajamento de subjetividade e de corpo e que assume riscos.

Nesse sentido

A competência consiste também em tirar o melhor partido do que se tem nas mãos, em tempo real, o que obriga, em geral, a trabalhar com urgências, aproximações e improvisações. Tais dimensões do trabalho são conhecidas e, todavia, pouco consideradas nos planos de formação. Dessa maneira, mesmo todos sabendo que há momentos em que é preciso improvisar, portanto, arriscar, fala-se pouco de improvisação, de urgências na formação, portanto, da angústia, mas do domínio de si e da engenhosidade que permite fazer face a tudo isto^(17:7).

Diante do exposto, outra interrogação teima em se impor: Como trabalhar competência na formação? Pistas são indicadas, apontando para a abordagem sistêmica e para o pensamento complexo, uma vez que este é capaz de religar, de contextualizar e, ao mesmo, tempo reconhecer o singular, o individual, o concreto.

A competência consiste em executar um trabalho real e pertinente sem voltar as costas ao trabalho prescrito, mas sem nele se fechar, exercendo um julgamento profissional, se autorizando a jogar com as regras, a transgredi-las pensadamente ou a criar cada vez que a complexidade do real o exige^(17:6).

Nessa mesma direção vai “a alternância, ao obrigar o aluno a confrontar os saberes transmitidos por outros aos saberes produzidos por ele mesmo em sua experiência, desenvolve uma forma de inteligência particularmente adaptada à complexidade das situações profissionais”^(19:11). Não se trata da aplicação do ensino teórico, como no estudo de caso, mas de uma implicação pessoal em uma ação que é de responsabilidade do aluno. Há uma mudança na mobilização intelectual do aluno e na relação dele com o saber. Nesse sentido, a experiência guarda sempre uma parte de segredo que só é acessível pela própria vivência⁽²⁰⁾.

Nos últimos anos, Morin vem propondo uma reforma do pensamento no sentido de aproximar o homem do conhecimento, que, segundo ele, só pode ser realizada por meio de uma reforma da educação⁽²¹⁾. Para o autor, durante

conhecimento científico era o espelho da realidade e o espelho do mundo. A idéia de um conhecimento baseado na ordem natural do universo e no princípio da separação fez com que a propensão natural do ser humano, que é analisar e sintetizar, não tenha sido plenamente desenvolvida.

O paradigma da disjunção e da redução, sob um racionalismo abstrato e unidimensional, não deu conta da “complexidade” – um problema fundamental do conhecimento, uma vez que “não há nada simples na natureza, só há o simplificado”^(22:174). Ao discorrer sobre os mal-entendidos referentes às noções de complexidade, Morin, diz que “o problema da complexidade é, antes de tudo, o esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança a nossa mente”^(22:175).

Considerando que “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” de todo cidadão do novo milênio, o autor questiona sobre o problema universal desse cidadão perguntando: “Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?”^(23:35).

Destarte, é necessária uma reforma do pensamento “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo”^(23:35). “O problema-chave é o de um pensamento que una, [...] já que *complexus* significa ‘o que é tecido junto’”^(21:33). Portanto, o objetivo do pensamento complexo é distinguir, diferenciar – mas não separar – e unir – contextualizar e globalizar – e aceitar o desafio da incerteza.

A transição de um pensamento reducionista para um pensamento complexo consiste em um problema universal a ser confrontado pela educação, pois, “existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”^(23:36).

Nessa inadequação, segundo o autor, o contexto, o global, o multidimensional e o complexo tornam-se invisíveis, o que exige da educação colocá-los em evidência para que se configure em um conhecimento pertinente.

Assim, “o conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo”^(23:39). Entendemos que essa mobilização de conhecimentos com a denominação de “pedagogia das competências” constitui o cerne de uma ampla corrente educacional contemporânea.

3 Profissionalização

Voltando à questão da formação por competência, retomamos o pensamento⁽¹⁸⁾, que indica a profissionalização como finalidade da formação. Há distinção entre profissionalização e profissionalidade. Esta é a qualidade determinada e esperada, concretizada por critérios com a profissionalização em processo. O caminho da profissionalização é o processo vivo que conduz o sujeito que executa um trabalho prescrito, predeterminado para uma interpretação e mesmo uma composição singular do trabalho. Já a profissionalização é um processo de formação sempre inacabado que conduz o sujeito em formação a procurar o sentido de suas ações segundo critérios de pertinência e intencionalidade, ou seja, de interrogação sobre sua própria visão de mundo. Enfim, para a autora, a profissionalização visa promover a pessoa no trabalho que executa.

Nesse sentido, o projeto do formado – projeto profissional – comporta dois aspectos. Primeiro, o projeto programático, ligado à profissionalidade, cuja intenção é ser e fazer por imitação ou por interpretação um papel segundo modelos. Segundo, o projeto ligado à profissionalização, que comporta dimensão singular de procura do sentido e de busca de um

projeto profissional do futuro enfermeiro pode constituir pista de compreensão do que está em jogo no processo de transmissão de um “saber agir em situação”^(18:8).

Nossa reflexão sobre profissionalização avança. Em seu sentido profundo, profissionalização significa “formar experts que, munidos de objetivos e de uma ética, saberão o que fazer, sem estar estritamente mantidos por regras, diretivas, modelos, teorias”^(17:6).

Nesse sentido, a formação, ao fornecer distância espacial e temporal, permite reflexão sobre as práticas, possibilitando ao educando ser ator e autor⁽¹⁸⁾. Desse modo, ele cria seu saber profissional e sua competência, dando-lhes forma. Para a autora, a reflexão dos outros e do educando sobre seus atos, ações e produções o conduz a fazer de si seu próprio autor – o autorizam, enfim, a ser autor.

“Como é difícil refletir constantemente só, a prática reflexiva volta-se para uma tarefa mais coletiva e cooperativa, tomando a forma de supervisão, de trabalho de equipe, de momentos partilhados, de análise da prática ou de círculos e de atividades de qualidade”^(17:8).

Em resumo, a própria prática pode ser considerada como um texto, lido a distância para produzir sentido e se articular ao projeto de formação⁽¹⁸⁾. Desse modo, o educando se autoriza a: a) dar sentido à experiência vivida e a buscar sua própria visão de mundo; b) querer fazer diferente, modificar, transformar, rejeitar; e c) inventar novas maneiras de fazer. A autora está falando da reflexão, elemento que possibilita a ligação de teoria e prática.

4 Alternância: ligação entre teoria e prática

A alternância teve origem simples. Abbé Granereau, pároco do interior da França, em 1935, fundou a primeira Escola Família com o intuito de promover o desenvolvimento socioeconômico dos camponeses de sua paróquia⁽²⁴⁾.

No Brasil, a formação em alternância existe, notadamente, dirigida para a formação de estudantes do meio rural. Nesse contexto, caracteriza-se pela permanência alternada dos alunos na Escola e na propriedade rural com diálogo constante entre as duas atividades.

Atualmente, na França, a formação em alternância ocupa lugar garantido na educação e também na formação do enfermeiro. Jeanguiot em, trabalho de pesquisa com enfermeiros e educadores que buscava traçar semelhanças e diferenças entre dois dispositivos de alternância afirma que esta “faz parte de nossa [França] história”. Completa, dizendo que, “ao longo dos anos, as formações por alternância foram amplamente desenvolvidas e seu impacto vai além das formações com objetivos profissionais”^(20:58). Em relação à formação do enfermeiro, a autora diz que ela apresenta dificuldades tanto de concepção como de desenvolvimento.

A alternância é um meio pedagógico a serviço de diferentes finalidades entre elas a emergência de saberes da prática, a construção de competências profissionais, o esboço de identidade profissional; tudo isto sem, todavia, omitir a ligação teoria-prática e mais particularmente o fato que a alternância permite tomar distância da prática^(20:58).

Perrenoud, falando para enfermeiros, assistentes sociais e educadores, diz que a alternância é “condição necessária para uma *articulação* entre teoria e prática”^(17:1). Segundo o autor, ela designa o vaivém de um futuro profissional entre dois locais de formação, de um lado, um “instituto de formação inicial”, de outro lado, um ou vários ‘locais de estágio’. Para ele, tais momentos não são mera justaposição. Nesta, o que se aprende em campo tem pouca relação com o que se aprende na escola, e os estágios funcionam como mais uma “disciplina” denominada “formação prática”, sem ligação com a “formação teórica”. Enfim, é preciso mais. Mas não é suficiente

com alternância, ele aconselha, que, antes de tudo, a instituição de formação se pergunte sobre os motivos pelos quais ela envia seus alunos aos estágios. Ele antevê quatro possibilidades que podem coexistir ao longo da formação e mesmo em um mesmo estágio.

1. Um *campo* de ilustração, de aplicação, de colocação a prova e de reforço de normas profissionais, de uma *doxa*.
2. Um *momento* de socialização profissional e de apropriação de saberes e gestos da profissão.
3. Uma *prova* onde se encontram e se juntam os saberes racionais e a experiência.
4. Um *componente* de um procedimento clínico e reflexivo^(17:3).

Tais funções não são incompatíveis entre si, podendo coexistir ao longo da formação e até mesmo em um só estágio. No texto o autor as identifica como emblema de um modelo de formação e comenta cada uma. Voltar-se-á para a última, uma vez que para o autor ela é a única defensável segundo ótica da profissionalização e da prática reflexiva, enfim uma resposta à complexidade das tarefas e das situações profissionais.

Essa função pode ser atrelada à proposição de Morin sobre a busca de uma reforma do pensamento com a utilização total da inteligência, reforma “que gera um pensamento do contexto e do complexo”^(25:14). Para o autor, o pensamento contextual é o da inseparabilidade: busca a interligação entre os fenômenos e seu contexto e deste com o contexto planetário. Já o pensamento complexo busca a relação recíproca entre os fenômenos e entre as realidades, que são ao mesmo tempo solidárias e conflitivas. É o pensamento que respeita o diverso e o uno. Assevera que a mudança do pensamento exige reforma do ensino.

Perrenoud⁽¹⁷⁾ propõe que a formação seja reflexiva desde o seu início, o que permitirá a evolução do aluno no sentido da sua relação com a profissão e com a complexidade. Isso só é possível, segundo ele, em uma formação em alternância, que possibilita que o aluno seja confrontado desde cedo com a complexidade das situações profissionais.

Aconselha, que “não é necessário que ele [aluno] se encontre de repente com responsabilidade plena, pode-se ir em direção a uma prática, inicialmente, acompanhada, uma prática orientada, e depois, cada vez mais autônoma”^{17: 9)}.

Ainda para o autor, esse é um procedimento que ultrapassa a formação inicial e mesmo a formação continuada, para constituir uma ligação com a função. Duas interrogações são levantadas sobre as quais o autor desenvolve seu pensamento. Não podemos negar que tais questões são o retrato do que vivenciamos na formação do enfermeiro.

- Como realizar em formação o vaivém entre a experiência e a reflexão sobre a experiência, entre o singular e o geral?
- Como estender este funcionamento ao desenvolvimento profissional, portanto, fazê-lo de tal modo que ele seja suficientemente interiorizado para tornar-se independente de uma estrutura escolar?^(17:9).

Esse tipo de formação o autor denomina formação clínica, independentemente que seja formação de enfermeiro, de assistente social ou de educador. Ele ressalva que não é uma imitação em detalhe do dispositivo da clínica médica; o importante é a construção de uma base teórica e afiná-la a partir das observações e de intervenções sobre casos concretos.

Ressalvando que a formação clínica não exige que se parta sempre da experiência bruta, a teoria intervindo somente após a realização da prática, ele indica a junção de diferentes modelos.

- De um lado, planejar a experiência sobre a base de um certo número de saberes, procedimentos, instrumentos, sabendo

- De outro lado, retornar sobre a experiência após realizada, analisar, construir conhecimentos e raciocínios profissionais, imaginar respostas mais adequadas para “a próxima vez” que pode ocorrer um dia, uma semana, um mês ou um ano mais tarde^(17: 9).

Para o autor, nos dois esquemas, a alternância faz-se presente entre momentos de ação e momentos de reflexão, sendo ambos momentos de formação. O que muda são as modalidades. Primeiro, trata-se de agir ou interagir com alunos, usuários e pacientes reais, em responsabilidade parcial ou total. Depois, em momentos que ele chama de mais protegidos, pode-se, com calma, antecipar o que vai acontecer ou analisar com certa distância o que se passou.

[...] a teoria fornece meios de planejar, de construir estratégias, mas ela funciona também como um *quadro de leitura* da experiência, *ex post*. Ela é constantemente enriquecida, matizada, refeita pela experiência e a reflexão sobre a experiência. Essa abordagem possui, além disso, a vantagem de conciliar mais facilmente teorias do conhecer e cultura profissional, saber de experiência, saber de experts e saberes vindos da pesquisa^(17: 13).

Adianta que, na formação clínica, integram-se duas lógicas: “aprender fazendo, mas sobretudo, *aprender para fazer*, para resolver um problema, para compreender uma situação”^(17: 13). Ele sugere que

[...] o estudante seja confrontado a uma situação próxima de uma situação real de trabalho, que seja um problema complexo, um problema real, talvez um pouco estilizado, um pouco simplificado, um pouco escolarizado, para ser administrado no tempo disponível e adaptado ao nível dos estudantes, mas, não a ponto de tornar-se um exercício escolar^(17: 10).

Falando da necessidade de que esse tipo de percurso seja construído por meio de um plano, Perrenoud⁽¹⁷⁾ assevera que deve haver um encadeamento de problemas para o alcance das competências pretendidas. O autor confessa que se está longe de saber como isso se dá. Tal procedimento exige um novo professor, portanto é preciso investir na formação do educador e seu desenvolvimento profissional fundado em uma prática reflexiva. O sucesso de uma formação clínica depende, de certo modo, da intuição, da engenhosidade e da experiência do professor. O autor fala, também, da necessidade de uma didática de formação clínica, de abordagem por problemas e análise de práticas.

Ele reconhece ser impossível querer que todos os educadores tenham a mesma relação com a profissão e com a ação profissional. Enquanto alguns não conseguem fazer conexões muito fortes entre o seu ensino e a realidade, outros limitam-se a fazer intervenção na prática sem suporte teórico substancial. Entre esses extremos ele coloca o educador capaz de fornecer recursos teóricos e metodológicos contextualizando-os fortemente. Ele sugere que as duas primeiras situações não devem ser limitantes. De algum modo, segundo ele, tais dificuldades podem ser resolvidas com a elaboração de simulações, de trabalho sobre situações reais ou sobre situações problemas inspiradas no mundo profissional. Completa, ainda, que, estando os alunos em alternância no campo de estágio e na escola, é preciso prever unidades de formação nas quais se possa favorecer a articulação teoria-prática. Para o autor, a articulação entre as principais unidades de formação só é possível ao se dar ao aluno, ao mesmo tempo, dupla responsabilidade: conteúdos teóricos e um trabalho de campo.

O autor aponta que tradicionalmente dois obstáculos têm sido enfrentados pela alternância. Estágios longos, sobretudo se os locais de estágio são distantes entre si; e a

educadores e ao problema de gestão do que a impossibilidades pedagógicas.

Neste caso ele propõe, também, que se trabalhe com unidades temáticas, de modo a ir ao encontro dos diversos alunos em diferentes locais. Para estágios longos – quatro a seis meses –, ele propõe como solução que ele seja seguido de perto por grupos de análise de prática preparados para este fim: sem cair na justaposição, alerta ele.

Ressalva, todavia, que o ideal é alternar uma a três semanas de trabalho na escola com igual período de trabalho de campo, uma vez que “esta alternância próxima permite uma articulação teoria-prática mais sustentada e mais leve” (17:14). Para que a alternância seja bem-sucedida, conclui ele, é essencial a formação do educador de estágio que, posteriormente, poderá montar sua rede de educadores de campo.

5 Sem conclusão, mas dizendo ainda que...

Cabe ao educador, por meio de uma relação dialógica, não trabalhar saberes fragmentados, mas trazê-los para um contexto mais amplo. É tarefa do educador apontar, em atendimento ao interesse dos alunos, relações entre os vários saberes, contextos, práticas e as possíveis consequências para a profissão, para a saúde, para a qualidade de vida das pessoas e para a prática político-social. Mais ainda: em conjunto com os educandos, o educador precisa refletir sobre a teoria e a prática, buscando compreendê-las de modo criativo e crítico, além de buscar despertar a inteligência total do aluno, ajudando-o na construção de seu projeto profissional. Eis algumas pistas para um educador de formação em alternância.

Gostaríamos de deixar claro que os nossos estudos e as idéias aqui lançadas exigem mais aprofundamentos, discussões e revisões. Se nos tornamos prescritivas, é porque acreditamos que a formação do enfermeiro precisa ser modificada. Sem dúvida, o momento é propício a grandes transformações para a construção de projetos pedagógicos interessantes e adequados à formação de um profissional competente. Encontramos na formação em alternância dispositivo que pode constituir importante pista para a formação por competência do enfermeiro. Fica nosso convite de busca de aprofundamento no tema – teórico e prático –, com outras reflexões e com realização de pesquisas.

Referências

1. Ministério da Educação (BR). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF) 1996 dez 23;34(248)Seção 1:27.833-41.
2. Perrenoud P. A formação dos professores no século XXI. In: Perrenoud P, Thurler MC, organizadores. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre (RS): ARTMED; 2002. 176 p. p.11-34
3. Berger Filho RL. Educação profissional no Brasil: novos rumos. Revista Iberoamericana de Educación, 1999 mai/ago;(20).
4. Paixão W. História da enfermagem. 5ª ed. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis; 1979. 138 p.
5. Fraenkel E. A enfermagem no Brasil. Annaes de Enfermagem, Rio de Janeiro 1932 maio;1(1):8-11.
6. Capriglione L. Discurso. Annaes de Enfermagem, Rio de Janeiro 1932 maio;1(1):8-11.
7. Pullen BL. Considerações sobre a organização de uma escola de enfermeiras. Annaes de Enfermagem, Rio de Janeiro 1936 nov;4(8):2-9.
8. Dourado HG. Organização de escolas de enfermagem no Brasil. Annaes de Enfermagem, Rio de Janeiro 1946 jan/mar;(18):21-5.
9. Associação Brasileira de Enfermagem. 1º Seminário de Ensino de Enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem, Rio de Janeiro 1956 set;9(3):138-141.
10. Carvalho AC. Associação Brasileira de Enfermagem: 1926-1976: documentário. Brasília (DF): Folha Carioca; 1976. 514 p.
11. Ministério da Educação (BR). Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Lei n.º 4024, de 12 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e bases da educação nacional. ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo 1993;12.
12. Caldeira VP. Estágio extracurricular: opção ou obrigação? Uma contradição a ser superada [dissertação de Mestrado em Enfermagem]. Rio de Janeiro: Escola da Enfermagem, Universidade do Rio de Janeiro; 1992. 146 f.
13. Rezende ALM. Contribuição para uma análise histórica do pensar e do fazer nas ações de saúde: uma visão não dicotômica da formação acadêmica do enfermeiro [dissertação de Mestrado em Educação]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo; 1983. 334 f.
14. Caldeira VP, entrevistadora. Maria Lídia de Queiroz Rocha [entrevistada]. Belo Horizonte (MG): UFMG; 1995 out 2, 11 e 13. 4 fitas-cassete (240 min). Entrevista concedida ao Acervo Oral do Centro de Memória da Escola de Enfermagem da UFMG, Belo Horizonte NUPEQS/EEUFMG.
15. Nascimento ES, Caldeira VP, entrevistadoras. Irmã Teresa Notarnicola [entrevistada]. São Paulo: UFMG; 1996 jun 6. 2 fitas-cassete (120 min). Entrevista concedida ao Acervo Oral do Centro de Memória da Escola de Enfermagem da UFMG, Belo Horizonte NUPEQS/EEUFMG.
16. Spíndola T, Moreira A. Afinal, o que é ser enfermeiro? Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, Rio de Janeiro 1999 abr;3(1):98-108.
17. Perrenoud P. Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In: Colloque Alternance et Complexité en Formation; 2000 mars 16-8; Genève, Suisse. Bordeaux: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève; 2000.
18. Chollet-Chappard MO. Des compétences a la compétence entre transmission et transfert: quels modèles? Recherche en Soins Infirmiers, Clermont de l'Oise 2000 sept;(62):4-24.
19. Geay A, Sallaberry JC. La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? Revue Française de Pédagogie, Paris 1999 juil/sept;(128):7-15.
20. Jeanguiot N. Approche de l'alternance en formation: étude comparée de la formation de enseignants L.I.U.F.M. et de la formation des infirmiers. Recherche en Soins Infirmiers, Clermont de l'Oise 1999 juin;(57):57-89.
21. Morin E. Por uma reforma do pensamento. In: Penna-Vega A, Nascimento EP, editores. O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond; 1999. 201 p. p. 21-34.
22. Morin E. Ciência com consciência. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2001. 344 p.
23. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO; 2001. 118 p.
24. Azevedo AJ. A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora [tese de Doutorado em Educação]. Marília (SP): Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista; 1998.
25. Morin E. Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal (RN): Editora da UFRN; 1999. 56 p.

Data de recebimento: 30/08/2003

Data de aprovação: 30/10/2003