

FORMAÇÃO REFLEXIVA NO ENSINO DA ENFERMAGEM: discussão à luz de Schön

REFLECTIVE TRAINING IN NURSING EDUCATION: discussion based on Schön's concepts

FORMACIÓN REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA ENFERMERÍA: análisis a la luz de Schön

Roberlandia Evangelista Lopes

Professora Mestre da Universidade Federal do Ceará.
Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará.
roberlandialopes@hotmail.com

Andréa da Costa Silva

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Ceará.
andreacosta_silva@yahoo.com.br

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual do Ceará-UECE.
silnth@terra.com.br

RESUMO: O estudo se ancora nos fundamentos da abordagem reflexiva de Donald Schön. Objetivamos refletir acerca dos conceitos abordados por Schön e sua contribuição no processo de reflexão da formação do enfermeiro. Assumimos o movimento renovador e reflexivo da enfermagem, subsidiando-a a romper os obstáculos epistemológicos que reduzem a sua prática a um fazer técnico e dissociado de uma prática científica e humana. Trata-se de um estudo bibliográfico. Não temos a pretensão de resolver todos os desafios do ensino na formação em enfermagem, entretanto, compreendemos que a anunciação dessa nova ou não tão nova identidade epistemológica na enfermagem, pressupõe sistematização da dialeticidade no fazer do enfermeiro. Schön aborda o conceito de sujeito reflexivo inspirado nas concepções de Dewey e nos imbuí a refletir sobre três níveis de reflexão. Entretanto, situamos nossa preocupação no ensino em enfermagem, ou seja, pautar-se apenas em um conhecimento tácito. A visão não ampliada dessa concepção pode nos direcionar à “velha” racionalidade técnica, epistemologia da qual Schön intentava combater.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino em Enfermagem. Formação reflexiva. Donald Schön.

ABSTRACT: The study is supported in the fundamentals of Donald Schön's reflective approach. We aim to reflect on the concepts covered by Schön and his contribution to the reflection process of nursing education. We assume the renewal and reflexive movement of nursing, supporting it to break the epistemological obstacles that reduce their practice to a technical task and dissociated from a scientific and human practice. This is a bibliographic study. We do not claim to solve all the challenges of teaching in nursing education, however, understand that the announcement of this new or not so new epistemological identity in nursing requires systematization of dialectics in the nursing task. Schön addresses the concept of reflective subject inspired by Dewey's conceptions and takes us to three levels of reflection. However we place our emphasis in teaching nursing, in other words guided only in a tacit knowledge. The nonzoomed vision of this conception can direct us to “old” technical rationality, epistemology which Schön aimed to combat.

KEYWORDS: Nursing Education. Reflective training. Donald Schön.

RESUMEN: El estudio se ampara en los fundamentos del enfoque reflexivo de Donald Schön. Nuestro objetivo es reflexionar sobre los conceptos tratados por Schon y su contribución al proceso de reflexión de la educación de enfermería. Asumimos el movimiento renovador y reflexivo de la enfermería, subsidiando la misma para romper los obstáculos epistemológicos que reducen su práctica a un hacer técnico y disociado de una práctica científica y humana. Se trata de un estudio bibliográfico. No tenemos la pretensión de solucionar todos los desafíos de la enseñanza en la formación en enfermería, sin embargo, comprendemos que la anunciación de esa nueva o no tan nueva identidad epistemológica en la enfermería requiere la sistematización de la dialecticidad en lo hacer de lo enfermero. Schön aborda el concepto de sujeto reflexivo inspirado en las concepciones de Dewey y nos imbuye a reflexionar sobre tres niveles. Sin embargo situamos nuestra preocupación en la enseñanza en enfermería, es decir, guiarse sólo en un conocimiento tácito. La visión no expandida de esa concepción puede nos direccionar para “vieja” racionalidad técnica, epistemología de la cuál Schön intentaba combatir.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza en Enfermería. Formación Reflexiva. Donald Schön.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo se ancora nos fundamentos da abordagem reflexiva de Donald Schön, mediante isto, objetiva-se refletir acerca dos conceitos abordados e sua contribuição no processo de reflexão da formação do enfermeiro. A formação do profissional reflexivo é um tema relativamente novo a ser estudado em nosso país. Iniciado na década de 1980, os estudos com enfoque na formação do professor e profissional reflexivo têm sido amplamente produzidos e divulgados.

Sobre a temática, destacam-se teóricos como o pioneiro norte americano John Dewey, que desenvolveu estudos sobre o pensamento humano (o cotidiano e o reflexivo); o português Antônio Nóvoa (1995; 1997), cujos estudos desenvolvidos em sua terra natal, Portugal, inspiraram as pesquisas desenvolvidas em nosso país; assim como Paulo Freire (1996; 1998) que se dedicou a estudar a prática reflexiva, como orientação fundamental para formação de professores; não há em seus escritos explicitamente uma definição de pensamento crítico e reflexivo, mas suas obras se configuram um referencial que fundamenta o pensamento crítico e reflexivo voltado para a práxis. Sobre isto, Silva e Araújo (2005) apontam em seu estudo que o conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Paulo Freire.

Para este artigo, damos ênfase ao norte americano Donald Schön, em cujo legado referencia-se a formação de profissionais reflexivos, enfatizando a reflexão na ação para formação e atuação de profissionais cada vez mais críticos e reflexivos em suas práticas e relações estabelecidas socialmente, profissionais estes que podem estar vinculados a qualquer área de atuação profissional, inclusive à docência.

Além da introdução e considerações finais, este artigo está estruturado em três partes assim denominadas:

- a) a reflexão em Schön;
- b) as tessituras do ensino em enfermagem;
- c) reflexão e formação dos enfermeiros.

A pesquisa se constitui por um estudo teórico, do tipo bibliográfico, embasado nos fundamentos da abordagem reflexiva de Donald Schön, no período de junho a agosto de 2014. Valemo-nos da técnica do fichamento, intentando identificar nas leituras realizadas sobre o autor, referências e/ou reflexões sobre a abordagem reflexiva.

Em seguida, foram realizadas leituras sobre o ensino da enfermagem e sua formação reflexiva, no intuito de gerar constructos teóricos acerca do estado atual de discussão sobre a temática. No terceiro momento, extraímos e categorizamos, por meio de grandes temas, as expressões e a linguagem específica de Donald Schön. Associamos esses fundamentos à formação reflexiva no ensino da enfermagem; esta, por sua vez, ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Enfermagem. Acreditamos que este estudo oferece contribuições valiosas sobre a reflexividade, principalmente de cunho teórico; além de elementos orientadores para realização de pesquisa sobre o tema, valorizando elementos que tornem a formação do enfermeiro mais reflexiva.

Dito isto, assumimos o movimento renovador e reflexivo da enfermagem, subsidiando-a a romper os obstáculos epistemológicos que reduzem a sua prática a um fazer técnico dissociado de uma prática científica e humana. Não temos a pretensão de resolver todos os desafios do ensino na formação em enfermagem, entretanto, compreendemos que a anunciação dessa nova ou não tão nova identidade epistemológica na enfermagem pressupõe sistematização da dialeticidade entre o conhecimento e a ação, no fazer do enfermeiro.

2 | A REFLEXÃO EM SCHÖN

Inicialmente, Donald Schön estudou a reflexão na atuação de profissionais não licenciados, mas em seguida desenvolveu estudos no campo da educação.

Durante a sua tese de doutorado, por volta de 70 e 80, ele investigou o pensamento de John Dewey, autor que se debruça a estudar o pensamento reflexivo, que para esse autor, é a melhor forma de pensar, sendo assim, “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13).

Schön inspirou-se nas concepções de Dewey quanto ao pensamento reflexivo, propondo-o na formação do indivíduo, dentre eles, o professor, e direcionou seus pressupostos para educação profissional por meio de uma epistemologia que se baseia na reflexão-na-ação. Ambos os teóricos, Dewey e Schön, valorizam a reflexão, a partir das experiências vividas.

Souza e Martineli (2009), analisando o reexame do pensamento de Dewey à luz das proposições de Schön, afirmam: “Fica evidenciado, portanto, a retomada do pensamento teórico de Dewey para situar a questão da racionalidade prática no âmbito de domínio da racionalidade técnica, na qual estiveram presentes as discussões sobre a formação reflexiva de professores nos anos de 1990”.

Em 1982, Schön passa a influenciar as pesquisas e nos trabalhos que concernem à natureza da prática profissional, para a formação acadêmica, nas mais distintas áreas. O referido autor lança o livro: *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Neste livro, Schön propõe uma formação profissional que interage com a teoria e a prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino cujo aprender através do fazer seja privilegiado; um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada através da interação professor-aluno, em diferentes situações práticas.

[...] a visão de Schön (1987) de reflexão, ‘na ação’ e ‘sobre a ação’, oferece um arcabouço útil para se explorar as possibilidades de transformações nas representações dos professores relativas a ensinar e aprender, pois está orientado para a solução de problemas e a criação de hipóteses. A reflexão, no contexto educacional, envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica. Esta é também a visão de construção de conhecimento de Freire: um conjunto de reflexões recriadas à luz e perguntas e discussões a fim de ‘iluminar a realidade’ [...] O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente, que pressupõe esforço vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso. (CELANI apud SIQUEIRA, 2009, p. 53).

Ao tratar de um “Ensino Prático Reflexivo”, Schön (2000, p. 29) afirma que este é um tipo de ensino prático voltado para auxiliar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico, ou seja: “[...] tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”, denominadas pelo autor de zonas indeterminadas da prática.

Schön nos situa que essa aprendizagem prática e reflexiva possui três níveis de atividade. A primeira dela é reflexão na ação, que pode ser revelada na ação prática dos professores em sala de aula, ou seja, representa o estado ativo de fazer as ações que compõem o ensino hábil, sem necessariamente saber que estes estão sendo feitos ou se é capaz de verbalizar o meio pelo qual estas são feitas. O saber está na ação (SCHÖN, 1987).

Já o segundo nível da sua preposição foi reflexão sobre a ação. O autor a descreve como a capacidade que os profissionais têm para pensar de forma consciente o que estão fazendo; enquanto eles estão fazendo isso. Nesse momento, Schön coloca, como pré-requisito para a reflexão-na-ação,

as competências que o professor detém, assim como a arte (criatividade), no uso dessas competências para ser incorporadas em seu repertório hábil, conhecimento na ação.

Schön (2000, p. 34) aponta uma sequência de cinco momentos nesse processo de reflexão-na-ação: a) pautar-se nas respostas de rotina que revelam o processo de conhecer-na-ação, processo tácito, espontâneo, que provoca resultados esperados, se não houver imprevistos; b) revelar uma surpresa, um resultado inesperado ou que nos chame a atenção; c) essa surpresa gera uma reflexão-na-ação, ou seja, nosso pensamento se concentra nesse inesperado; d) o pensar crítico, reestruturando nossas estratégias de ação, a compreensão do que ocorreu e outras formas de ver tais problemas ou imprevistos; e) experimentação de novas ações, com o intuito de explorar o inesperado recém-observado, até mesmo testando nossas novas atitudes mediante tais fatos, ou mesmo confirmando tais novas ações realizadas para mudar a situação para melhor.

O terceiro nível da compreensão da prática reflexiva é a reflexão sobre a reflexão na ação; esse nível utiliza iterações contínuas de reflexão. Revela-se pela capacidade de refletir em ação; refletir nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela e ainda ser capaz de refletir sobre a descrição resultante. “Mas a nossa reflexão sobre a nossa passada reflexão-em-ação pode indiretamente moldar a nossa ação futura” (SCHÖN, 1987, p. 31).

Corroboramos com Dorigon e Romanowski (2008, p. 9), ao relatarem que:

A reflexão oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Na análise da prática reflexiva, é necessário rever a constituição do pensamento reflexivo, inerente ao ser humano, que ocorre nas relações sociais, portanto, constitui-se em um processo historicamente situado. [...]. Refletir sobre sua prática, seu fazer, seu pensar educativo, suas condições de trabalho, sua identidade como profissional, assume constatar como o que faz, reinventa e protagoniza a ação, está constituído social e historicamente. Uma mudança de atitude, de modo de pensar e fazer, de compreender e de explicar, é inevitável e necessária.

Sob essa ótica, as contribuições de Schön têm sido primordiais para o avanço de uma prática reflexiva, sobretudo, na ação de um professor reflexivo.

Dentro de sua proposta para um ensino reflexivo Schön (2000, p. 23) aponta para o fato que os profissionais “terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação”. Dessa forma, questão como quais tipos de pessoas estarão dispostos individualmente e/ou coletivamente, a assumir essa postura e prática reflexiva? fica de certa forma a espera de respostas, mas entendemos que estas estão sendo trabalhadas e enfrentadas pelas instituições educacionais.

Com bases nessas concepções, o contexto do ensino reflexivo nos impulsiona a ampliar as discussões acerca do estado atual do ensino em enfermagem, assim como a desvelar em que seus processos de formação estão ancorados.

3 | AS TESSITURAS DO ENSINO EM ENFERMAGEM

Quando nos reportamos à dimensão educativa na enfermagem, temos que nos ater que tais práticas se revelam no cotidiano do enfermeiro, muitas vezes vinculado a processos mecanizados, fragmentados e disciplinizadores, em moldes de educação tradicional. Entretanto, sinalizamos, nessa sessão, que nosso entendimento da educação vai para além do ensino formal. Esse tipo de ensino, no Ocidente, surge como o advento do capitalismo e com o processo de industrialização que tenta materializar a educação e institucionalizá-la em processos escolares.

Ito et al. (2006, p. 571) afirmam que o “significado da educação enquanto processo social extrapola a educação formal, aqui considerada como educação escolar em todos os níveis, pois necessita de sistematização para instrumentalizar indivíduos capazes de gerar e realizar as mudanças desejadas”.

Os aspectos do ensino reflexivo na enfermagem é tema emergente no cenário formativo deste profissional, pois além de estar fundamentada nas questões legais de cumprimento das diretrizes curriculares, está no compromisso de formar profissionais competentes e cidadãos que possam contribuir para o aprimoramento da profissão. Assim, há urgência de capacitar enfermeiros-professores reflexivos para exercer a prática docente, através do incentivo de estudos de bases teóricas e metodológicas da educação em enfermagem.

Para tanto, pontuamos algumas considerações sobre o ensino da enfermagem que: a) as mudanças no ensino em enfermagem acompanham as transformações oriundas do contexto político-social e econômico em que a saúde e a educação se desenham; b) a sua inserção se deleitou por muito tempo na racionalidade técnica, ou seja, na elação de conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, priorização da técnica em detrimento do cuidado humano; c) assimilações de um modelo de saúde hegemônico, hospitalocêntrico e curativo; d) a Associação Brasileira de Enfermagem, sempre esteve preocupada politicamente com o desenho do ensino da enfermagem no Brasil.

As percepções acima nos direcionam a fazer um breve resgate histórico sobre a síntese do ensino em enfermagem. No Brasil, o ensino em enfermagem se iniciou em 1890, com o Decreto nº 791. O objetivo central era preparar enfermeiras para trabalhar nos hospícios civis e militares; essa escola segue o modelo Salpêtrière, na França¹.

Entretanto, consideramos que o ensino oficial sistematizado da Enfermagem Moderna no Brasil foi introduzido em “1923 pelo Decreto nº 16.300/23, no Rio de Janeiro, mediante a organização do Serviço de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), então dirigida por Carlos Chagas e, posteriormente, denominada Escola Anna Nery” (ITO et al., 2006, p. 571). Em 1926, houve alterações no programa de ensino da enfermagem, com a inserção de mais disciplinas voltadas ao atendimento da pessoa doente, enfatizando o modelo biomédico.

Nos anos 1949, 1960, 1962, 1972, 1991 houve mudanças de cunho mais significativo nos currículos que se propunham a formar o enfermeiro, a saber: em 1949, a Associação Brasileira de enfermagem assumiu a responsabilidade construir o currículo, isso deu origem à Lei nº 775/49, que marca a história da enfermagem e torna clara a formação do auxiliar de enfermagem; em 1960, mantiveram o nível superior para o ensino em enfermagem; em 1962, o Parecer nº 271/62 anunciou o primeiro currículo mínimo para os cursos de enfermagem. As mudanças mais significativas foram: diminuiu a duração do curso de enfermagem para três, acrescentou um quarto optativo para especializações e retirou o currículo a disciplina de Saúde Pública. Em 1972, o Parecer nº 163/72 reformulou mais uma vez o currículo de enfermagem e agregou ao mesmo as seguintes habilitações: Saúde Pública, Enfermagem Médico Cirúrgico e Obstetrícia. A proposta 1991 resultou no Parecer nº 314/94, de 6 de abril de 1994.

Destacamos que em 1961 foi sancionada a Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criado o Conselho Federal de Educação (CFE), que propõe ao curso de enfermagem a duração de quatro anos. E em 1968, o Congresso Nacional aprovou a reforma Universitária pela Lei nº 5.540 fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua

¹ Esse modelo baseava-se nas experiências do Dr. Pinel, no Asilo de Bicêtre e no Hospital da Salpêtrière, e nas ideias Dr. Esquirol, relativas à ordenação do espaço e a vigilância arquitetônica.

articulação com a escola básica.

Depois de tantos “embates” e avanços na construção do currículo, surge a Portaria nº 1.721/94, de 15 de dezembro de 1994, emanada do Ministério da Educação e do Desporto. Por meio dessa Portaria foi estabelecido um “novo currículo mínimo para o Curso de Enfermagem e definido o perfil do enfermeiro generalista, com formação para atuar em quatro áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa, mas com visão de assistência holística” (BRASIL, 1994).

Dois anos depois, no âmbito da educação, é promulgada a nova Lei das Diretrizes Básicas da educação (LDB), Lei nº 9.394/96. Com essa lei, os currículos mínimos do ensino superior são extintos e são adotadas as diretrizes curriculares específicas para cada curso.

Franqueiro (2002), em sua tese, nos avisa que a LDB visa à formação de profissionais que possam a vir a ser críticos, reflexivos, dinâmicos, ativos, diante das demandas do mercado de trabalho, apto a aprender a aprender, a assumir os direitos de liberdade e cidadania, enfim, compreender as tendências do mundo atual e as necessidades de desenvolvimento do país.

Elencamos alguns desafios para efetivação da fala do autor acima, dentre eles destacamos: a resistência às mudanças por parte do corpo docente; a pouca reflexão sobre a docência; velha dicotomia entre o pensar e o fazer; a fragmentação no ensino; o tecnicismo; o apego desmedido à racionalidade técnica.

Neste sentido, Reibnitz e Prado (2006) afirmam que o enfermeiro tem um obstáculo decorrente de sua formação, pois traz para sua prática docente uma formação técnica essencialmente ligada ao cuidado, que é o seu foco de atuação. Além disso, aprende a profissão no lugar similar àquele que vai atuar, mas em uma situação invertida. Isso pressupõe uma coerência entre o profissional que se deseja formar e como este profissional se constrói como educador.

Gubert e Prado (2011), por sua vez, afirmam que, além disso, o enfermeiro educador transfere para sua prática docente a forma como vivenciou a sua própria formação. Este, por exemplo, é um ponto comum entre os enfermeiros educadores, o reflexo desta formação tradicional na sua prática pedagógica.

Em seus estudos, Vasconcelos, Backes e Gue (2011) se detiveram a realizar uma revisão integrativa sobre o ensino de graduação em enfermagem, na América Latina. Dos N=50 artigos em que esses autores analisaram, nove adotavam a concepção da Escola Tradicional, as práticas pedagógicas dos docentes do curso de graduação em enfermagem continuavam enraizadas na concepção bancária da educação, que aliena, engessa e reproduz posturas equivocadas e distorcidas.

Nesta perspectiva, Ramos, Reibenitz e Prado (2005) fazem referência à importância da incorporação de novos conceitos e métodos ao ensino formal, através das pedagogias críticas que para os autores têm favorecido e ampliado a discussão acerca do papel educativo das práticas em saúde e de seu caráter associado a reflexões críticas sobre a finalidade do trabalho em saúde, a natureza desse processo, bem como suas finalidades.

Pode se concluir esse tópico assinalando que as partituras do ensino em enfermagem devem ser re (desenhadas), não é negar e/ou apagar o que foi tido como avanço no ensino da enfermagem; é reconhecer que uma prática oriunda da racionalidade técnica não sana as necessidades da população, além de privar o enfermeiro de exercer sua práxis de forma reflexiva e emancipada.

4 | REFLEXÃO E A FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS

Neste terceiro momento, procuramos fazer uma análise da relação entre as concepções Schön e a formação dos enfermeiros. Para tanto, elencamos subsídios teóricos que estão imbricados nessa relação. Acreditamos que as ideias defendidas por Schön sobre reflexão tendem a contri-

buir no processo de formação do enfermeiro, uma vez que o autor adota a racionalidade reflexiva como mola propulsora para a formação profissional.

De antemão, tecemos considerações sobre a formação da enfermagem, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Enfermagem, instituídas por meio da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, nas quais se encontra a reflexão como elemento fundante da formação deste profissional. Nessa Resolução, em seu Artigo Terceiro, encontra-se que o enfermeiro deve ter formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; que seja capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional. O Parágrafo Dois anuncia que o enfermeiro com licenciatura em enfermagem deve ser capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

Fernandes et al. (2003) afirmam que essas diretrizes têm como objeto a construção de um perfil acadêmico e profissional para enfermeiros(as) com competências e habilidades, através de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação, pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais. A sua intencionalidade volta-se para o oferecimento de diretrizes gerais, para que o processo de formação possa desenvolver a capacidade de aprender a aprender, que engloba aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento, para assegurar a integralidade da atenção à saúde com qualidade, eficiência e resolutividade.

Entretanto, pontuamos que, mesmo diante das exigências exposta nas Diretrizes Curriculares de Graduação em enfermagem, em 2001, ainda há desafio na formação em enfermagem, dentre eles: transpor o que é determinado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares, instituída através da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, ao formar profissionais que superem o domínio teórico-prático exigido pelo mercado de trabalho, enquanto agentes inovadores e transformadores da realidade, inseridos e valorizados no mundo do trabalho.

E, sobre isto, Moya e Parra (2006, p. 303, tradução nossa) desvelam que:

O conhecimento de enfermagem é epistemologicamente caracterizado como conhecimento prático, que por sua própria natureza pessoal e tácita não pode ser formalizado, nem transmitido, então o que pode ser demonstrado. Este saber prático reflexivo existe na ação profissional de maneira implícita e pessoal, e se desenvolve em uma realidade complexa, incerta e saturada de valores. Na formação profissional, este conhecimento prático deveria orientar o planejamento e a ação curricular. [...] Neste trabalho, as alternativas epistemológicas destas concepções apresentam a visão técnica dominante da relação hierárquica entre conhecimento técnico e prática educativa ou cuidativa.

Nesta perspectiva, apontamos as concepções de Schön as quais discutem os impedimentos que o modelo da racionalidade técnica pode produzir nos processos formativos, havendo uma sobreposição de conteúdos, ao invés da valorização de questões práticas presentes no cotidiano da formação.

Segundo Schön (1995), o conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos em formação devem avançar para superação da relação mecânica entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula.

Em sentido ilustrativo desta afirmação, situamos Schön (2000), que traz a atuação de engenheiros civis, referendando que estes dispõem dos conhecimentos técnicos necessários para a construção de estradas adequadas para certos locais e especificações, entretanto se vêem diante de situações que esse conhecimento técnico não consegue dar conta. Quando é necessário

decidir qual estrada construir ou se ela deve ser construída, o profissional enfrenta uma mistura complexa de fatores topográficos, financeiros, econômicos, ambientais e políticos.

Sobre isto, por vezes, há na enfermagem uma tendência em priorizar a racionalidade técnica, sobretudo instrumental, dirigida, muitas vezes, para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, sem considerar a realidade prática na formação do enfermeiro. Tomemos como exemplo a seguinte: imagine um curso de graduação em enfermagem em que os alunos estão estudando administração de medicamentos, cálculo e diluição de medicamentos; efeitos esperados desses medicamentos. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, artigos, apresentação em data show, porém sem contato real com as pessoas que irão receber a medicação. Depois, os alunos iriam para estágios, observar os demais profissionais aplicar medicamentos; depois dessa sólida preparação, irão atender pacientes em uma emergência de um hospital de grande porte, em dia de grande movimentação e atendimento. Nesse exemplo fica nítida a dicotomia existente entre teoria e prática. É possível notar que os alunos se formam priorizando o fazer, a execução das técnicas, tal como foram ensinadas durante a formação inicial. O enfermeiro, neste caso, não é levado a refletir sobre suas ações, sobre o contexto da realidade presente. Enfatizam-se, neste modelo de formação, a aplicação de técnicas rigorosamente embasadas no conhecimento científico.

Para superação deste modelo proposto na enfermagem, ou seja, da racionalidade predominantemente técnica, apoiamo-nos em Schön. Ele apresenta as seguintes distinções entre o “conhecer-na-ação” e a reflexão-na-ação: o primeiro sendo mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito; já o segundo não seria tão espontâneo quanto o “conhecer-na-ação”, teria “uma função crítica” (SCHÖN, 1997, p. 33).

Schön (1997, p. 35) nos orienta, sobretudo, para uma diferença sutil entre esses níveis e afirma:

Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante.

A sustentação da teoria de Schön (1997, 2000) é a prática, na defesa de “aprender fazendo”. Sua proposta consiste em refletir na e sobre a ação, a fim de aprender por meio da reflexão. Para ele, o conhecimento na ação pode revelar em três momentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A proposta do conhecimento na ação por meio da reflexão parece oportuna para formação dos enfermeiros, uma vez que pode conduzir os aprendizes a retornarem cognitivamente e emocionalmente a conteúdos, ideias, crenças e atos, a fim de reexaminá-los, auxiliando o enfermeiro na construção de novos saberes e novas ações interventivas. Acreditamos que o resultado dessa reflexão será o aprimoramento e transformação da prática de enfermagem.

Dito isso, sinalizamos, portanto, que os estudos de Schön sobre a caracterização do sujeito reflexivo nos níveis de atividade reflexiva, contribuem para a formação do enfermeiro reflexivo, visto que a enfermagem se caracteriza por ser eminentemente uma atividade prática e o processo de cuidar, como apresentado, prevê, no momento de cuidar, a reflexão-na-ação.

A reflexão, seja no momento da ação de cuidar ou após sua realização, é uma atividade não muito presente na literatura de enfermagem, tampouco como tema de pesquisa ou como relato de experiência, logo, revela a pertinência de se refletir nas concepções de Schön.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, valem-nos da seguinte indagação: afinal, quais contribuições podem ser extraídas dos estudos de Donald Schön para a formação reflexiva do profissional enfermeiro, bem como no ensino de enfermagem no Brasil?

Neste sentido, é possível afirmar que este teórico propôs discussões relevantes no âmbito da formação reflexiva do indivíduo, seja ele em processo de formação do tipo bacharelado ou licenciatura. Todavia, tais discussões tendem a contribuir significativamente, tanto na formação profissional de modo geral, quanto na formação dos professores, sobretudo o enfermeiro, pois Schön, em seus pressupostos, discute categorias relevantes para efetivação desse processo, a saber: reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação.

A fim de responder ao questionamento acima citado e após a imersão nas leituras de Schön (2000), entendemos que as contribuições deste referido autor ao campo da enfermagem tratam da “sugerência” em superar a prática puramente técnica e atingir uma formação crítica, reflexiva e transformadora, ou seja, significaria imergir em uma nova epistemologia da prática profissional, baseada na experiência e na reflexão, intentando dar conta das regiões indeterminadas da prática que escapam aos cânones da racionalidade técnica, tão presente na formação do enfermeiro(a) brasileiro(a). Tal fato poderia corroborar para o desenvolvimento das habilidades reflexivas citadas nas DCNs e tão necessárias tanto no cenário da saúde quanto da educação atual.

Portanto, esperamos, com este artigo, ter contribuído para o despertar de novas ideias que venham a ser utilizadas didaticamente na formação de enfermeiros e, que estes se tornem cada vez mais reflexivos em sua atuação profissional.

Referências

- BRASIL. *Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890*. Cria no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. fasc. 9.
- _____. *Decreto nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923*. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro, 31 dez. 1923. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16300.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- _____. *Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949*. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e dá outras providências. In: _____. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. *Enfermagem, legislação e assuntos correlatos*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974. p. 154-157. v. 1.
- _____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- _____. *Parecer CFE nº 271, de 19 de outubro de 1962*. Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de enfermagem. In: _____. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. *Enfermagem, legislação e assuntos correlatos*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974. p. 249-253. v. 2.
- _____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 maio de 2014.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996
- _____. *Parecer CFE nº 163, de 28 de janeiro de 1972*. Dispõe sobre o currículo mínimo dos cursos de enfermagem e obstetrícia. In: _____. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. *Enfermagem, legislação e assuntos correlatos*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974. p. 721-724. v. 3.
- _____. *Parecer CFE nº 314, aprovado em 6 de abril 1994*. Dispõe sobre o novo currículo mínimo do curso de graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 nov. 1994. Seção 1, p. 1.791.
- _____. *Portaria nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre currículo mínimo e duração do curso de Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 1994. Seção 1, p. 19.801.
- _____. *Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. *A reflexão em Dewey e Schön*. Revista Intersaberes, v. 3, n. 5, p. 8-22, 2008.
- FERNANDES, J. D. et al. *Diretrizes estratégicas para a implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia*. Rev. Bras. Enferm., v. 56, n. 4, p. 392-395, 2003.
- FRANQUEIRO, N. V. J. *Formação gerontológica em um curso de graduação em enfermagem: análise curricular mediante as novas diretrizes da educação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.]
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GUBERT, E.; PRADO, M. L. *Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem*. Rev. Eletr. Enf., v. 13, n. 2, p. 285-95, abr./jun. 2011.
- ITO, E. E.; PERES, A.M.; TAKARASHI, R.T.; LEITE, M.M.J. *O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade*. Rev. Esc. Enferm., USP, v. 40, n. 4, p. 570-575, 2006.
- MOYA, J. L. M.; PARRA, S. C. *La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva*. Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 303-311, abr./jun. 2006.
- NÓVOA, A. *Professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.
- _____. *Profissão professor*. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1997.

RAMOS, F. R.; REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. do. *A dimensão educativa da ação de enfermagem: reflexões em torno de práticas assistenciais no ensino de pós-graduação*. REME – Rev. Min. Enf., v. 9, n. 3, p. 274-278, jan./mar. 2005.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. do. *Inovação e educação em enfermagem*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

SCHÖN, D. A. Educating the reflective practitioner. In: *AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, 50., 1987, Washington, DC. Proceedings... Washington, DC: AERA, 1987. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russell/ht/ht/schon87.htm>>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1982.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para formação continuada de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2005. p.1-8.

SIQUEIRA, R. A. R. *Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SOUZA, R. A. de; MARTINELLI, T. A. P. John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10763- 10776.

VASCONCELOS, C. M. da C. B.; BACKES, V. M. S.; GUE, J. M. *Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa*. Enfermería Global, n. 23, p. 118-139, jul. 2011.