



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Faculdade de Enfermagem

Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos

**A construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas:
desafios no ensino crítico e problematizador**

Rio de Janeiro

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos

A construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas: desafios no ensino crítico e problematizador



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Octavio Muniz da Costa Vargens

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CBB

S237 Santos, Vanessa Oliveira Guimarães dos.
A construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas:
desafios no ensino crítico e problematizador / Vanessa Oliveira
Guimarães dos Santos. - 2010.
95 f.

Orientador: Octavio Muniz da Costa Vargens.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Enfermagem.

1. Enfermagem – Estudo e ensino. 2. Drogas - Abuso. I. Vargens,
Octavio Muniz da Costa. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Enfermagem. III. Título.

CDU
614.253.5

acjc

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos

A construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas: desafios no ensino crítico e problematizador

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Aprovada em 05 de Março de 2010.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Octavio Muniz da Costa Vargens (Orientador).
Faculdade de Enfermagem da UERJ

Prof^a. Dr^a. Jaqueline da Silva
Escola de Enfermagem Anna Nery da UFRJ

Prof^a. Dr^a. Helena Maria Scherlowski Leal David
Faculdade de Enfermagem da UERJ

Rio de Janeiro

2010

RESUMO

SANTOS, Vanessa Oliveira Guimarães dos. *A construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas: desafios no ensino crítico e problematizador*. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O objeto deste estudo foi a percepção dos discentes acerca do processo de ensinagem desenvolvido na abordagem do fenômeno das drogas. Os objetivos foram: 1) Descrever o processo de ensinagem desenvolvido na abordagem do fenômeno das drogas de acordo com a percepção dos discentes; 2) Analisar a construção do conhecimento dos discentes em relação ao fenômeno das drogas a partir das estratégias de ensinagem desenvolvidas; 3) Discutir os nexos entre a abordagem do fenômeno das drogas e a construção do conhecimento na perspectiva discente. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados de dezembro/2008 a janeiro/2009, na Faculdade de Enfermagem da UERJ, utilizando-se três grupos focais, constituídos por 19 acadêmicos dos três últimos semestres do curso. O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ conforme protocolo nº 029.3.2008 e os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram tratados por análise de conteúdo segundo Bardin, tendo sido selecionadas 142 Unidades de Registro. Estas foram agrupadas em doze unidades de significação, com suas respectivas quantificações. Em consequência formaram-se três categorias: Construindo conhecimento acerca do fenômeno das drogas; A condução docente na construção do conhecimento; O processo de ensinagem na percepção discente. Como o processo de ensinagem consiste em uma prática social que envolve o objeto de estudo, o docente e o discente, a primeira categoria engloba os assuntos pertinentes ao objeto abordado, a segunda se refere ao trabalho docente e a terceira ao discente, complementando as três interfaces do processo de construção do conhecimento. Os resultados evidenciaram que a instituição de ensino desempenha um papel fundamental no meio acadêmico ao utilizarem a metodologia crítica e problematizadora na abordagem do fenômeno das drogas, entretanto, há lacunas a serem preenchidas na construção do conhecimento sobre drogas.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem. Transtornos relacionados ao uso de substâncias.

ABSTRACT

The object of this study was the perception of students about the process of tutoring developed to address the drug phenomenon. The objectives were: 1) Describe the process of tutoring designed to address the phenomenon of drugs according to the perceptions of students, 2) analyze the knowledge construction of learners in relation to the drug phenomenon from the tutoring strategies developed; 3) discuss the links between the approach of the drug phenomenon and the construction of knowledge in the student perspective. This is a descriptive qualitative approach. Data were collected from December/2008 to January/2009, School of Nursing of UERJ, using three focus groups consisting of 19 academicians of the last three semesters. The project was approved by the Research Ethics UERJ as Protocol 029.3.2008 and the participants signed the consent form. The data were processed by content analysis according to Bardin, 142 units were selected from the registry. These were grouped into twelve units of meaning, with their respective measurements. As a result formed three categories: Building knowledge about the phenomenon of drug-driving teacher in the construction of knowledge, the process of tutoring on student perception. Because the process of tutoring is to a social practice that involves the object of study, teachers and students, the first category includes the topics relevant to the subject matter discussed, the second refers to the teaching and the third student, complementing the three interfaces process of knowledge construction. The results showed that the educational institution has a key role in the academic environment when using the critical methodology and problem-solving approach of the drug phenomenon, however, there are gaps to be filled in the construction of knowledge about drugs.

Keywords: Nursing education. Substance-related disorders.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	08
1	CONTEXTO DO ESTUDO.....	13
2	BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
2.1	Os conceitos do estudo.....	24
2.1.1	<u>O processo de ensinagem.....</u>	25
2.1.2	<u>A construção do conhecimento.....</u>	30
2.1.2.1	Mobilização para o conhecimento.....	36
2.1.2.2	Construção do conhecimento.....	37
2.1.2.3	Elaboração e expressão da síntese do conhecimento.....	38
2.1.3	<u>O trabalho docente.....</u>	39
2.2	Formação do enfermeiro em drogas.....	43
2.3	Caminho metodológico do estudo.....	46
2.3.1	<u>Abordagem do estudo.....</u>	46
2.3.2	<u>Caracterização do campo de pesquisa.....</u>	47
2.3.3	<u>Sujeitos do estudo.....</u>	49
2.3.4	<u>Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.....</u>	49
2.3.5	<u>Procedimentos éticos da pesquisa.....</u>	53
2.3.6	<u>Análise e tratamento dos dados.....</u>	53
3	CONSTRUINDO CONHECIMENTO ACERCA DO FENÔMENO DAS DROGAS.....	56
4	A CONDUÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	64

5	O PROCESSO DE ENSINAGEM NA PERCEPÇÃO DISCENTE.....	72
6	OS DESAFIOS NO ENSINO CRÍTICO E PROBLEMATIZADOR DO FENÔMENO DAS DROGAS.....	78
7	CONCLUSÃO.....	81
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal.....	90
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido...	91
	ANEXO A – Autorização para realização de pesquisa pela Faculdade de Enfermagem da UERJ (FENF/UERJ).....	93
	ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COEP/UERJ).....	94
	ANEXO C – Grade Curricular da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.....	95

INTRODUÇÃO

Esse estudo traz discussões sobre a abordagem do fenômeno das drogas no âmbito acadêmico, em especial na graduação em enfermagem. Sendo droga considerada qualquer substância, natural ou sintética, que introduzida no organismo modifica suas funções, o fenômeno das drogas engloba as drogas lícitas e ilícitas (DRUMMOND; DRUMMOND FILHO, 1998).

Amplamente discutido no cenário mundial atual, o uso e abuso de drogas é um assunto de dimensão e incidência assustadoras. É estimado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004) a existência de 3.485 bilhões de usuários de drogas, dos quais cerca de 3,3 bilhões são usuários de drogas lícitas, sendo que 2 bilhões fazem uso de álcool e 1,3 bilhões de tabaco, configurando um problema de saúde pública.

Em relação às drogas ilícitas, o United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) divulgou em seu relatório anual sobre drogas uma estimativa onde 170 a 250 milhões de pessoas usaram drogas ao menos uma vez no ano de 2007 (NAÇÕES UNIDAS, 2009), sinalizando uma ameaça à saúde da humanidade.

Nesse contexto, o UNODC concluiu que são necessárias mudanças enfocadas em diferentes meios para proteger a sociedade das drogas uma vez que diversos argumentos têm surgido a favor do fim do controle às drogas. Tais argumentos são baseados nas áreas econômica, de segurança e de saúde, além de combinações entre as três áreas (NAÇÕES UNIDAS, 2009).

Tendo como pano de fundo a crise econômica atual, o argumento econômico defende a legalização das drogas a fim de estimular uma recuperação ao gerar novas fontes de receita. A questão da segurança permeia principalmente as preocupações com o crime organizado, que utiliza violência e corrupção para intermediar a demanda e o fornecimento. Já na área da saúde, a legalização das drogas poderia evitar a ocorrência de uma epidemia a partir de regulação por parte do Estado ao mercado de drogas. Entretanto, poucos países podem financiar meios de controle eficaz (NAÇÕES UNIDAS, 2009).

As estatísticas sobre drogas e suas repercussões apontam para a complexidade e abrangência da temática, afetada pelo nível de consumo dos

usuários de drogas que, ao se tornarem dependentes da droga, necessitam de tratamento.

Assim, com o impacto sobre a saúde, a equipe de enfermagem atua cotidianamente na assistência a tal clientela. Por isso, discutir o fenômeno das drogas e sua abordagem na faculdade de enfermagem possibilita a reflexão dos discentes acerca das questões que os cercam.

Para tanto, tem-se como objeto a percepção dos discentes acerca do processo de ensinagem desenvolvido na abordagem do fenômeno das drogas. Tal objeto foi escolhido a partir da minha trajetória profissional, onde pude perceber, através de observações assistemáticas informais, a dificuldade dos enfermeiros – inclusive a minha - na prestação da assistência de enfermagem a pacientes que utilizam ou utilizaram drogas.

Durante minha graduação na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FENF/UERJ), campo de estudo escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa, tive a percepção de que a temática drogas era sistematicamente trabalhada em algumas disciplinas apenas. Alguns docentes abordavam o tema somente se questionados a respeito e, ainda assim, em uma perspectiva essencialmente social.

Como podemos nos deparar com usuários de drogas em todos os níveis de assistência do setor da saúde e em todas as especialidades, faz-se necessário a qualificação do enfermeiro na atuação deste cuidado. No entanto, muitos destes profissionais não encaram o uso e abuso de drogas como patologia, levando em conta conceitos pré-concebidos acerca deste indivíduo que sofre com a dependência química. Isso ocorre por desconhecimento do tema e por carregarem consigo os conceitos socialmente construídos no decorrer de sua formação, tornando muitas vezes sua assistência prejudicada e, inclusive, infringindo princípios éticos e legais (GIL, 2008).

Carraro et al. (2005), Pillon e Luis (2004) e Moutinho (2005) endossam as discussões anteriores quando apontam que o desconhecimento sobre as especificidades que envolvem o uso de drogas por parte dos profissionais de saúde é produto de uma formação acadêmica e profissional que superestima e supervaloriza as normas e regras em detrimento das atitudes sociais e valores éticos. Ainda segundo os autores, os currículos são centrados no modelo biomédico, tornando assim a abordagem defasada no preparo do profissional Enfermeiro.

O modelo biomédico não engloba a percepção psicossocial do usuário de drogas sendo, por isso, encarada como doença. Entretanto, o Enfermeiro deve atentar também para as características sociais, econômicas e políticas do fenômeno das drogas como fatores importantes para assistir o seu cliente de forma integral (SPRICIGO et al., 2004).

Discutindo acerca da qualificação dos profissionais de saúde na abordagem do fenômeno das drogas, a formação do enfermeiro foi identificada como fundamental neste processo, considerando sua atuação na promoção, prevenção, redução de danos e na inclusão social dos usuários de drogas. Como o enfermeiro possui formação generalista encontra-se habilitado a atuar no processo saúde-doença, intervindo na realidade existente.

Bordenave e Pereira (1997) defendem o objeto básico da universidade, a Extensão, como promoção da comunidade, propiciando a resolução de problemas prioritários para transformar a sociedade. Como o conhecimento tem sentido quando possibilita a transformação da realidade e é o mediador do processo educativo, a universidade utiliza o conhecimento na formação do educando. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser encarado como uma prática social.

As correntes pedagógicas mais antigas tinham como o foco do processo de ensino-aprendizagem a ação docente. Atualmente as propostas didáticas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem e destinando ao aluno o espaço do aprendiz (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Nessa perspectiva, o discente necessita da condução docente no processo, devendo participar ativamente dele, uma vez que a aprendizagem é uma ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno, exigindo esforços conjuntos com o docente para a construção do conhecimento.

Para Vasconcellos (2005), a prática pedagógica atual se resume na apresentação do objeto de estudo, resolução de exercícios modelo e na proposição de exercícios aos discentes, contrariando a prática tradicional meramente transmissora, passiva, acrítica, desvinculada da realidade e descontextualizada.

Então, no processo educacional atual, tanto o educando quanto o educador tem um caráter ativo, sendo que essa atividade é potencializada e desenvolvida a partir da relação social. Nesse contexto, de acordo com Anastasiou e Alves (2005, p.15), desenvolve-se o processo de ensinagem que consiste em “uma situação de

ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento”, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

O presente estudo aborda o processo de construção de conhecimento sobre drogas ao explorar questões referentes ao ensino-aprendizagem. Dessa forma, para discutir o objeto proposto pelo estudo, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Como os discentes percebem o processo de ensinagem na abordagem do fenômeno das drogas?
- ✓ Quais as contribuições do processo de ensinagem, na perspectiva discente, para a construção do conhecimento em relação ao fenômeno das drogas?

A fim de responder a estas questões, foram traçados os seguintes objetivos:

- ✓ Descrever o processo de ensinagem desenvolvido na abordagem do fenômeno das drogas de acordo com a percepção dos discentes.
- ✓ Analisar a construção do conhecimento dos discentes em relação ao fenômeno das drogas a partir do processo de ensinagem.
- ✓ Discutir os nexos entre a abordagem do fenômeno das drogas e a construção do conhecimento na perspectiva discente.

Assim, a realização desta pesquisa é importante porque discute a percepção dos discentes acerca da abordagem do fenômeno das drogas durante a graduação e sua contribuição para a formação do profissional enfermeiro, que enfrentará no seu cotidiano situações decorrentes do uso e abuso de drogas.

É sabido que a educação é um processo dinâmico e o aluno não é mais considerado um “ser sem luz”, uma “tábua em branco” sem conhecimentos prévios. O discente participa ativamente do processo de ensinagem, devendo ter suas percepções consideradas.

É pretendido que os discentes sejam capazes de discutir as diversas facetas do fenômeno das drogas, articulando saberes e transformando a realidade do ambiente em que vivem. Por isso, este estudo possibilita reflexão sobre a formação do enfermeiro em relação ao fenômeno das drogas, contribuindo para aprimorar o conhecimento dos discentes, preparando-os para a atuação profissional.

Ao vivenciarem uma formação educacional preocupada de fato com a construção do saber, os educandos se tornam profissionais críticos e reflexivos, envolvidos com os problemas da sociedade e, por isso, enfermeiros que transcendam o simples ato de cuidar. E é esta a concepção da FENF/UERJ, que adotou a pedagogia crítica com opção pela problematização. Para tanto, houve a necessidade de articulação interdisciplinar e interdepartamental e de reformulação curricular, com a finalidade de atender às necessidades da comunidade e a formação de um Enfermeiro capaz de atuar de forma integral (PESSANHA, 2008).

Além disso, a FENF/UERJ tem como peculiaridade a inserção em um Projeto das escolas de enfermagem na redução da demanda na América Latina, criado pela Comissão Interamericana para o Controle do Abuso de Drogas (CICAD) da Organização dos Estados Americanos (OEA). O projeto preconiza a criação de um grupo de Enfermeiros com conhecimentos científicos e habilidades técnicas para trabalhar na redução da demanda e na prevenção do uso e abuso de drogas, a integração social e a prevenção da saúde na América Latina (CICAD, 2003).

Desse modo, o presente estudo visa contribuir para o aperfeiçoamento do estudo do fenômeno das drogas no meio acadêmico ao apresentar e discutir o processo de ensinagem utilizado na abordagem da temática, permitindo assim uma visão geral das fragilidades e dos pontos fortes na perspectiva discente.

1 CONTEXTO DO ESTUDO

O estudo discute a abordagem do fenômeno das drogas na comunidade acadêmica, precisamente na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (Anexo C). Essa instituição de ensino possui um currículo integrado, fundamentado na relação dialógico-dialética entre educador e educando, na linha da problematização baseada no pensamento de Paulo Freire, que considera os discentes como sujeitos ativos na construção do conhecimento (UERJ, 2005).

O molde do currículo acima descrito não manifesta preocupação somente com a qualificação técnica, mas também com a natureza humana mediante a inclusão de disciplinas da área de ciências humanas. Tal currículo foge aos padrões tradicionalmente adotados por não estar vinculado a um momento fixo, no qual há uma seleção de conteúdos por um grupo de especialistas, com determinada estrutura, mas trata-se de uma construção coletiva, aberta, que se alimenta da realidade (ROMANO, 2000).

A estrutura curricular deve despertar o interesse dos educandos e contextualizar os conteúdos programáticos, de modo que possam estabelecer relação entre o que é discutido em sala de aula e a realidade social que os alunos vivenciam (MAIA; SCHEIBEL, 2008). Nesse sentido, mais do que transmitir conteúdo, os alunos têm que perceber a aplicabilidade nesse processo de construção de conhecimento.

Como defende Freire (1997, p.17), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Portanto, um currículo não deve ser rígido e inflexível, proveniente de uma estrutura meramente disciplinar.

A função social da escola é fundamental. Para tanto, a fim de nortear seu trabalho de forma coesa e articulada, a escola deve construir participativamente seu projeto político-pedagógico, baseando-se em questões imprescindíveis para bem situá-lo no contexto em que ela se insere (GIL, 2008).

Em 1990 teve início um movimento para a discussão e reflexão do processo de ensino-aprendizagem na FENF/UERJ. Em 1992, um Fórum permanente para a formação do enfermeiro foi criado na FENF/UERJ, onde docentes, discentes e

técnicos administrativos da instituição formaram uma comissão que deliberava sobre princípios, diretrizes e estratégias para a implantação curricular. Dessa forma, a instituição seria capaz de formar enfermeiros com visão integral comprometidos com os serviços de saúde, especialmente com as necessidades da população fluminense (UERJ, 2005).

Em 1994, o MEC, através da Portaria nº 117, normatizou conteúdos mínimos a serem abordados e limitou a duração do curso de graduação em enfermagem. Tais determinações ocasionaram a criação da comissão de trabalhos para a elaboração e acompanhamento do plano estratégico de reforma curricular, previsto pela Portaria 001/ENF/94 (UERJ, 2005).

O plano estratégico de reforma curricular, por ser realizado dentro da proposta metodológica problematizadora, compreende a participação ativa do corpo docente, discente e técnico administrativo da FENF/UERJ durante a capacitação pedagógica docente, revelando a preocupação institucional com o processo de formação do futuro Enfermeiro.

No ano seguinte, em 1995, embasada na comunidade acadêmica, a FENF/UERJ optou por um currículo integrado, fundamentado na Teoria Crítica da Educação, na linha da problematização e capazes de formar enfermeiros que contribuam para o desenvolvimento científico-técnico e, sobretudo, social da região em que estejam exercitando sua prática profissional. Logo a seguir ocorreu a implementação do currículo alicerçado nos princípios de integração, totalidade, interdisciplinaridade e na nova concepção teórico-prática (UERJ, 2005).

Então, o curso de Graduação em enfermagem na FENF/UERJ consiste atualmente em um regime seriado flexível, desenvolvido em nove períodos acadêmicos e incorporando no último ano a modalidade de ensino em serviço, na forma de internato remunerado, perfazendo 2160 horas e totalizando uma carga horária de 5850 horas. Dessa maneira a instituição é capaz de formar Enfermeiros que contribuam eficazmente para o desenvolvimento científico-técnico e, sobretudo, social da região em que estejam exercitando a sua prática profissional (MATTOS, 1996).

De acordo com o Projeto Político-pedagógico da FENF/UERJ, a estrutura atual do currículo integrado compreende três grandes áreas, cujos conteúdos encontram-se respaldados pela Resolução nº 3/2001 que estabelece as diretrizes curriculares. São elas: Assistencial, Fundamental e Bases Biológicas e Sociais da

Enfermagem. Essas áreas dividem-se em subáreas, englobando um conjunto de disciplinas articuladas e integradas entre si, constituindo-se em uma estrutura curricular pautada na perspectiva de totalidade do processo gerador saúde-doença. Cada subárea é composta por unidades de ensino organizadas de modo que englobem a promoção, a prevenção e a recuperação da saúde, articulando-se e visando uma perspectiva de totalidade (UERJ, 2005).

A área Assistencial inclui conhecimentos teórico-práticos que conformam a assistência de enfermagem no nível individual e coletivo, considerando o perfil epidemiológico e o quadro sanitário do país. Engloba cinco subáreas: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Promovendo e Recuperando a Saúde Mental, Saúde do Adolescente, Adulto e Idoso e o Mundo do Trabalho, Saúde e Mulher e Atenção Integral à Saúde da Criança (UERJ, 2005).

A área Fundamental sustenta as ações de enfermagem, entendendo a enfermagem como uma prática social. Abrange conhecimentos teórico-práticos de educação, de pesquisa e de organização do processo de trabalho, além das bases histórico-filosóficas do exercício de enfermagem. Nesta área inserem-se as seguintes subáreas: Educação e Pesquisa em Enfermagem, O Exercício da Enfermagem e suas Bases Histórico-Político-Filosóficas e Administração do Processo de Trabalho e da assistência de Enfermagem (UERJ, 2005).

A terceira área, Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, é composta pelas disciplinas que pertenciam ao ciclo básico e que são oferecidas por outras faculdades e institutos da UERJ (UERJ, 2005).

Como exposto pelo Projeto Político-pedagógico da FENF/UERJ (UERJ, 2005, p.5), “esta organização do currículo visa auxiliar a superação da visão dicotômica tradicional, que isolava os conteúdos do ciclo básico do ciclo profissionalizante. Conseqüentemente, busca-se alterar a relação teórico-prática”.

Dessa forma, todo o conteúdo teórico é ministrado até o sétimo período, sendo o internato destinado exclusivamente à assimilação do conhecimento adquirido e sua aplicação em diferentes campos de atuação da enfermagem. De acordo com o Projeto político-pedagógico da instituição (UERJ, 2005, p.5):

O internato constitui-se em um tempo e uma vivência de transição necessários para articular a passagem do papel de estudante para o de enfermeiro. Os alunos ganham progressivamente independência e segurança para o posterior desempenho como profissionais.

Em 2001 a FENF/UERJ foi incorporada ao projeto de enfermagem da Comissão Interamericana para o Controle do Abuso de Drogas (CICAD), da Organização dos Estados Americanos (OEA), que tem como objetivo promover e facilitar uma estreita colaboração entre os países para o controle do tráfico, da produção e do consumo ilícitos de drogas (OEA, 2006).

De acordo com a OEA (2006), a CICAD foi criada em 1986 pela tendo como metas principais:

- ✓ promover a participação dos cidadãos na prevenção e tratamento do abuso de drogas por meio de uma ativa ação comunitária;
- ✓ capacitar os enfermeiros e profissionais de saúde e da educação para promover a saúde, prevenir o uso de drogas e tratar e reinserir o farmacodependente na sociedade;
- ✓ fortalecer os controles sobre fármacos e substâncias psicoativas e apoiar organismos responsáveis pela sua fiscalização para reduzir o abuso de substâncias lícitas.

Entretanto, a principal meta da CICAD é fortalecer as capacidades humanas e institucionais de seus Estados membros para reduzir a produção, o tráfico e o uso de drogas ilícitas, além de enfrentar as conseqüências sanitárias, sociais e penais da problemática do fenômeno das drogas (CICAD, 2009).

Após mais de uma década de sua criação, teve início o desenvolvimento do projeto de formação e capacitação de enfermeiros em drogas, intitulado Projeto CICAD Escolas de Enfermagem na Prevenção do Uso e Abuso de Uso de Drogas, Integração Social e Promoção da Saúde na América Latina e no Caribe. Ele tem como objetivo criar profissionais de enfermagem com conhecimento científico e habilidades técnicas para trabalhar com redução de demanda de drogas na prevenção do uso e abuso de drogas, integração social e promoção da saúde, na América do Sul e no Caribe.

Inicialmente o Projeto CICAD Escolas de Enfermagem na Prevenção do Uso e Abuso de Uso de Drogas, Integração Social e Promoção da Saúde na América Latina e no Caribe, foi desenvolvido em currículos de graduação das seguintes Escolas de Enfermagem: Universidad Nacional de Córdoba – Argentina, Universidad Nacional de Colômbia – Colômbia, Universidad de Carabobo – Venezuela,

Universidad Mayor de San Andrés – Bolívia, Universidad de Guayaquil – Equador, Universidad Peruana Cayetano Heredia – Peru, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil, Universidad de Concepcion – Chile e Universidad de Nuevo Leon – México. Essas escolas foram se incorporando paulatinamente entre 1997 e 2002.

Atualmente constam 34 países envolvidos no Projeto da CICAD, que visa a formação de enfermeiros na área de pesquisa e a inclusão do fenômeno das drogas nos currículos desde a graduação, em primeira fase, até a especialização *stricto sensu*, que consiste em fase posterior (OEA, 2006).

A primeira fase consistiu em um Projeto-piloto na América Latina, implementado e desenvolvido entre 1998 e 2001. A segunda corresponde à expansão do Projeto pela América Latina e Caribe, entre os anos de 2001 e 2005, na qual a FENF/UERJ se inclui, devendo nesse momento introduzir a temática drogas na graduação e na pós-graduação simultaneamente. Já a terceira fase foi destinada para o estabelecimento de parcerias inter-institucionais, buscando recursos humanos, técnicos e econômicos (CICAD, 2009).

A inclusão da FENF/UERJ no projeto-piloto deu-se por intermédio de uma docente recém admitida na instituição em questão à época, que fora convidada pela Dr^a Maria da Glória Miotto Wright, coordenadora de Desenvolvimento de Educação e Investigação da CICAD, para participar de um Seminário Internacional, onde as Faculdades de Enfermagem que já desenvolviam atividades junto à CICAD apresentavam os seus resultados (PESSANHA, 2008).

Dessa maneira o Projeto supracitado foi implementado em 2001, na segunda fase, havendo a inserção de conteúdos relativos ao fenômeno das drogas nas diversas subáreas do currículo de graduação da instituição, conforme quadro a seguir:

Subáreas do Ensino de Enfermagem na FENF/UERJ	Hora/aula
Saúde, Trabalho e Meio Ambiente I	8
Saúde, Trabalho e Meio Ambiente II	4
Promovendo e Recuperando a Saúde Mental II	4
Promovendo e Recuperando a Saúde Mental III	8
Administração do Processo de Trabalho e de Assistência de Enfermagem I	6
Saúde do Adolescente, do Adulto e do Idoso no Mundo do Trabalho I	2
Saúde do Adolescente, do Adulto e do Idoso no Mundo do Trabalho II	2
Saúde do Adolescente, do Adulto e do Idoso no Mundo do Trabalho III	4
Promoção e Recuperação da Saúde Mental VI	8
Atenção Integral à Saúde da Criança I	5
Internato	30
Total de horas/aula relativas às discussões sobre o fenômeno das drogas	79

Quadro 1 – Proposta curricular de abordagem do fenômeno das drogas na FENF/UERJ.

Fonte: CICAD, 2003.

Entretanto, foi elaborada uma metodologia de implementação de tais conteúdos dentro do currículo integrado desenvolvido na graduação de enfermagem da UERJ, a fim de que acompanhasse o desenvolvimento mundial dos conteúdos sobre o fenômeno das drogas. Para tal, foram determinadas etapas que pudessem contemplar a inclusão da temática droga nos currículos da graduação e pós-graduação, almejando-se o desenvolvimento da formação dos docentes enfermeiros na área de investigação (PESSANHA, 2008).

Assim, anteriormente foram realizados seminários de sensibilização para toda a FENF/UERJ, buscando a aproximação dos objetivos do projeto OEA/CICAD e seus propósitos, onde o corpo docente e grupos específicos participaram em sua totalidade (CICAD, 2003).

Os Seminários foram divididos em 3 grandes grupos. O primeiro seminário intitulado “Marcos Políticos sobre o Fenômeno das Drogas a Nível Internacional, Nacional e Municipal” tratou de temas como a importância político-científica da Faculdade de Enfermagem na universidade; projeto de enfermagem para o Brasil;

relações internacionais e o problema das drogas, marco histórico da cooperação internacional no combate das drogas; estratégias básicas para a cooperação e decisão através de acordos internacionais, marco histórico referencial; posição das Nações Unidas para o Controle das Drogas, cooperação internacional, acordos internacionais; e o desenvolvimento da Política Nacional Anti-Drogas (CICAD, 2003).

O segundo seminário intitulado “Tratamento e Reabilitação em Relação ao Fenômeno das Drogas” tratou do fenômeno das drogas nas perspectivas da prevenção, tratamento e reabilitação, com o objetivo de discutir os aspectos relacionados à dimensão do fenômeno das drogas na sociedade, suas repercussões e a forma de abordagem nos diferentes níveis de atenção de saúde, buscando contemplar os aspectos políticos e sociais relacionados ao fenômeno (CICAD, 2003).

No terceiro e último seminário de capacitação que teve como título: “Promoção da Saúde e Reinserção Social em Relação ao Fenômeno das Drogas” foram discutidos temas relativos às possíveis intervenções da Enfermagem dentro da temática abordada (CICAD, 2003).

A partir dos seminários de sensibilização, foi decidido em reunião do Conselho Departamental que cada Seminário de Capacitação CICAD/FENF/UERJ, no ano de 2001, deveria ser organizado e desenvolvido por uma equipe formada por membros da Direção da FENF/UERJ e docentes integrantes da Coordenação Executiva e do Comitê Acadêmico, sempre levando em conta a relação do tema com os saberes da enfermagem e suas especialidades (CICAD, 2003).

Além disso, as universidades integrantes do projeto de formação de massa crítica e capacitação de enfermeiros em drogas se comprometeram com a criação de grupos para prevenção do uso e abuso de drogas, integração social e promoção da saúde na América Latina (REUNIÓN INTERNACIONAL ANUAL DEL PROYECTO DE LA CICAD DE LAS ESCUELAS DE ENFERMERIA EM REDUCCION DE LA DEMANDA DE LAS DROGAS EM AMERICA LATINA, 2003).

De acordo com Pessanha (2008), após a introdução de conteúdos em algumas disciplinas, várias atividades de extensão e investigação foram sendo iniciadas e desenvolvidas em todas as instâncias do ensino dentro da FENF/UERJ.

Ainda segundo a autora, em 2005 foi constatado em um levantamento realizado pela CICAD a evolução dos conteúdos sobre o fenômeno das drogas na graduação da Faculdade, com o aumento da carga horária disponível para a

discussão do fenômeno das drogas e inclusão da temática em novas subáreas do ensino. Desse modo, na Subárea Assistencial I as disciplinas que desenvolvem a temática são:

- ✓ Saúde, Trabalho e Meio Ambiente I: com 24 horas/aula, desenvolve ações educativas dirigidas às necessidades da comunidade, inclusive sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas, nas visitas à comunidade;
- ✓ Saúde, Trabalho e Meio Ambiente II: dispensa 12 horas/aula desenvolvendo ações educativas dirigidas para a orientação com palestras para mães, crianças e familiares com relação à adolescência e o uso de drogas lícitas e ilícitas;
- ✓ na Subárea Fundamental IB: com 16 horas/aula para a discussão de ações educativas dirigidas para a reflexão sobre o uso e abuso do álcool e drogas e suas repercussões no organismo.

A Subárea Assistencial II conta com cinco disciplinas no desenvolvimento dos conteúdos sobre o fenômeno das drogas:

- ✓ Promovendo e Recuperando a Saúde Mental II, com 4 horas/aula dirigidas à saúde mental;
- ✓ Promovendo e Recuperando a Saúde Mental III, com 2 horas/aula, promovendo ações de Enfermagem também em saúde mental;
- ✓ Promovendo e Recuperando a Saúde Mental IV, com 4 horas/aula discute a importância do conhecimento dos aspectos biopsicosocioespirituais para a Enfermagem, além de consultas com os usuários de drogas;
- ✓ Promovendo e Recuperando a Saúde Mental V, com 8 horas/aula, desenvolvendo ações de saúde mental dirigidas aos clientes, familiares e outros grupos vulneráveis ao abuso de drogas;
- ✓ Promovendo e Recuperando a Saúde Mental VI, com 12 horas/aula, promovendo ações de saúde mental destinadas aos indivíduos e familiares com histórico de uso e abuso de drogas.

As disciplinas desenvolvidas na Subárea Assistencial III encorpam o currículo com 47 horas/aula distribuídos em três momentos:

- ✓ Saúde do Adolescente, do Adulto e do Idoso no Mundo do Trabalho I, com 30 horas/aula, promovendo ações educativas dirigidas para a reflexão sobre drogas lícitas (alcoolismo e tabagismo);
- ✓ Saúde do Adolescente, do Adulto e do Idoso no Mundo do Trabalho II, com 9 horas/aula promove ações de saúde dirigidas para o módulo cirúrgico, quando são apresentados os conhecimentos sobre anestesiologia, efeitos colaterais e toxicidade, contra-indicações e intoxicações medicamentosas;
- ✓ Saúde do Adolescente, do Adulto e do Idoso no Mundo do Trabalho III, com 8 horas/aula, promovendo ações de saúde dirigidas para a atenção dos clientes críticos nas emergências.

A Subárea Assistencial IV conta com 24 horas/aula, nas disciplinas Saúde e Mulher I e II, com ações de saúde dirigidas para as drogas lícitas com mães fumantes e alcoolistas e a violência com a mulher pelo uso de drogas.

A disciplina Atenção Integral à Saúde da Criança I faz parte da Subárea Assistencial V e conta com 12 horas/aula para desenvolver ações de saúde relacionadas aos conceitos de uso de drogas e o problema da violência infantil por convivência com pais e responsáveis relacionados com a drogadição.

Na Subárea XIII está compreendida a disciplina Farmacologia, com 12 horas/aula dirigidas para a farmacologia e psicofarmacologia dos medicamentos para compreender os efeitos terapêuticos, efeitos colaterais, tóxicos, contra-indicações e interações de medicamentos.

O Internato é desenvolvido no oitavo e nono períodos, abarcando a maior carga horária para a discussão do fenômeno das drogas dentro da graduação da FENF/UERJ. As atividades do Internato pertencem às Subáreas Assistencial I, Assistencial II, Assistencial III, Assistencial IV, Assistencial V, Fundamental IIA, Fundamental IIB (nas disciplinas Administração do Processo de Trabalho e da Assistência de Enfermagem 4 e 5), perfazendo um total de 156 horas de atividades previstas, além da demanda espontânea da clientela durante o estágio supervisionado.

Assim, mediante o levantamento apresentado pela CICAD em 2005, a FENF/UERJ possui uma carga horária de 333 horas para o desenvolvimento e discussão do fenômeno das drogas na graduação. Como em 2003 a carga horária apontada pela CICAD era de 79 horas, a carga horária destinada ao fenômeno das drogas quadruplicou (PESSANHA, 2008).

Ressalta-se também que a CICAD, a fim de qualificar as universidades participantes do projeto, proporcionou para alguns docentes de cada uma delas cursos de capacitação em pesquisa para enfermeiros da América Latina. Como objetivo tem-se a qualificação dos docentes para serem mediadores na discussão do fenômeno das drogas junto às instituições formadoras, visando instrumentalizar os estudantes para enfrentar as demandas que a sociedade determinava (CICAD, 2003).

Essa aproximação se deu através do convênio com a OEA/CICAD e teve como desdobramento a realização de seminários, mesas redondas, oficinas com o objetivo de reunir o corpo docente e discente da FENF/UERJ para se aproximar das discussões e reflexões sobre o fenômeno das drogas.

No caso da FENF/UERJ, foram beneficiados cinco docentes em decorrência de um convênio firmado entre duas instituições, cada qual pertencente a um departamento: Saúde Mental, Materno-infantil e Saúde Pública, sendo dois deles do departamento de Fundamentos de Enfermagem. Tais professores foram indicados para ampliar seus conhecimentos sobre o fenômeno das drogas tanto no Brasil quanto no exterior com cursos de Especialização e Pós-doutorado (PESSANHA, 2008).

Segundo documento produzido na VIII Reunião Internacional Anual da CICAD das escolas de enfermagem em redução de demanda de drogas em Santo Amaro no ano de 2002 (CICAD, 2003, p.117):

O investimento crescente na formação de mestres e doutores tem sido parte de uma estratégia que visa formar líderes, impulsionar a reflexão crítica, instrumentalizar para o enfrentamento de desafios da profissão e investir na produção de conhecimentos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma prática profissional voltada para a busca de soluções dos graves problemas de saúde.

Dessa forma, considerando que poucas escolas de Enfermagem oferecem programas que incluem o estudo do fenômeno das drogas, a inserção da FENF/UERJ no Projeto CICAD se mostra de grande importância no cenário da formação profissional do Enfermeiro brasileiro, pois preconiza a formação de profissionais portadores de conhecimentos científicos e habilidades técnicas para

trabalhar na redução da demanda e na prevenção do uso e abuso de drogas, a integração social e a prevenção da saúde na América Latina (CICAD, 2003).

2 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

2.1 Os conceitos do estudo

A palavra didática é definida por Maia e Scheibel (2008, p. 7) como “arte ou técnica de ensinar” e tem como compromisso a busca de práticas pedagógicas que promovam um ensino realmente eficiente, com significado e sentido para os educandos, contribuindo para a transformação da sociedade. Assim, as relações de ensino-aprendizagem consistem em seu objeto de estudo.

A aprendizagem é uma relação dinâmica entre dois elementos: um sujeito que aprende e um objeto que é aprendido. Davini (2008) considera essa relação dinâmica porque o sujeito possui formas de pensar e atuar sobre a realidade que são determinadas por concepções, costumes e hábitos, tornando-se um ser ativo no processo de aprendizagem. Além disso, o objeto não se encontra isolado, mas contextualizado e, por isso, nenhum dos dois pólos da relação são “caixas vazias”.

Para Libâneo (2004), a didática investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização do processo de ensino. Cabe à didática selecionar conteúdos e métodos, estabelecendo vínculos entre ensino e aprendizagem e convertendo objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem é discutido nesse estudo sob a terminologia processo de ensinagem por considerar a prática social envolvida nesse processo. Esta prática social envolve o professor e o aluno, entretanto, neste estudo, tais terminologias serão substituídas por educador ou docente (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

As estratégias de ensino-aprendizagem são os alicerces na construção do conhecimento, pois, de acordo com Bordenave e Pereira (1997), enquanto o conteúdo da matéria informa, os métodos formam. Assim, a seleção e aplicação das estratégias de ensino-aprendizagem consistem em etapas fundamentais neste processo, que será chamada de estratégias de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 69).

No estudo em tela, o processo de ensinagem volta-se para a temática das drogas, precisamente na forma em que é abordada pelos docentes, através da

percepção dos discentes. Iremos discutir o processo de ensinagem de acordo com os autores que fundamentam a estrutura curricular da FENF/UERJ, trazendo também discussões atuais na área da Educação.

Sendo o uso e o abuso de drogas uma preocupação mundial devido suas proporções alarmantes e sua configuração multifacetada e multicausal, o enfermeiro depara-se freqüentemente com pessoas que fazem ou já fizeram uso de drogas em seu cotidiano. Desta forma, este profissional precisa estar habilitado para lidar com este fenômeno complexo e abrangente. Tais habilidades devem ser construídas durante sua formação profissional, nas escolas de enfermagem, mediante a exploração do processo de ensinagem.

2.1.1 O processo de ensinagem

Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual "ratio studiorum", datado de 1599, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p.12). Nessa visão de ensino, a aula consiste no professor que fala e explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo e memorizá-lo. Ou seja, o professor é a fonte do saber, responsável pela transmissão da informação como ensino, sendo o conteúdo o foco do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da transformação da sociedade e de seus modelos sócio-econômico-culturais ao longo do tempo, ainda hoje o modelo jesuítico se faz presente. Correntes pedagógicas surgiram e, atualmente, consideramos que ensinar não é somente transmitir conhecimentos, mas fazer pensar, estimulando a resolução de problemas (BORDENAVE; PEREIRA, 1997). Essa metodologia é chamada de problematizadora e, como dito anteriormente, implica em situações-problema expostas pelo professor aos alunos, que tem participação ativa nesse processo.

Como a sociedade tem por objetivo desenvolver a cidadania através da escola, seja de nível básico, médio ou superior, os estudantes devem vivenciar situações em que possam adquirir valores e conhecimentos básicos para a vida na

sociedade contemporânea. É nesse sentido que o docente deve contextualizar o ensino, isto é, buscar os conhecimentos prévios em relação ao tema abordado.

Partindo da contextualização, segundo Maia e Scheibel (2008), o docente encaminhará para a problematização do conteúdo proposto, despertando o interesse dos estudantes e estimulando a busca de respostas em fontes diversas. Assim, os estudantes efetivamente constroem o conhecimento, pois participam do processo de ensino.

Esse modelo educacional é proposto no projeto político-pedagógico da FENF/UERJ, cenário deste estudo, que pretende formar um enfermeiro:

[...] comprometido com a vida na expressão máxima de seu potencial a partir de princípios éticos, nas dimensões técnica e política, que respeitem o ser humano no seu direito à liberdade e dignidade, desenvolvendo a tolerância no trato com as diferenças. Exercer a democracia na busca da conquista de direitos e exercício de deveres, participando como um cidadão cômico do seu papel para a sobrevivência do planeta. Enfermeiros capazes de intervir no processo gerador saúde/doença categorizando os grupos de risco e propondo ações de atenção à saúde que resultem na melhoria do bem estar das pessoas a partir de uma atuação técnica, educativa, política e produção do conhecimento (UERJ, 2005, p. 5).

A fim de alcançar o objetivo proposto, o projeto pedagógico deve considerar as necessidades da sociedade contemporânea, formando cidadãos capazes de buscar soluções para os problemas.

Diante deste contexto, a escola cumpre sua função social através do processo de ensino e aprendizagem, da construção do conhecimento, consistindo em informar acerca do mundo e suas interfaces, promovendo e estimulando o desenvolvimento de habilidades para lidar com elas. É nesse momento que o planejamento curricular deve existir, favorecendo as experiências dos estudantes através de metodologias de ensino, tendo como objetivo final a aprendizagem (GIL, 2008).

No entanto, Maia e Scheibel (2008) acreditam que não é possível abordar todos os assuntos existentes na faculdade, uma vez que o currículo seleciona elementos, valorizando mais alguns componentes em relação a outros e, inclusive, ocultando determinados aspectos da cultura que rodeia a escola.

É sabido que os problemas encontrados na sociedade, principalmente na área da Saúde, são infundáveis até pelo próprio conceito de saúde. O Artigo 196 da Constituição Federal de 1988 define saúde como “o estado de mais completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de enfermidade”. Ou seja, a saúde é decorrente de situações propiciadas pelo ambiente, pelo indivíduo e pela sociedade, extremamente complexas e de difícil harmonização.

Em contrapartida, as escolas de enfermagem devem assumir sua função social, contribuindo para a formação e a atualização histórico-cultural dos cidadãos, selecionando os problemas de saúde e as situações mais incidentes e preocupantes que interferem no processo saúde-doença.

Para Maia e Scheibel (2008), a fim de realizar sua função social, a escola precisa proporcionar situações em que os alunos participem de projetos coletivos de interesse da escola e da comunidade. Já Vasconcellos (2005) constata que a escola não tem conseguido exercer sua função social por não garantir apropriação crítica do conhecimento por parte dos educandos, de modo que servisse de instrumento para a transformação da realidade e da sociedade.

Apesar das dificuldades enfrentadas, uma pesquisa realizada com internos da FENF/UERJ verificou que a pedagogia problematizadora favoreceu uma postura crítica e reflexiva, propiciando mudanças positivas nas relações interpessoais dos discentes, instrumentalizando-os para a vida profissional (SOUZA et al., 2007).

Outro estudo realizado com egressos da mesma instituição demonstrou que a formação do profissional enfermeiro crítico e reflexivo proposto pelo seu projeto político-pedagógico teve êxito, resultando no perfil profissional requerido pelos desafios do mundo do trabalho (SOUZA et al., 2007).

A educação, dialética e contraditória, é para Freire (1997, p.27) “uma forma de intervenção no mundo que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Assim, o professor deve conhecer os aspectos que caracterizam a essência da prática, melhorando seu desempenho e contribuindo para que o educando seja responsável por sua formação.

Segundo Maia e Scheibel (2008, p. 9), “aprender é um processo essencialmente dinâmico, que requer do aluno a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade que o cerca, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a”. Freire (1997, p. 26) complementa dizendo que “ensinar é não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, a estrutura da exposição deve conduzir à problematização e ao raciocínio, e não à absorção passiva das idéias e informações do professor, tornando o educando o foco do processo de ensino.

O processo de ensino é utilizado para atingir objetivos e, para isso, se mobilizam meios, organizando-se em uma estratégia seqüencial e combinatória,

consistindo em planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno (BORDENAVE; PEREIRA, 1997). Segundo os autores, são estabelecidas estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos, bem como seu desenvolvimento individual e como agente transformador de sua sociedade.

De acordo com Maia e Scheibel (2008) o processo de ensino-aprendizagem insiste na reflexão sobre a realidade e, como o trabalho dos educadores é uma forma de intervir na realidade social, a profissão de educador é uma prática social. Assim, a utilização da terminologia processo de ensinagem foi considerada mais adequada, sendo definida como:

A prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrentes das ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ALVES, 2008, p.15).

Dessa forma, o professor tem que ser crítico e reflexivo e responder, por meio de prática docente, às situações que surgem no dia-a-dia profissional. Segundo Freire (1997), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Por isso, o professor deve ser um comunicador dialógico e não um transmissor unilateral de informação devendo colocar-se no lugar do aluno e com ele problematizar as questões cotidianas do mundo. (BORDENAVE; PEREIRA, 1997). Nesse momento, o processo de ensinagem auxilia, possibilitando o pensar entre o professor e os alunos, devendo o professor estimular a reflexão crítica em lugar da passividade frente às suas explicações e não se preocupar apenas com os conteúdos programáticos expostos ou discutidos, mas também com a forma de ensino, a dialógica.

A determinação da educação ou do professor ideal para Maia e Scheibel (2008) depende do período histórico em que está inserido e da realidade vigente do aluno, bem como do cidadão que se pretende formar. Ou seja, não há certo ou errado, mas maneiras de mobilizar e construir conhecimento.

No entanto, de acordo com Bordenave e Pereira (1997), o processo de ensino consiste no manejo de alguns fatores relacionados ao aluno, ao professor e ao assunto abordado, bem como sua dinamização em uma seqüência mais ou menos planejada ou sistemática. De acordo com os autores, no caso do aluno existem dois fatores básicos que o permitirá aprender: a motivação e o conhecimento que ele já detém. Para isso, deve-se considerar também a sua relação com o professor e a

atitude frente à matéria ou disciplina, o que estimulará ou não o aluno na construção de seu conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao aluno é o respeito à sua leitura de mundo, devendo tomá-la como ponto de partida para a produção de conhecimento (FREIRE, 1997).

Quanto ao assunto a ser ensinado, além da ordem em que os componentes do assunto são apresentados ao aluno, tem-se a estrutura de seu conteúdo, ou seja, os seus componentes, as suas relações e os tipos de aprendizagem que requerem para serem aprendidos (BORDENAVE; PEREIRA, 1997). Conforme Anastasiou e Alves (2005) propõem, o processo de ensinagem defende uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor. Dessa forma, o assunto deve ser abordado com foco no educando, ou seja, de forma que ele consiga assimilar o conteúdo e aplicá-lo no seu cotidiano.

Por parte do professor, são apresentados por Bordenave e Pereira (1997) três elementos que ele pode controlar: os componentes da situação, sua comunicação verbal e as informações que ele pode dar ao aluno sobre o progresso de sua aprendizagem. Tais elementos dependem do posicionamento do educador frente ao seu entendimento sobre educação e sua conseqüente construção de conhecimento.

Existem, ainda, dois elementos em que o professor detém controle parcial: sua relação pessoal com o aluno e suas atitudes para com ele e as atitudes do professor para com a matéria que ensina. Considerando a relação entre professor e aluno, retoma-se a questão do respeito, ou não, à leitura de mundo do educando, considerando, ou não, suas experiências anteriores. Já o relacionamento do professor com o conteúdo abordado depende do significado dele para o docente e a maneira que isso se reflete, facilitando ou não a aprendizagem discente (BORDENAVE; PEREIRA, 1997).

Mediante o encadeamento de idéias relacionado aos fatores que englobam o processo de ensino – aluno - professor - conteúdo abordado -, percebe-se a onipresença das estratégias de ensinagem, que permeiam os elementos constituintes do processo de ensinagem e têm papel fundamental em cada um deles.

Tendo como base os fatores necessários para a construção do conhecimento já discutidos, as estratégias de ensino-aprendizagem devem contemplar os

discentes e não suprir uma necessidade do docente. Assim, as aulas devem ser elaboradas a fim de que atendam as expectativas e necessidades dos alunos e as estratégias de ensinagem utilizadas na construção do conhecimento também devem ser pensadas no mesmo sentido.

2.1.2 A construção do conhecimento

O conhecimento é um conjunto de enunciados, formalizados ou não, sobre o mundo, enunciados que o homem produz e dos quais necessita, não só para comunicar-se, mas também para sobreviver, sendo assim uma ação que se vincula ao individual e ao coletivo (BOMBASSARO, 1992). Para Luckesi (1990) o conhecimento consiste em uma forma de compreender a realidade que nos cerca, sendo produto de um enfrentamento do mundo.

O conhecimento acadêmico não constitui um produto estático, pois não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, que se manifesta no próprio processo de investigação do mundo real (LEITE; PEREIRA, 1991). Assim, o conhecimento no processo pedagógico auxilia na interação com o educando, favorecendo seu desenvolvimento.

Contribuindo com a visão do autor, Freire (1997) considera que a construção do conhecimento abrange o exercício da curiosidade e a capacidade de observar e delimitar o objeto, comparando-o, uma vez que o conhecimento não é transferido ou depositado. Ou seja, o conteúdo abordado pelo educador deve ser refletido e reelaborado pelo educando.

Vasconcellos (2005) considera o conhecimento como a mediação central do processo educativo, sistematizando seu processo de construção mediante três momentos: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento propriamente dito e a síntese do conhecimento. O autor tem como embasamento para tal sistematização a teoria dialética do ensino, considerando que a construção do conhecimento é pautada no pensamento, que vai do abstrato ao concreto, mediante a síncrese, a análise e a síntese.

A mobilização para o conhecimento consiste no estabelecimento de vínculo entre o objeto e o educando, dando significado ao objeto a ser estudado. A

construção do conhecimento ocorre mediante as relações estabelecidas pelo embate entre o objeto a ser aprendido e o educando. E a síntese do conhecimento, se refere à sistematização e expressão do conhecimento construído (VASCONCELLOS, 2005).

Anastasiou e Alves (2005) corroboram com esses momentos ao afirmar que as orientações pedagógicas já não se referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação.

De acordo com Maia e Scheibel (2008), na proposta educacional vigente o processo de ensinar está diretamente relacionado à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo. O foco é a aprendizagem do aluno, para a qual são dirigidas a análise do processo, a definição dos objetivos, a organização dos conteúdos e a escolha da metodologia e da avaliação.

No processo de ensinagem, o professor deve fazer com que seus alunos se exponham a situações ou experiências capazes de induzir as mudanças desejadas. Tais experiências podem ser fatos ou teorias, problemas reais ou meras representações deles (BORDENAVE; PEREIRA, 1997).

Com a finalidade de oferecer ao aluno a oportunidade de vivenciar as experiências desejadas, o professor estrutura atividades, estabelece e/ou promove situações de ensino-aprendizagem, em que haja uma alta probabilidade de que ditas experiências realmente aconteçam. São desenvolvidas então as estratégias de ensino-aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

De acordo com Gil (2008), as estratégias de ensino-aprendizagem consistem na aplicação de meios disponíveis com vistas à execução de seus objetivos. Em sentido amplo, englobam os termos métodos, técnicas, meios e procedimentos de ensino, apesar de alguns autores discordarem, como é o caso de Anastasiou e Alves (2005), que diferencia técnica e estratégia.

Para tais autores a técnica consiste na arte, maneira ou habilidade especial de realizar algo e estratégia é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação do processo de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Existem inúmeras estratégias de ensino, mas parte dos docentes dominam uma única estratégia que, segundo Gil (2008), é a exposição. O autor afirma que, embora conheçam outras estratégias, muitos educadores não as aplicam por não se

sentirem seguros e alguns diversificam suas estratégias sem saber se são ou não adequadas aos seus propósitos.

Anastasiou e Alves (2005) acreditam que o domínio de técnicas diversificadas resulta em aulas mais interessantes e motivadoras. No entanto, a sistematização de estratégias de ensino e de aprendizagem foi excluída dos cursos de formação de professores em oposição ao tecnicismo, onde o docente era um mero executor do processo.

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem é importantíssima, pois dela dependerá se o aluno irá crescer ou não como pessoa. Ao se decidir por uma determinada estratégia, o professor deve se certificar da adequação à clientela ou ao objetivo (GIL, 2008).

Segundo Bordenave e Pereira (1997), os fatores que afetam a escolha de estratégias de ensino-aprendizagem são: objetivos educacionais, experiência didática do professor, etapa no processo de ensino, tempo disponível, facilidades físicas, estrutura do assunto e tipo de aprendizagem envolvido, contribuições e limitações das atividades de ensino, tipos de alunos e aceitação e experiências dos alunos.

Além disso, as estratégias de ensinagem devem atender as características do projeto político-pedagógico do curso, que se reflete na área de estudo com seu conteúdo e, principalmente, nas características dos sujeitos do processo. Podem ser estratégias realizadas individual ou coletivamente e propostas para sala de aula ou outros espaços (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Assim, como as estratégias de ensino-aprendizagem consistem em situações criadas pelo professor para que o estudante vivencie certas experiências consideradas necessárias para acarretar mudanças intelectuais, afetivas e motoras, elas serão apresentadas inseridas em tipos de capacidade que o aluno provavelmente desenvolverá. Segundo Bordenave e Pereira (1997), os tipos de capacidade são de: observar, analisar, teorizar, sintetizar e aplicar e transferir o aprendido. Dessa maneira, o processo de ensinagem torna-se efetivo quando o educando desenvolve estas capacidades. Apesar de apresentadas pelo tipo de capacidade, as atividades devem ser combinadas e inseridas em uma estratégia geral de ensino, uma vez que a aprendizagem exige o uso de várias atividades.

As estratégias de ensinagem descritas por Anastasiou e Alves (2005) são: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa

conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, Phillips 66”, grupo de verbalização e de observação, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina (laboratório ou workshop), estudo do meio e ensino com pesquisa.

Como defendido por Gil (2008), a escolha e aplicação de determinada estratégia de ensino deve estar adequada tanto aos objetivos propostos quanto à clientela a ser alcançada. Para tanto, a fim de vincular as estratégias de ensinagem com as etapas da construção do conhecimento, elas serão discutidas mediante cada etapa correspondente.

Na mobilização do conhecimento, as estratégias a serem exploradas propostas por Anastasiou e Alves (2005) são: aula expositiva dialogada, Phillips 66”, tempestade cerebral, dramatização e simpósio.

A aula expositiva dialogada torna-se diferenciada da aula expositiva a partir do momento em que considerada o conhecimento prévio do discente, garantindo a mobilização do conhecimento e favorecendo a análise crítica do objeto de estudo com a participação ativa discente (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Anastasiou e Alves (2005) apresentam outra estratégia grupal, a Phillips 66”, onde os discentes são agrupados em seis, tendo seis minutos para a discussão do objeto de estudo e outros seis minutos para a socialização das conclusões alcançadas.

A tempestade cerebral consiste em uma estratégia coletiva vivenciada individualmente. O docente estimula a imaginação dos educandos para apresentação de idéias e conceitos. Como não há respostas certas ou erradas, o educador solicita que o discente explique suas concepções a fim de contribuir na construção do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Outra estratégia para mobilização do conhecimento apresentada por Anastasiou e Alves (2005) consiste na rerepresentação teatral denominada dramatização. Desse modo a realidade social é apresentada e discutida tendo como foco o objeto de estudo.

Sendo o simpósio definido como a reunião de palestras e preleções breves sobre um assunto ou diversos aspectos de um assunto, possibilita não só a mobilização do conhecimento, mas a construção do conhecimento propriamente dita. Tal estratégia garante a ampliação do conhecimento.

Após percorrer as estratégias para a mobilização do conhecimento, a construção do conhecimento propriamente dito engloba as seguintes estratégias de ensinagem: simpósio, portfólio, lista de discussão por meios informatizados, oficina (laboratório ou workshop) e estudo de caso (ANASTASIOU; ALVES, 2005). A primeira estratégia apontada foi apresentada na etapa anterior do processo de ensinagem, sendo as outras apresentadas a seguir.

Considerada como uma nova estratégia na educação superior, Anastasiou e Alves (2005, p.81) defendem que a estratégia “possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento do docente e do discente durante o próprio processo e não apenas ao final deste”. Assim, após a mobilização por parte do educador, o portfólio evidencia o processo de construção da atividade proposta, permitindo o acompanhamento do raciocínio discente.

A lista de discussão por meios informatizados é uma estratégia coletiva que permite o debate do objeto de estudo à distância, por meio eletrônico. Após a definição do tema os grupos devem refletir sobre ele e, posteriormente, apresentá-lo aos outros grupos, permitindo a interação entre eles (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Oficina, laboratório ou *workshop* são sinônimos e, segundo Anastasiou e Alves (2005, p.96) “é a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob a orientação de um especialista”. Assim, o docente disponibiliza inúmeras atividades aos discentes para que possam apresentar suas produções.

Através da busca de soluções para os problemas apresentados no estudo de caso, os discentes analisam e discutem as situações pertinentes ao caso, desenvolvendo forte potencial de argumentação (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Favorecendo a elaboração e síntese do conhecimento Anastasiou e Alves (2005) propõem como estratégias de ensinagem: Phillips 66”, dramatização, lista de discussão por meios informatizados, estudo de caso, grupo de verbalização e de observação, e fórum. A primeira e a segunda foram discutidas na etapa de mobilização de conhecimento, sendo também adequadas a esta etapa. A lista de discussão por meios informatizados e o estudo de caso foram apresentados na etapa anterior do processo de ensinagem, cabendo também nessa fase. As outras estratégias serem discutidas a seguir.

O grupo de verbalização e de observação é conduzido pelo docente na análise do objeto estudado através da divisão do grupo em dois: um grupo de

verbalização e outro de observação. Os grupos são dispostos em círculos, um no interior do outro, sendo que o primeiro grupo compõe o círculo interno e o segundo grupo o externo. Desse modo o grupo de verbalização apresenta e discute o tema proposto, sendo observado pelo outro grupo, que apresenta posteriormente suas contribuições (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Outra estratégia de ensinagem bastante útil à etapa de elaboração e síntese de conhecimento é a realização de um fórum. De acordo com Anastasiou e Alves (2005, p.95), o fórum “consiste num espaço do tipo ‘reunião’, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado”. Assim, faz-se necessário garantir a participação de todos os discentes, propiciando a síntese do conhecimento construído.

Ressalta-se que existem estratégias de ensinagem tão abrangentes que contemplam as três etapas do processo de construção do conhecimento: o estudo de texto, mapa conceitual, estudo dirigido, solução de problemas, seminário, júri simulado, painel, estudo do meio e ensino com pesquisa.

O estudo de texto é realizado através da exploração das idéias dos autores estudados, devendo o educador proporcionar situações que permitam a análise e crítica discente (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

O mapa conceitual é definido por Anastasiou e Alves (2005, p.83) como “a construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo”. Para as autoras, a estratégia permite o docente acompanhar as mudanças cognitivas dos discentes.

O estudo dirigido é direcionado pelo educador na reflexão discente acerca do objeto de estudo, possibilitando o desenvolvimento de conteúdos específicos. Com a utilização do painel também há a discussão sobre o objeto estudado, mas ocorre em grupo, onde os educandos apresentam pontos de vista antagônicos (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Para Anastasiou e Alves (2005, p.90) o seminário é o “estudo de um tema a partir de fontes diversas a serem estudadas e sistematizadas pelos participantes, visando construir uma visão geral”. Cabe então ao docente instrumentalizar o discente nesse sentido.

A solução de problemas e o estudo do meio consistem em estratégias de ensinagem voltadas para a realidade social. Ambas estimulam o desenvolvimento do

pensamento crítico e reflexivo pelos educandos, favorecendo o discente na experimentação das situações. Nesse contexto, outra estratégia, o júri simulado, também favorece a crítica construtiva da realidade onde, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e acusação (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

A última estratégia de ensinagem descrita a ser utilizada em todos os momentos do processo de ensinagem, o ensino com pesquisa, é sintetizada por Anastasiou e Alves (2005, p.98) como “a concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais”. Dessa forma também é estimulado a formação de um discente crítico e reflexivo.

Apresentado e discutido o processo de ensinagem bem como as estratégias de ensinagem utilizadas na construção do conhecimento, retomaremos as suas etapas: mobilização, construção e síntese do conhecimento.

2.1.2.1 Mobilização para o conhecimento

É a sensibilização para o conhecimento mediante a criação de situações motivadoras, por parte do educador, capazes de relacionar o objeto abordado ao conhecimento e experiências prévias do educando, favorecendo a interação entre eles (VASCONCELLOS, 2005).

Para Anastasiou e Alves (2005), consiste na busca de um conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social. Desse modo, o educador, mediante o conhecimento da realidade e do objeto de estudo, desenvolve uma educação significativa que implicam em atividades que tenham relevância para o educando e para o educador (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Como a aprendizagem depende de um vínculo afetivo, Vasconcellos (2005) afirma que a carga afetiva pode ajudar ou inibir o educando conforme a forma de abordagem. Então, cabe ao educador despertar e manter o interesse dos educandos pelo conhecimento, já que a mobilização para o conhecimento relaciona-se com o sujeito, o assunto e sua forma de abordagem e com as relações interpessoais

estabelecidas. Nesse contexto, o processo educacional tem caráter ativo estabelecido pela relação social educador-educando.

2.1.2.2 Construção do conhecimento

De acordo com Vasconcellos (2005), essa etapa referente à construção do conhecimento propriamente dita consiste na ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento para que haja aprendizagem.

Para a construção do conhecimento, o educador é o mediador da relação do educando com o objeto de conhecimento, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e pela problematização. Ao invés de abordar os conceitos prontos, eles são construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para sua autonomia (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

A construção do conhecimento configura a etapa mais trabalhosa do processo, englobando alguns elementos: a contradição, a análise e a práxis pedagógica.

A contradição deve ser estabelecida pelo educador em relação à representação do objeto pelo educando. Dessa forma, o educando se mobiliza, formulando hipóteses para o problema apresentado, superando as condições adversas existentes (VASCONCELLOS, 2005). Anastasiou e Alves (2005) contribui ao propor que, ao apresentar a atividade ou o problema, o educador deve esperar o encadeamento das ações e a elaboração das hipóteses, respeitando seu tempo.

Tendo sido apresentado o problema, cabe ao docente fornecer instrumentos para que o estudante se debruce sobre o objeto de conhecimento a fim de analisar as relações que o compõe. Após a análise, o elemento explorado a seguir é a práxis pedagógica, onde o discente toma consciência do conhecimento desvelado e apreendido nas etapas anteriores, elaborado através de sua ação sobre o objeto estudado (VASCONCELLOS, 2005).

Então, como o conhecimento se dá por meio de mediação social, podemos dizer que a construção do conhecimento é a articulação do objeto com o mundo, a realidade, através da prática social discente.

2.1.2.3 Elaboração e expressão da síntese do conhecimento

O conhecimento construído requer esforços para depurá-lo, no sentido de elaborá-lo para que possa ser expressado e aplicado. Então, segundo Vasconcellos (2005), esta etapa é caracterizada pela sistematização e pela expressão dos conhecimentos adquiridos, o que possibilita a organização do pensamento e a incorporação de novos conceitos. O docente deve compreender que a fala não é um mero instrumento de comunicação, mas um instrumento do pensamento, uma vez que é através das palavras que o pensamento passa a existir.

Diante disso, o educando expõe as relações estabelecidas sobre o objeto de conhecimento, seu significado, bem como sua aplicação, teórica ou prática, em outras situações além das abordadas (VASCONCELLOS, 2005). É mediante a apresentação do educando, pela fala, que o educador percebe a forma de elaboração e de síntese do conhecimento. Portanto, é possível compreender não só o resultado final, o conhecimento construído, mas seu pensamento e o caminho percorrido pelo estudante nesse processo.

As formas de expressão do conhecimento são variadas. A forma oral engloba a argumentação, o diálogo e o debate, a gestual tem como exemplo a dramatização, a gráfica engloba desenhos e esquemas, na forma prática pode-se utilizar construção material como maquete ou outro modo de experiência e, a forma mais usual, a escrita por meio de dissertação e resumo (VASCONCELLOS, 2005).

Independente da forma de expressão utilizada é primordial que o educando sintetize seu aprendizado, ou seja, seu conhecimento. Muitos docentes ignoram esse momento, não propiciando situações para a elaboração da síntese por parte do estudante.

Vasconcellos (2005) defende que nesta etapa da construção do conhecimento o educador deve solicitar conclusões de determinados problemas ou objetos abordados, limitando-se a complementar e rever conceitos fundamentais. Assim, o educando alcança a síntese do conhecimento desenvolvido, o que o torna apto a prosseguir no aprimoramento dele e na construção de novos conhecimentos.

Mediante a apresentação das etapas do processo de construção do conhecimento, discutiremos a prática docente.

2.1.3 O trabalho docente

A docência não é uma profissão, mas uma vocação. Alves (2008) justifica tal afirmativa diferenciando o professor do educador: professor é profissão e não se define por amor, mas educador nasce do amor e da esperança. Ou seja, professor consiste em uma função e educador é uma pessoa que possui uma vocação: ensinar.

Analisando a posição do autor supracitado, o professor não necessariamente é um educador. Assim como uma pessoa pode ser educadora sem exercer a função de professor. Por isso, optou-se por utilizar o termo educador ao invés de professor neste estudo, sendo substituído por docente muitas vezes.

Para Vasconcellos (2005), a docência é direcionada pela prática docente, sendo determinada por fatores de ordem objetiva e subjetiva. Os fatores objetivos englobam questões salariais e institucionais, como instalações, equipamentos e recursos didáticos disponíveis, além do número de estudantes por classe e o tempo de preparação das aulas. Já os fatores subjetivos perpassam a sua formação profissional, seus valores e suas opções ideológicas. Ambos os fatores interferem no processo de construção do conhecimento.

É importante ressaltar que a concepção de conhecimento do docente direciona todo o processo de construção do conhecimento. Assim, se o educador teve uma formação alienante, ele abordará os assuntos pré-estabelecidos pela escola sem questionamentos, de forma não-crítico-reflexiva, sem preocupação com a real efetivação do conhecimento, resultando nos estudantes ditos “sem base” (GIL, 2008).

O educador, no mero papel de professor, não manifesta a preocupação com atualização de seus conhecimentos e, talvez por isso, não estimule os estudantes na busca do conhecimento. O docente, no papel de educador, deve provocar os estudantes, favorecendo sua interação com o objeto de conhecimento, iniciando, assim, o processo de construção do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Nesse processo, Vasconcellos (2005) apresenta o papel do educador como auxiliar os alunos a compreenderem a realidade em que se encontram, sendo abordados os conteúdos para atingir o objetivo proposto. O papel do professor, portanto, é ajudar na mediação aluno-conhecimento-realidade.

Como o objetivo final é a construção efetiva do conhecimento acerca de um determinado objeto ou problema, o educador não apenas apresenta os elementos a serem conhecidos, mas desperta e acompanha o interesse dos educandos pelo conhecimento. Daí o educando constrói o conhecimento, até alcançar a elaboração e a expressão da síntese dele.

Como apresentado e discutido anteriormente, a construção de conhecimento abrange as etapas de mobilização, construção e elaboração e síntese do conhecimento. Entretanto, cada etapa requer ações específicas. Segundo Anastasiou e Alves (2005), o docente deve propor ações que desafiem o educando, possibilitando o desenvolvimento de ações mentais através do exercício das operações de pensamento. Isso se dá por meio da mobilização, da construção e da elaboração e síntese do conhecimento.

Ainda de acordo com o autor, o educador deve ser um estrategista no processo de construção do conhecimento, justificando a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor ferramentas facilitadoras desse processo (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

As estratégias de ensinagem desenvolvidas na construção do conhecimento demandam práticas objetivas do aluno a fim de que ele assimile o conhecimento. Nesta perspectiva, Vasconcellos (2005) apresenta um elemento que dificulta o processo de ensinagem, a mudança da prática em sala de aula, que envolve fundamentalmente uma mudança de postura por parte do educador, que deve proporcionar a atividade consciente do sujeito, significativa, interativa e reflexiva.

De acordo com Gil (2008), o professor universitário necessita de habilidades pedagógicas para tornar o aprendizado eficaz, além de conhecimento sólido acerca da área em que leciona. Dessa maneira, quando o docente conhece o objeto de estudo, mas não possui domínio das estratégias de ensinagem, compromete o processo de ensinagem e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Para Vasconcellos (2005), a construção do conhecimento não depende da técnica em si, mas do elo significativo que se estabelece, ou não, entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para tanto, o educador deve ter preocupação com a articulação do objeto com a realidade e a interação deles com os sujeitos que o estudam, superando a fragmentação do conhecimento.

Ainda de acordo com o autor, o conhecimento deve ser articulado com a realidade no sentido de sua transformação e, apesar da impossibilidade de

articulação prática imediata em muitas situações, é importante que, mesmo através de mediações, seja garantido seu vínculo com a realidade. Assim, os assuntos ou objetos abordados pelo docente devem estar voltados para a apropriação crítica da realidade (VASCONCELLOS, 2005).

Então, pretendendo superar a dicotomia existente entre o conhecimento construído em sala de aula e do mundo através da interação, articulação e totalidade de abordagem do objeto a ser estudado, dá-se a construção do conhecimento.

A mobilização do conhecimento é o momento em que o educador solicita que os educandos manifestem suas visões e concepções a respeito do objeto estudado, mediante a instrumentalização deles. Durante essa etapa, o educador auxilia na tomada de consciência das necessidades por parte dos educandos. Portanto, o educador deve conhecer a realidade com a qual vai trabalhar, ou seja, os estudantes, a comunidade e a escola, além do imprescindível conhecimento do objeto de estudo e da realidade (VASCONCELLOS, 2005). Dessa forma, o docente aprende com seus discentes, transformando em uma relação de troca, agindo como facilitador das relações e problematizador das situações.

Maia e Scheibel (2008) identificam como a característica mais destacada do trabalho docente a mediação docente pela qual ele se põe entre o discente e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem. O docente mediador auxilia no desenvolvimento das competências do educando relacionadas ao pensar à medida que propõe problemas, dialoga, ouvindo-os, ensinando-os a argumentar, abrindo espaço para a expressão de seus pensamentos, sentimentos e desejos.

Para Anastasiou e Alves (2005), cabe ao educador mediar a situação no sentido de que todos possam desenvolver habilidades e atitudes de representatividade, uma vez que a sala de aula e a universidade são espaços próprios de aprendizagem, onde o erro não fere e deve ser a referência para a superação de dificuldades.

Em sala de aula, o educador tem que ser crítico e reflexivo, respondendo por meio de sua prática docente às situações que surgem no cotidiano profissional. Assim, o educador desenvolve senso crítico no discente através do diálogo, do confronto de idéias e práticas, do desenvolvimento da capacidade de ouvir o outro e a si mesmo e, principalmente, da capacidade de autocrítica (MAIA; SCHEIBEL, 2008).

Assim, o educando necessita de espaço para demonstrar seus conhecimentos, pensamentos e sentimentos em relação ao objeto a ser conhecido. É nesse momento, de acordo com Vasconcellos (2005), que o educador estabelece o confronto, ou seja, contradições em relação às concepções dos alunos, os levando a elaboração de hipóteses e soluções para o problema. Esse movimento corresponde à etapa de construção do conhecimento propriamente dita, fase decorrente da mobilização do conhecimento.

Na prática docente, devem ser estimuladas as situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que respondam às necessidades discentes em seu meio social (MAIA; SCHEIBEL, 2008). Nessa perspectiva, a realidade e seus fatores socioeconômicos, além dos biopsicossociais, interferem na condução docente acerca da temática abordada, reforçando a idéia de transportar a realidade do mundo real para a escola.

Ainda com a realidade vivenciada pelo educando inserida no processo de ensinagem, a etapa seguinte à construção do conhecimento é a elaboração e síntese da construção do conhecimento. Nesta fase, o fundamental é levar o discente a sintetizar.

Entretanto, segundo Anastasiou e Alves (2005), alguns docentes se envolvem muito com a análise do objeto e não propiciam espaços e oportunidades para a elaboração da síntese por parte do educando. Além disso, não demonstram preocupação com o acompanhamento dessa etapa, possibilitando a ocorrência errônea do conhecimento. Ou seja, o discente percorre todas as etapas de construção do conhecimento acerca de um determinado assunto, porém, ao sintetizar tal conhecimento inadequadamente, tem como produto final o conhecimento distorcido ou até mesmo errado, não condizente com o real.

Na etapa de elaboração e síntese do conhecimento, cabe ao educador solicitar a apresentação das conclusões dos educandos acerca do objeto de estudo, complementando e revendo os conceitos fundamentais necessários a fim de alcançar a síntese integradora, preparando “ganchos” para a aula seguinte e para a pesquisa de aprofundamento pessoal (VASCONCELLOS, 2005).

Dessa maneira, através do processo de ensinagem, o objeto do trabalho docente não engloba apenas o conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção do conhecimento.

Maia e Scheibel (2008) acreditam que o verdadeiro educador é aquele que percebe a relação entre educação familiar e ensino, assume a responsabilidade pedagógica pelo que faz, criando uma atmosfera pedagógica positiva. Ele compreende as diferenças sócio-culturais e identifica as necessidades de cuidados sócio-pedagógicos especiais, estimulando o trabalho independente e a cooperação entre os educandos no processo de construção do conhecimento.

2.2 Formação do enfermeiro em drogas

O termo droga originou-se da palavra holandesa “droog”, que significa folha seca, pois antigamente quase todos os medicamentos eram à base de vegetais. Segundo o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), droga é qualquer substância capaz de modificar a função dos organismos vivos, resultando em mudanças fisiológicas ou de comportamento (CEBRID, 2003).

Drogas psicotrópicas são aquelas que atuam no cérebro alterando o psiquismo e são classificadas de acordo com suas ações: depressoras, estimulantes e perturbadoras da atividade do sistema nervoso central (CEBRID, 2003).

Para se entender o fenômeno do consumo de drogas é necessário a compreensão das relações sociais envolvidas, seu significado e representação dentro do contexto de vida do indivíduo (CALDEIRA, 1999). Desse modo, o uso de drogas poderá acontecer, quando a pessoa não conseguir encontrar soluções para determinadas situações.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que o uso de drogas é um problema que vem crescendo em termos de saúde pública nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, repercutindo em uma gama de problemas que envolvem a família e a sociedade com um forte impacto econômico. Em proporção mundial, estima-se que existam 185 milhões de usuários de drogas, 2 bilhões de pessoas que façam uso de álcool e 1,3 bilhões de tabaco (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004).

No Brasil, o I levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas foi realizado em 2001, com o objetivo de verificar como a sociedade se comporta frente ao uso de drogas e propiciar elementos para a elaboração de políticas públicas de

prevenção do abuso de drogas. O estudo contemplou 107 cidades brasileiras com população superior a 200.000 habitantes. Os resultados mostraram a magnitude do problema no Brasil e evidenciaram que 19,4% dos entrevistados já haviam feito uso de algum tipo de droga, o que corresponde a uma população estimada de 9.109.000 pessoas, excluindo-se desse dado o álcool e o tabaco (GALDURÓZ et al., 2005).

Em 2005, foi realizado o II Levantamento em 108 cidades brasileiras com mais de 200.000 habitantes contribuindo para a compreensão do complexo e inquietante fenômeno do consumo das drogas. Verificou-se que 22,8% da população pesquisada já fizeram uso na vida de drogas exceto tabaco e álcool, correspondendo a uma população de 10.746.991 pessoas (CARLINI; GALDURÓZ, 2006).

Um estudo realizado por Lopes e Luis (2005) em quatro Cursos de Graduação em Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro mostra que os futuros profissionais compreendem que o conhecimento sobre drogas é importante para seu exercício profissional e incorporam o cuidado às pessoas envolvidas com substâncias psicoativas como inerente ao papel do enfermeiro. Tais acadêmicos acreditam no seu potencial para atuar junto a esses clientes, apesar dos conteúdos ministrados nos cursos de graduação não acompanharem os avanços teóricos conceituais desse conhecimento, tornando assim a abordagem defasada no preparo profissional do enfermeiro. Também é sinalizada por eles a desarticulação entre a teoria e a prática.

Assim, as autoras inferem neste mesmo estudo que o conhecimento oferecido pelos cursos de graduação foram insuficientes e superficiais ou a maneira como foram ministrados não proporcionou mudanças nas suas crenças e atitudes em relação aos usuários de drogas, podendo comprometer sua atuação profissional (LOPES; LUIS, 2005).

Ao realizarem pesquisas sobre o uso do álcool e a educação formal dos enfermeiros, Pillon (2003) e Ramos et al. (2001) registraram a necessidade de sensibilizar as instituições de ensino superior para um maior investimento na ministração de conteúdos sobre álcool e outras substâncias psicoativas aos alunos de Enfermagem.

De acordo com Lopes e Luis (2005), o papel social que as Escolas de Enfermagem devem assumir diante da sociedade e o compromisso com o ensino da promoção da saúde, prevenção de agravos e reinserção social dos usuários de

substâncias psicoativas coloca os educadores de enfermagem diante de desafios inusitados.

As funções da universidade são: ensino, pesquisa e extensão. Para Bordenave e Pereira (1997, p.12):

O objetivo básico seria a Extensão, redefinida e ampliada como “Promoção da Comunidade”, ou seja, como ação da universidade junto à população da sua região de influência para resolver os problemas prioritários e para transformar a sociedade atual em uma sociedade mais justa e solidária.

A pesquisa e o ensino seriam instrumentos da Promoção da Comunidade: a pesquisa diagnosticando os problemas fundamentais e procurando soluções para os mesmos. O ensino capacitando professores, alunos e grupos da comunidade para aquele mesmo diagnóstico de problemas e para a aplicação das soluções encontradas (BORDENAVE; PEREIRA, 1997).

Desta forma, a Universidade cooperaria com as instituições oficiais e privadas encarregadas de solucionar problemas da população. Sendo a drogadição um problema de saúde pública, o curso de graduação em enfermagem deveria abordar o fenômeno das drogas ministrando conteúdos acerca do tema e propiciando o envolvimento dos discentes com tal realidade.

Segundo Pillon e Luis (2004, p.3):

A questão das drogas é muito mais complexa e cada vez mais se reconhece que por traz dela há um verdadeiro conjunto de situações econômicas, sociais, familiares e individuais e para lidar com esses problemas é preciso ter bem claro essa complexidade.

Para lidar com uma temática que se configura como multifacetada e multicausal, o enfermeiro deve estar instrumentalizado para oferecer uma assistência apropriada, abrangendo habilidades teóricas e práticas, incluindo tipos de intervenção, técnicas de motivação para mudanças de comportamento do uso de substâncias psicoativas, conhecimento das interações das substâncias, desenvolvimento de programas, pesquisas e avaliação dos resultados (PILLON; LUIS, 2004).

A formação dos enfermeiros torna-se importante na medida em que a temática é um desafio para estes profissionais, pois precisam saber como lidar com essas situações que são cotidianas, com segurança, conhecimento e liderança para o encaminhamento das questões e as tomadas de decisões em diferentes âmbitos. Portanto, habilitar o enfermeiro para enfrentar esse desafio é uma iniciativa que deve ser desencadeada na sua formação básica, ou seja, a graduação (CARRARO et al., 2005).

Quando o enfermeiro não é profissionalmente preparado para lidar com as situações que emergem do uso e/ou abuso de drogas, existe uma maior chance de ocorrerem atitudes negativas como a rejeição, o afastamento, ou julgamentos negativos perante aos pacientes usuários de drogas, gerando um atendimento precário e contribuindo para a cronificação do problema (PILLON; LUIS, 2004).

Como o profissional da assistência é um produto do ensino praticado por docentes, Assunção (2000) presume que ainda existem lacunas nesse conhecimento. Pessanha (2008) constatou que apesar dos esforços da FENF/UERJ na capacitação dos professores, os mesmos ainda demonstram deficiências quanto ao conteúdo relativo ao fenômeno das drogas, o que cria lacunas na formação dos futuros enfermeiros.

2.3 Caminho metodológico do estudo

2.3.1 Abordagem do estudo

O presente estudo consiste em pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. O objeto de estudo encaminha para tal abordagem uma vez que a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos. Estuda fenômenos e fatos do mundo físico, humano sem que o pesquisador interfira. Procura ainda descobrir a frequência de ocorrência dos mesmos, sua natureza, características, relação e conexão com outros fenômenos com precisão possível (TOMASI; YAMAMOTO, 1999).

A pesquisa qualitativa permite compreender o problema a ser investigado no meio em que ele acontece, sem criar situações artificiais que mascaram a realidade ou que levam a interpretações e a generalizações equivocadas (MINAYO, 1994).

De acordo com Minayo (2003, p. 34), a pesquisa qualitativa:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Chizzotti (1998, p. 13):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

2.3.2 Caracterização do campo da pesquisa

O cenário de estudo é a FENF/UERJ, com sede na Avenida Boulevard Vinte e Oito de Setembro, nº 157, no bairro de Vila Isabel na cidade do Rio de Janeiro. Possui instalações próprias distribuídas em três pavimentos do edifício Profº Paulo de Carvalho, abrangendo quinze salas de aula, um auditório com cento e trinta lugares, laboratórios de ensino, gabinete de direção, secretarias, salas de coordenação de graduação e de pós-graduação, salas onde estão instalados os Departamentos e suas chefias, salas destinadas ao Núcleo de Extensão, ao Núcleo de Pesquisa e Editoração e a Oficina de Criação, bem como espaços destinados ao Centro de Memórias Drª Nalva Pereira Caldas e ao Centro Acadêmico Rachel Haddock Lobo. A biblioteca e os laboratórios de informática e microbiologia se encontram em pavimento comum à Faculdade de Odontologia.

A FENF/UERJ foi a 17ª Escola de Enfermagem a ser criada no Brasil, sendo a 4ª no Rio de Janeiro. A Escola de Enfermeiras Rachel Haddock Lobo, como era chamada à época, foi criada por ato do presidente Getúlio Vargas mediante o Decreto Lei nº 6.275 em 16 de Fevereiro de 1944 (UERJ, 2005). Somente em 20 de Junho de 1948 houve início do curso de graduação e, em 1949, através do Decreto Lei nº 26.251, foi concedida a equiparação do curso à Escola Padrão Anna Nery (UERJ, 2005).

A FENF/UERJ tem como missão (UERJ, 2005, p. 5):

O compromisso com a formação de enfermeiros cidadãos, conhecedores dos problemas do seu estado, em níveis de graduação e pós-graduação, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, para atender as necessidades de saúde da sociedade cuja responsabilidade ultrapassa os níveis puramente técnicos, exigindo de si adoção de posições em relação ao mundo e à vida.

Definida a sua postura, a escola vai trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano (MAIA; SCHEIBEL, 2008).

Para as autoras, a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social e seus agentes devem desempenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização deste objetivo. Essa proposta ganha força na construção de um Projeto Político-pedagógico.

O Projeto Político-pedagógico resulta de um planejamento institucional. É considerado político por se comprometer com a formação do cidadão e pedagógico por definir os propósitos e a forma de efetivação das ações educativas da escola (GIL, 2008).

De acordo com o Projeto Político-pedagógico da FENF/UERJ (UERJ, 2005, p. 5), a instituição pretende formar enfermeiros com o seguinte perfil profissional:

Ser comprometido com a vida na expressão máxima de seu potencial a partir de princípios éticos, nas dimensões técnica e política, que respeitem o ser humano no seu direito à liberdade e dignidade, desenvolvendo a tolerância no trato com as diferenças. Exercer a democracia na busca da conquista de direitos e exercício de deveres, participando como um cidadão cômico do seu papel para a sobrevivência do planeta. Enfermeiros capazes de intervir no processo gerador saúde/doença categorizando os grupos de risco e propondo ações de atenção à saúde que resultem na melhoria do bem estar das pessoas a partir de uma atuação técnica, educativa, política e produção do conhecimento.

Uma sociedade que tem como objetivo estimular e desenvolver a cidadania deve proporcionar aos seus educandos situações em que eles tenham oportunidade de adquirir valores e conhecimentos básicos para a vida na sociedade contemporânea. Para tanto, deve promover atitudes e habilidades necessárias para que participem plena e efetivamente da vida política, econômica e social do país (MAIA; SCHEIBEL, 2008).

Como citado anteriormente, a Faculdade de Enfermagem da UERJ defende a pedagogia problematizadora, devendo levar em consideração o cenário em que se encontra inserido, englobando os fatores econômicos, políticos e sociais. A instituição possui um corpo docente de 89 professores atuantes na graduação e, em relação aos discentes, aproximadamente 360 inscritos entre o primeiro e o nono período.

Vale ressaltar que o estudo só foi iniciado mediante autorização da direção da Faculdade de Enfermagem para utilização das instalações da instituição e desenvolvimento dos grupos com os alunos (Anexo A).

2.3.3 Sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo são 19 discentes da FENF/UERJ matriculados regularmente no sétimo, oitavo e nono períodos do segundo semestre do ano 2008. Este período de graduação foi escolhido porque finaliza a abordagem de todo o conteúdo teórico previsto pela ementa da FENF/UERJ, qualificando-os a descreverem suas percepções acerca da abordagem do fenômeno das drogas no decorrer da formação acadêmica.

2.3.4 Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

Para coleta de dados foi utilizada a técnica do Grupo Focal que segundo Leopardi (2001) é uma forma de coletar dados diretamente das falas de um grupo, que relata suas experiências e percepções em torno de um tema de interesse coletivo. É empregada em estudos qualitativos com vistas a possibilitar o entendimento de como se formam diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço (CARLINI-COTRIM, 1996).

A principal característica do grupo focal está no trabalho com a reflexão que é expressa através da fala dos participantes, que não é uma fala meramente descritiva e sim uma fala em debate, já que os pontos de vista são discutidos, apreendidos e reformulados pelo grupo. Sendo que desta forma não há a necessidade de haver consenso no grupo e, sim, que haja o debate e que as questões sejam discutidas e refinadas, sendo que a escolha da linha de ação esteja condicionada aos objetivos da pesquisa (MUNARI et al., 2008).

Westphal et al. (1996) definem grupo focal como uma técnica de pesquisa que utiliza as sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais. Esta técnica prevê a obtenção de dados, a partir das discussões cuidadosamente planejadas onde os participantes podem expressar as suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações

sociais sobre uma questão específica, num ambiente permissivo e não-constrangedor.

É importante ressaltar que a dinâmica da reunião não se restringe ao simples fato de alternar perguntas de um pesquisador e resposta dos participantes. Nessa circunstância, os atores sociais discutem vários aspectos de determinado assunto.

Os grupos são constituídos por cerca de seis a dez pessoas selecionadas com base em suas características, homogêneas ou heterogêneas, em relação ao assunto a ser discutido. Entretanto Munari et al. (2008) indicam entre 12 e 15 participantes, mas depende dos objetivos e finalidades do estudo, devendo ser preservada a integração do grupo e garantido o conforto visual, o controle da discussão e do fluxo de informações.

No caso deste estudo, o critério definidor do traço comum foi o fato de tratar-se de discentes que já tenham iniciado o internato ou que estejam na eminência de começá-lo. Desta forma, são discentes do sétimo, oitavo e nono períodos de graduação da FENF/UERJ matriculados regularmente no segundo semestre de 2008.

Em relação ao quantitativo de participantes, foram realizados três encontros organizados com uma média de seis participantes. No sétimo período participaram sete discentes e nos oitavo e nono períodos seis em cada. Tais sujeitos receberam previamente um convite formal, respeitando a grade de horários, a fim de facilitar a presença de cada grupo.

Considerando as dificuldades enfrentadas para a reunião dos discentes, mesmo com agendamento e confirmação prévia, opto-se por formar grupos menores, abrangendo dois grupos focais de cada período letivo. Entretanto, a qualidade do material obtido dos três grupos focais formados, um de cada período, demonstrou-se satisfatória a partir do momento que os depoimentos se repetiam nos diferentes grupos, não havendo, por isso, necessidade de formar novos grupos.

O tempo destinado para a realização do grupo focal segundo Dall'agnol e Trench (1999) deverá ser de uma hora e meia até, no máximo, duas horas, tendo em vista que é preciso considerar um período de aquecimento, possibilitando atingir bons níveis de interação, que indubitavelmente vai se refletir no debate, bem como é necessário preservar um espaço para o encerramento. O autor destaca também que excedendo duas horas pode ocorrer fadiga entre os participantes ou intelectualizações excessivas acerca do tema (DALL'AGNOL; TRENCH, 1999).

Neste estudo, os grupos focais tiveram duração média de trinta e cinco minutos. O número reduzido de integrantes em cada grupo favoreceu a discussão acerca da temática com a riqueza de informações necessárias, possibilitando grande interação entre eles e a participação efetiva de todos.

A discussão foi conduzida por uma moderadora que utilizou dinâmicas de grupo a fim de compreender os sentimentos expressos pelos participantes. Sob o ponto de vista do participante, a reunião é flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto. Entretanto, sob a perspectiva do moderador, a técnica não é tão flexível assim. Antes da reunião propriamente dita, há um planejamento sobre o que deve ser discutido e quais são os objetivos específicos da pesquisa (DIAS, 2000).

O material acerca do tema abordado foi disponibilizado ao moderador para que o mesmo desempenhasse sua função adequadamente, uma vez que Leopardi (2001) afirma que o moderador deve ter conhecimento cultural e técnico sobre a temática.

Dois grupos focais ocorreram na própria FENF/UERJ, na sala 828, confortável e com cadeiras móveis dispostas em círculo a fim de favorecer a livre expressão e privacidade dos sujeitos. Um grupo focal teve que ser realizado na sala do internato da enfermaria de doenças infecto-parasitárias (DIP), localizada no Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ (HUPE), onde se manteve a disposição das cadeiras em círculo com o mesmo objetivo. Houve a necessidade da moderadora e observadora irem ao encontro do grupo a fim de que seus integrantes não se dissipassem ao término das atividades, pois deveriam ir a FENF/UERJ após o plantão, como combinado.

Os grupos focais foram conduzidos por uma moderadora que propôs questões para reflexão e debate entre os participantes, estimulando a livre manifestação. Foi utilizado como estratégia a técnica de moderação não diretiva, com perguntas abertas, de maneira a favorecer a emergência de sentimentos, opiniões e observações variadas (Apêndice A).

A coleta de dados no grupo focal baseia-se na interação dos indivíduos, isto é, as pessoas necessitam ouvir diferentes pontos de vista para a construção de opinião própria sobre o assunto. Mesmo quando já possuem pensamentos pré-concebidos podem transformar ou confirmar seus entendimentos, sendo este processo de troca o objetivo que o grupo focal busca captar.

Um observador, encarregado de captar e registrar as informações não-verbais expressas pelos participantes, auxiliou na análise dos possíveis vieses. Para que o observador estivesse devidamente instrumentalizado, foi promovido sua aproximação com o referencial teórico proposto para a investigação. As anotações foram realizadas com o intuito de registrar cada comportamento, atitude, diálogo entre os atores sociais, que possam sugerir uma idéia, uma suposição ou até mesmo a necessidade de algumas reformulações. Como citado por Westphal et al. (1996, p. 26):

A utilização de sessões de grupo como técnica de pesquisa é recomendada pela maior possibilidade que oferece para se pensar coletivamente uma temática, que faz parte da vida das pessoas reunidas. Pressupondo que percepções, atitudes, opiniões e representações são socialmente construídas, a expressão das mesmas seria mais facilmente captada durante um processo de interação em que os comentários de uns podem fazer emergir a opinião de outros, e em que o ambiente permissivo pode facilitar a expressão de emoções. Assim, os pesquisadores podem observar como a controvérsia vem à tona e como os problemas são resolvidos.

Visando tornar favorável o ambiente para a implementação do grupo focal, no término das reuniões foi promovido um lanche, atividade que favorece a interação dos membros. Não foi possível realizar uma dinâmica de apresentação porque os participantes tinham compromissos e a coleta de dados não poderia se estender muito. Com o propósito de organizar os dados e informações, ao final das reuniões, as gravações das atividades foram transcritas e analisadas, proporcionando uma visão geral de como o grupo populacional verbalizou o problema enfocado.

Desta forma, faz-se necessário o envolvimento de um grupo de pessoas assumindo os papéis de moderador, observadores e gravadores da reunião. A responsável pela transcrição e análise dos dados coletados foi a própria pesquisadora.

A função de moderadora coube à mestre em enfermagem Susana Reis e Silva, que já possui experiência anterior com desenvolvimento de grupo focal. As mestrandas Ingryd Cunha Ventura Felipe e eu, Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos exercemos função de observadoras e atentamos para a gravação das reuniões. No entanto, em virtude da dificuldade em conciliar os horários entre os grupos focais e a mestre Susana, houve a necessidade de substituí-la por mim em duas reuniões. Tal evento não comprometeu o desenvolvimento da pesquisa uma vez que os grupos formados eram pequenos.

2.3.5 Procedimentos éticos da pesquisa

O projeto foi cadastrado no Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP) do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, sendo posteriormente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ conforme protocolo nº 029.3.2008 (Anexo B).

Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, foram observados os aspectos éticos disciplinados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que normatiza as pesquisas com seres humanos. Antes de iniciar a coleta de dados, atendendo aos preceitos da resolução, foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e explicado aos sujeitos os motivos da pesquisa, bem como esclarecido suas contribuições, garantindo o anonimato e confidencialidade, o sigilo das respostas dos entrevistados, evitando julgamentos. Foi esclarecido também que a participação no estudo era voluntária e que, a qualquer momento, os sujeitos poderiam recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar retirando o seu consentimento. E, ainda, em caso de recusa este fato não acarretaria prejuízo na sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição em estudo (Apêndice B).

2.3.6 Análise e tratamento dos dados

Os dados obtidos pela técnica do grupo focal, depoimentos dos sujeitos e anotações no diário de campo foram tratados por análise de conteúdo temática segundo Bardin (2004, p. 18), que é definida como:

Um conjunto de procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Os objetivos da análise de conteúdo podem ser sintetizados em manipulação das mensagens, tanto no seu conteúdo quanto na expressão desse conteúdo, para

colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem (BARDIN, 2004).

Bardin (2004) dividiu e organizou cronologicamente a análise de conteúdo em três fases básicas:

- ✓ Pré- análise: fase de organização propriamente dita onde ocorre a leitura superficial do material e a escolha dos documentos;
- ✓ Análise do material: consiste em procedimentos como codificação, categorização e quantificação da informação;
- ✓ Tratamento dos resultados: estabelecem relações entre a reflexão, a intuição e o produto da análise dos documentos, estabelecendo analogia com informações estatísticas, vinculadas as variáveis complexas da vida social e de suas formações históricas em determinadas sociedades e/ou instituições.

Alguns critérios podem ajudar no momento da construção de categorias empíricas na análise de conteúdo. Oliveira (2008) considera como características das boas categorias: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e adequação ou pertinência. Ainda de acordo com a autora, um segundo conjunto de características das boas categorias pode ser destacado: importância quantitativa e qualitativa dos temas.

Toda análise de conteúdo supõe a desagregação de uma mensagem em seus elementos constitutivos chamados unidades de registro que, correspondem ao segmento de conteúdo considerado como unidade base da análise, visando à categorização e à quantificação da informação (RICHARDSON, 1989).

Os resultados obtidos após a contagem das categorias e dos elementos constituem dados brutos, ou seja, o sistema categorial são as variáveis empíricas encontradas no texto, mas a sua explicação teórica são variáveis construídas ou categorias teóricas construídas pelo pesquisador a partir do material empírico analisado (OLIVEIRA, 2008).

Desta forma, o objetivo final da Análise de Conteúdo, segundo Oliveira (2008), é o de estabelecer uma correspondência entre o nível teórico e o empírico presente no texto, assegurando ao pesquisador que o corpo de hipóteses previamente construído seja verificado pelos dados do texto.

De acordo com o preconizado pela literatura foi realizada a leitura exaustiva do material transcrito a partir dos depoimentos dos sujeitos, selecionados as Unidades de Registro que foram significantes para a pesquisa. Logo após foram agrupadas em Unidades de significação que compreendem assuntos com o mesmo enfoque e, a fim de sintetizar os conteúdos abarcados pelas falas dos participantes, formaram-se categorias para o estudo.

Foram selecionadas 142 Unidades de Registro em todo *corpus* de análise. Estas foram agrupadas em doze temas ou unidades de significação, com suas respectivas quantificações. Em consequência formaram-se três categorias, sendo: Construindo conhecimento acerca do fenômeno das drogas; A condução docente na construção do conhecimento; O processo de ensinagem na percepção discente.

Como o processo de ensinagem consiste em uma prática social que envolve o objeto de estudo, o docente e o discente, a primeira categoria engloba os assuntos pertinentes ao objeto abordado, a segunda se refere ao trabalho docente e a terceira ao discente, complementando as três interfaces do processo de construção do conhecimento.

3 CONSTRUINDO CONHECIMENTO ACERCA DO FENÔMENO DAS DROGAS

A drogadição, por ser uma prática que possui indicadores alarmantes e abrangência social, política e econômica, é considerada um fenômeno multifacetado e multicausal. Dessa forma, torna-se obrigatória a discussão da temática na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas de enfermagem.

O desenvolvimento da temática no sentido de construção do conhecimento permeia algumas etapas no processo de ensinagem: a mobilização do conhecimento, a construção do conhecimento propriamente dito e a elaboração e síntese sobre a temática abordada (VASCONCELLOS, 2005).

A categoria apresentada discute a abordagem do objeto de estudo, o fenômeno das drogas, no curso de graduação de enfermagem. Nesse contexto se encontra o desenvolvimento do processo de ensinagem e as sugestões dos educandos para sua melhoria.

Sendo o processo de ensinagem caracterizado como a prática social desenvolvida entre educando e educador com o objetivo de construção de conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2005), os resultados do estudo evidenciaram que os discentes consideram a temática pouco abordada durante a graduação e concordam ao definir tal abordagem como superficial, o que compromete o processo de ensinagem. Ao serem questionados sobre tal abordagem, a resposta dos entrevistados foi unânime:

Muito superficial (G1, G2, G3).

Complementando, os discentes afirmam que a faculdade se preocupa essencialmente com a inserção do tema no currículo:

Deveria ser melhor abordado por tudo que está acontecendo ao nosso redor [...] mas não levam em conta a relevância que tem do tema na sociedade, mas sim porque “caiu” dentro do currículo (G1).

Como a FENF/UERJ possui em seu arcabouço curricular abordagem histórico-crítica da educação, seu currículo é caracterizado por integração, totalidade, interdisciplinaridade e nova concepção teoria/prática (HENRIQUES; CLOS, 2000). Desse modo, as percepções discentes em relação à abordagem do fenômeno das drogas não é compatível com o modelo proposto e vigente na instituição.

Sendo o objetivo básico da universidade contribuir para solucionar problemas prioritários e assim transformar a sociedade (BORDENAVE; PEREIRA, 1997), o depoimento demonstra que os discentes reconhecem a importância do desenvolvimento da temática na graduação, considerando a magnitude do fenômeno das drogas no Brasil e no mundo.

Os depoimentos apontam para um questionamento acerca do alinhamento entre o projeto político-pedagógico da instituição de ensino e seu currículo. Para Veiga (2001), o projeto político-pedagógico deve estar articulado ao compromisso sóciopolítico e aos interesses reais da população majoritária, a fim de formar cidadãos participativos, compromissados e críticos.

O currículo, então, constitui o instrumento utilizado para implementar os pressupostos estabelecidos pelo projeto político-pedagógico. Moreira (1997, p.11) defende a utilização do currículo no sentido de “desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis”.

Para Gil (2008), a escola aborda questões imprescindíveis para a sociedade. Diante disso, o currículo deve atender ao projeto político-pedagógico que, no caso da FENF/UERJ, defende a formação de enfermeiros com atuação técnica, educativa e política que possam intervir no processo saúde-doença (UERJ, 2005).

Assim, o currículo é visto como uma construção social, inserido em um determinado momento histórico da sociedade que, a partir de realidades diversas, estabelece objetivos em relação aos conhecimentos que pretende construir através de conteúdos diversos e peculiares (MAIA; SCHEIBEL, 2008).

Como a sociedade vivencia a pandemia do fenômeno das drogas no momento atual, a temática deve ocupar parte da grade curricular do curso de graduação de enfermagem de forma coesa e articulada. No caso da instituição estudada, a carga horária destinada ao assunto é de 333h/aula, e sua abordagem é transversalizada (CICAD, 2003).

Apesar da crítica em relação à forma de abordagem do fenômeno das drogas, os educandos concordam que houve a discussão sobre o tema durante a graduação:

Mas teve a preocupação de pelo menos ter o tema dentro da faculdade (G1).

Pelo menos alguma coisinha foi citada ao longo de todos os períodos (G2).

Durante algumas matérias, por exemplo, gravidez, fala do efeito das drogas sobre o bebê, a mãe que é usuária de drogas [...] tem coisas pontuais sobre drogas em várias matérias, mas a consequência, o impacto social, como tratar, como abordar uma pessoa que é usuária não foi tão desenvolvido (G3).

Tais depoimentos demonstram a distribuição transversal da temática na graduação da FENF/UERJ, sendo oferecida em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, é percebido pelos depoentes que o assunto é explorado de forma fragmentada, sem inserção na realidade vigente e, principalmente, sem correlação com o objetivo da enfermagem enquanto profissão: o cuidar.

O currículo integrado, de acordo com Henriques e Clos (2000), é inovador por seus desafios. Favorece a superação da visão fragmentada de realidade, do homem e do conhecimento, ao ser estruturado pela interdisciplinaridade e valorizar o conceito de totalidade, modificando a concepção teoria/prática. Assim, os depoimentos dos sujeitos sinalizam uma incoerência entre a teoria e a prática.

Sendo o fenômeno das drogas presença constante no cotidiano da sociedade, os educandos necessitam desenvolver suas competências a fim de serem capazes de atuar como enfermeiros na abordagem aos usuários de drogas.

Ainda de acordo com suas percepções, a faculdade não incentiva o estudo do assunto, proporcionando-lhes um direcionamento insuficiente, uma vez que a abordagem é considerada social, como apontado no depoimento a seguir:

Não há drogas em si...fisiologia, bioquímica. É mais social (G3).

Ressalta-se que apesar de considerarem a abordagem do fenômeno das drogas social, os depoentes não sabem definir em que consiste tal abordagem quando questionados. Dessa forma, infere-se que a discussão sobre drogas permeia o aspecto social no sentido popular, ou seja, envolve o questionamento acerca do usuário de drogas ser uma pessoa de má índole e de personalidade fraca ou uma vítima da sociedade, um doente, como sugere a seguinte fala:

[...] o mínimo que a gente tem é noção de que ele é doente (G2).

Segundo Vasconcellos (2005), o referencial teórico pode desempenhar um papel importante, desde que se dê conta da compreensão da realidade que se trabalha. Por isso, a teoria articulada com a realidade torna-se essencial ao processo de construção do conhecimento.

Os depoimentos nos levam a questionar o processo de mobilização do conhecimento que, segundo o autor possibilita ao discente um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, devendo ser provocado pelo educador. Anastasiou e Alves (2005) corroboram ao defender que a mobilização para o conhecimento consiste na busca de um conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e de sua realidade social. Desse modo, o educador, mediante o conhecimento da realidade e do objeto de estudo, desenvolve uma educação significativa que implicam em atividades que tenham relevância para os sujeitos envolvidos no processo de ensinagem.

Como sinalizado por parte dos discentes, o fenômeno das drogas foi abordado durante a graduação de forma pontual e fragmentada, desvinculada da realidade em que se inserem. Assim, na percepção dos sujeitos, não houve início do processo de construção de conhecimento acerca da temática uma vez que os docentes não proporcionaram subsídios para a primeira etapa do processo.

Do ponto de vista didático, a característica mais destacada do trabalho docente é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento, possibilitando as condições e os meios de aprendizagem. Desse modo, o processo educacional tem caráter ativo estabelecido pela relação social educador-educando (MAIA; SCHEIBEL, 2008).

Todo processo de construção de conhecimento demanda vínculo estreito com a totalidade (VASCONCELLOS, 2005). Para Libâneo (1998), o educador deve possuir preparo teórico-prático para que seja capaz de superar a fragmentação entre os domínios do conhecimento, a fim de alcançar uma visão interdisciplinar. Assim, perante a abrangência do fenômeno das drogas, o docente deve considerar a totalidade do assunto e, por isso, explorá-lo considerando suas interfaces inclusive na enfermagem.

O processo de ensinagem também é questionado quando os discentes se deparam com a realidade no campo de estágio ou nas aulas práticas e não discutem acerca das experiências vivenciadas ao retornar para a sala de aula, não favorecendo a construção do conhecimento acerca do assunto:

O normal é você ter aprendizagem, ir para a prática e ter a volta. Eu pelo menos não vi essa volta. Eu fui lá e morreu tudo lá (G1).

[...] não teve essa volta. Analisar os erros e aí sim mandar de novo [...] não teve discussão de como foi o estágio e não tem mais essa abordagem no período seguinte. Ficou meio solto (G3).

Tendo conhecimento das propostas pedagógicas da instituição em questão, infere-se que a situação acima descrita ocorre pontualmente, na abordagem do fenômeno das drogas.

Um estudo realizado com o corpo docente da FENF/UERJ sobre o fenômeno das drogas evidenciou que as concepções da maioria dos docentes surgiram das experiências pessoais e profissionais dos professores da FENF/UERJ e foram trabalhadas de forma individual pelos mesmos no sentido de crescimento acadêmico (PESSANHA, 2008).

Como a concepção docente interfere diretamente na forma de abordagem do assunto estudado, e, segundo Pessanha (2008) as concepções dos entrevistados passam pelo distanciamento das pessoas, a falta de laços afetivos e o desmazelamento da estrutura familiar, tais docentes podem abordar a temática de forma fragmentada e desvinculada da realidade vigente, evitando explorar tais situações.

Constata-se então o desvinculo entre teoria e prática, não tendo sido exploradas as situações vivenciadas pelos discentes. Nesse momento, o educador poderia dar continuidade ao processo de construção de conhecimento, iniciando a segunda etapa, a construção de conhecimento propriamente dita.

Vasconcellos (2005) apresenta a necessidade de atividades práticas objetivas para a construção do conhecimento, definindo essa fase a mais trabalhosa do processo. É nessa etapa que os conceitos são construídos pelos discentes ao invés de abordar os conceitos prontos (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Mesmo que a construção de conhecimento sobre o fenômeno das drogas não tenha sido iniciada pelo docente, os educandos são mobilizados nesse processo ao se depararem com o usuário de drogas nos locais de estágio ou aulas práticas. Ou seja, a mobilização do conhecimento sobre drogas se dá a partir do enfrentamento da realidade.

Assim, após a exposição discente à realidade em campo de estágio o docente deve propiciar a discussão de tais experiências em sala de aula. Anastasiou e Alves (2005) complementam ao afirmar que o educando necessita de espaço para demonstrar seus conhecimentos, pensamentos e sentimentos em relação ao objeto

a ser conhecido. É nesse momento, de acordo com Vasconcellos (2005), que o educador estabelece o confronto, ou seja, contradições em relação às concepções dos alunos, os levando a elaboração de hipóteses e soluções para o problema.

Entretanto, de acordo com os sujeitos do estudo, não houve mobilização discente para a construção de conhecimento sobre o fenômeno das drogas e, após eles próprios terem sido expostos a tal etapa do processo de ensinagem, não houve a continuidade, como demonstra a seguinte fala:

Não teve uma continuidade. E o aprendizado?(G3).

Com o objetivo de aprimorar o processo de ensinagem os discentes sugeriram formas de abordagem do fenômeno das drogas, ressaltando que a instituição de ensino deveria aproveitar melhor seus campos de estágio, uma vez que o hospital universitário localiza-se em sua mesma rua e abrange diversas especialidades médicas. O depoimento a seguir contempla a afirmação:

Drogas é um tema que tem cada caso no Rio...tá bem visível, relacionado com a violência. Tem um monte de lugares que a gente poderia usar de campo e a UERJ não aproveita nada (G1).

Além disso, os depoentes sinalizam a necessidade de otimizar os recursos físicos e humanos disponíveis na FENF/UERJ:

Por ser uma faculdade pública, de renome, poderia ser melhor abordado. Aproveitado melhor os campos de estágio que são oferecidos na faculdade. Bons professores nós temos aqui com doutorado e pós-doutorado (G1).

Os momentos de abordagem do fenômeno das drogas durante a graduação deveriam ocorrer, na visão discente, nas subáreas de saúde mental, assistencial e farmacologia. Entretanto, os alunos reconhecem que tal abordagem não deve ficar restrita à saúde mental e, por isso, sugerem ter um bloco de assistência ao usuário de drogas na grade curricular:

Se ficar sempre restrito à saúde mental, a idéia é que a faculdade vai formar enfermeiros achando que só lá na psiquiatria, só lá no CPRJ vão ter pessoas com esses problemas (G2).

Em relação aos conteúdos abordados acerca da temática, os discentes insistem na necessidade de discutir fisiopatologia e conduta de enfermagem, a fim de instrumentalizá-los para a assistência aos usuários de drogas. Em sala de aula é reportada a necessidade por parte dos discentes de participarem de aulas mais específicas sobre drogas:

Podia discutir fisiologia, conduta, não só a parte social (G3).

A inserção de mais aulas práticas, associando teoria e prática também consiste em uma sugestão apontada pelos discentes:

[...] tem que realmente fazer a associação dos dois: teoria e prática (G3).

Para tanto, faz-se necessário o conhecimento e o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem que, segundo Libâneo (1998, p. 30-31) são “a estruturação de funções e recursos cognitivos, afetivos e psicomotores que o indivíduo leva a cabo nos processos de cumprimento de objetivos de aprendizagem”.

Os discentes sinalizam que as aulas são ministradas de forma expositiva ao sugerirem a utilização de casos clínicos como estratégias de ensinagem:

Tendo vários casos clínicos na sala de aula, não apenas só ler slide ou explicar alguma coisa (G2).

A metodologia expositiva não deve ser evitada, mas o educador deve ter clareza dos limites e problemas da metodologia expositiva. Alguns autores, como Vasconcellos (2005), acreditam que na metodologia expositiva o aluno recebe tudo pronto, não problematiza e não é solicitado a fazer relação entre o objeto de estudo e o mundo. Dessa maneira é inferido que a forma de desenvolvimento da metodologia expositiva na abordagem do fenômeno das drogas não utiliza a problematização defendida no arcabouço da FENF/UERJ.

Como única sugestão de estratégia de ensinagem, os educandos sugeriram o desenvolvimento de casos clínicos em sala de aula, atendendo a necessidade de discutirem experiências a serem vivenciadas e a realidade esperada:

Poderia trazer um pouco da experiência com o caso clínico [...] e checarmos a prática, aí sim “eu lembro de ter visto tal coisa”, aconteceu tal situação (G2).

Para trazer para a nossa realidade: como eu, enfermeira, vou agir diante de um paciente ou usuário de drogas? Estando na crise de abstinência ou quando eu vejo utilizando a bebida ou a droga disponível (G1).

Dessa maneira, eles poderiam discutir todos os aspectos relevantes ao fenômeno das drogas ao simularem casos com usuários de drogas, favorecendo a construção de conhecimento sobre a temática e, assim, os capacitando na prestação da assistência de enfermagem a essa clientela, bem como aos seus familiares.

Alguns depoentes manifestaram sua insegurança em relação a não utilização de estudo de caso como estratégia de ensinagem, pois não se sentem habilitados para atuarem com tal clientela:

Porque amanhã, quando eu for enfermeira de uma unidade e tiver um paciente desse, o que eu faço? Sento e choro? Não, tenho que fazer alguma outra coisa (G1).

É sabido que a insegurança e a sensação de inabilidade são sentimentos pertinentes aos discentes, mas cabe ao docente amenizar tal situação através da efetivação da construção do conhecimento.

Como apresentado neste capítulo, a construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas demonstrou-se como um processo que não teve início nem fim por parte do educador. A mobilização do conhecimento ocorreu através das experiências vivenciadas em aulas práticas ou em campos de estágios sem a condução docente.

A segunda etapa do processo, a construção do conhecimento propriamente dito, poderia ser explorada pelo educador de forma coesa e articulada, seguindo para a última etapa do processo, a elaboração e síntese do conhecimento. Entretanto, a segunda etapa foi abordada pelos docentes de modo fragmentado, não tendo sido efetivada, ou seja, infere-se que não houve a construção de conhecimento acerca do fenômeno das drogas. E, em caso positivo, não foi possível identificar se o conhecimento adquirido encontra-se adequado ou não, pois não ocorreu a condução docente na elaboração e síntese desse conhecimento, última etapa do processo de ensinagem.

4 A CONDUÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Existem dois tipos de educação: bancária e problematizadora. A primeira tem como base a experiência do professor e a transmissão desse conhecimento, consistindo na metodologia tradicional. A segunda implica em situações-problema expostas pelo professor aos alunos, que tem participação ativa nesse processo (BORDENAVE; PEREIRA, 1997).

O modelo tradicional de ensino-aprendizagem ainda é bastante presente na sociedade. Muitos docentes e discentes foram formados pela pedagogia bancária, onde o foco é o conteúdo, dificultando a ruptura e a superação desse modelo. Assim, o docente depara-se com o desafio de formar profissionais de modo diferente daquela em que ele próprio foi formado (MARTINS et al., 2004). Ou seja, assumir o papel de educador, facilitador do processo de aprendizagem, rompendo com o modelo responsável pela mera transmissão de informações, sem compromisso com a construção do conhecimento.

Nesse contexto, no processo de ensinagem torna-se essencial a aprendizagem discente, sendo o enfrentamento do conhecimento uma parceria entre educador e educando.

A mediação docente é indispensável em todas as etapas da construção do conhecimento discente, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Ele prepara e dirige as atividades e as ações necessárias, bem como as estratégias de ensinagem, que, de acordo com Anastasiou e Alves (2005), consistem em métodos, técnicas e meios de construção de conhecimento.

Comprovadamente essencial é a condução docente no processo de ensinagem, a temática drogas não deve ser negligenciada, uma vez que por detrás dela há um verdadeiro conjunto de situações econômicas, sociais, familiares e individuais e para lidar com esses problemas é preciso ter a clareza dessa complexidade. Dessa forma, só a condução apropriada do docente viabiliza o desenvolvimento dessas habilidades.

Essa categoria discute a condução do educador no processo de ensinagem desde a mobilização do conhecimento sobre drogas até sua síntese.

Como o professor não é apenas aquele que transmite o conhecimento, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber, é imprescindível que ele domine não apenas o conteúdo, mas a metodologia e a didática para abordagem da temática (MAIA; SCHEIBEL, 2008).

Mediante a análise dos depoimentos, foi constatado que a maioria dos discentes percebe a inexistência da preocupação com a forma de abordagem do fenômeno das drogas pelos docentes, comprometendo o processo de ensinagem:

Eu acho que o momento que teve, houve uma preocupação que tivesse. De repente não a preocupação da forma que seria passada, da qualidade (G1).

[...] Então talvez seja isso, o modo como as aulas são dadas, não que a informação seja passada (G3).

Nesse sentido, os depoentes criticam a postura docente que não condiz com a metodologia pedagógica defendida pela FENF/UERJ, que é fundamentada na Teoria Crítica da Educação, na linha da problematização, com um currículo embasado nos princípios de integração, totalidade, interdisciplinaridade e na nova concepção teórico-prática (UERJ, 2005):

Eu acho que é o problema do ensino mesmo, o problema da preocupação de passar o ensino. Eles sempre falam do ensino problematizador, consciente, que tenha relevância na sociedade mas [...] (G1).

Não teve interação não (G2).

De acordo com Anastasiou e Alves (2005, p. 55), “uma proposta globalizada revela um interesse de possibilitar aos profissionais atuar de modo mais democrático e solidário”. Como na mobilização do conhecimento o docente deve vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento, Vasconcellos (2005) estabelece um primeiro nível de significação a fim de que o sujeito elabore as primeiras representações mentais do objeto.

Pela percepção discente, eles não foram mobilizados para a construção do conhecimento sobre drogas:

[...] os professores não conseguiram desenvolver nem motivar isso (G2).

É, assim...será que eu vou estimular o meu aluno a ter interesse nesse tema? Eu acho que não teve essa preocupação (G1).

Para mobilizar o educando é preciso desenvolver uma educação significativa, que implicam em atividades que tenham relevância tanto para o educando quanto para o educador. Então, cabe ao docente buscar um conhecimento vinculado às

necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social (VASCONCELLOS, 2005).

Entretanto, os discentes relatam que a abordagem do fenômeno das drogas durante a graduação foi tratada de forma isolada da realidade social:

Distancia muito uma coisa que está tão próxima da gente. Às vezes está dentro de casa, às vezes, até mesmo a pessoa que está ouvindo é usuária de algum tipo de droga (G2).

Foi tratada de uma forma muito...a droga tal vai causar o efeito tal...que hoje eu não lembro. Se você me perguntar se alucinógeno estimula ... eu não lembro que droga causa isso, eu lembro do efeito...Então, se aproximasse da nossa realidade a gente lembraria mais (G1).

Os discentes ainda sinalizam que a temática encontra-se difundida não só na sociedade, mas na própria faculdade:

A gente está na faculdade e sempre tem as chopadas. Então, vamos tentar trazer isso mais pro contexto? O que acontece na nossa realidade, sei lá, de condomínios, de bairros, de cidade? (G1).

O fenômeno das drogas, um assunto atual, de grande incidência, que consiste em um problema de saúde pública, não teve uma condução docente efetiva na construção do conhecimento discente, dificultando o processo de ensinagem:

Distancia tanto da sua realidade que a gente não percebe a importância que é para nossa vida, pra nossa profissão, pra nossa sociedade (G1).

O depoimento demonstra que os discentes não vivenciaram a mobilização do conhecimento sobre drogas e sequer conseguiram perceber a abrangência do tema.

Para Maia e Scheibel (2008) o docente deve propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos necessários aos educandos em seu meio social. Entretanto, mediante as falas dos discentes, nota-se que houve falha na condução docente, resultando em um aprendizado deficiente, uma vez que não percorreu a primeira etapa do processo de construção do conhecimento, a mobilização.

Acho que por isso ficou dessa forma meio cansativa ... ficou distante, ficou um aprendizado distante (G1).

O depoimento retrata o sentimento dos educandos quando são expostos aos conteúdos sem que haja o desenvolvimento prévio de interesse pela temática. Maia e Scheibel (2008) acreditam que os educandos devem se sentir motivados, despertando neles o interesse, a vontade de buscar respostas para os problemas apresentados.

Além disso, os discentes ressaltam que alguns docentes não manifestam a preocupação de conhecer o perfil da turma, dificultando o desenvolvimento de estratégias adequadas à construção do conhecimento:

Aquele professor que [...] não conhece nem um pouco o perfil da turma e dá aquela aula que ele preparou há três anos (G1).

Do ponto de vista pedagógico torna-se indispensável analisar as formas de pensar e conhecer dos educandos para desenvolver uma estratégia de ensino que parta de suas experiências, estimulando-os a refletirem sobre suas próprias percepções dos processos (DAVINI, 2008).

Os discentes ressaltam ainda, de acordo com suas percepções, não haver comprometimento do docente no planejamento das estratégias de ensinagem:

Eu acho que é isso, se preocupar em preparar a aula, se preocupar em chamar a atenção do aluno (G1).

Eles têm que se preocupar com as aulas. Porque teve um período que a professora veio com uma transparência antiga e dizia que nem precisava mais ler a transparência que ela já sabia tudo que tinha na transparência (G3).

Os depoimentos nos levam a questionar a formação docente. Gil (2008) critica a formação do professor universitário, que não possui formação pedagógica porque lidam com adultos. Ou seja, basta possuírem título de Mestre ou de Doutor.

O artigo 65 da Lei nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas”. Seguindo esse raciocínio, basta que o docente universitário domine os conteúdos a serem abordados em sala de aula, o que contraria a proposta pedagógica problematizadora.

Na tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu* de Metodologia do Ensino Superior e Didática e Metodologia de Ensino que incluem disciplinas como psicologia da aprendizagem, planejamento de ensino, didática e metodologia de ensino (GIL, 2008).

Além disso, como a universidade possui as funções de ensino, pesquisa e extensão (BORDENAVE; PEREIRA, 1997), os discentes sinalizam que muitos docentes não priorizam o ensino na graduação:

A gente vê que muitos professores entram na faculdade, eles sabem que tem a preocupação de ter a questão do ensino, pesquisa e extensão, mas alguns aprofundam tanto na pesquisa que esquecem a parte do ensino, da graduação. Ou então valorizam mais a pós-graduação ou a extensão (G1).

O depoimento acima não condiz com a realidade do cenário estudado. Atualmente a FENF/UERJ possui um quantitativo total de 80 docentes, sendo apenas 13 deles destinados à pós-graduação. Ou seja, 67 docentes são exclusivos da graduação de enfermagem.

Diante do exposto faz-se necessário a formação docente continuada, começando nas instituições de formação inicial e se estendendo ao longo da vida profissional com práticas de atualização constante.

A aprendizagem é definida por Bordenave e Pereira (1997) como uma transformação estrutural da inteligência, onde a pessoa se mobiliza para apreender novos conhecimentos por meio do manejo de fatores e de sua dinamização de forma sistematizada.

A fim de facilitar a aprendizagem discente, o educador utiliza estratégias de ensinagem para o desenvolvimento e a efetivação do processo de ensinagem. Gil (2008) atenta para a escolha da estratégia a ser utilizada, pois deve ser adequada aos objetivos propostos e à clientela.

Dentre as inúmeras estratégias de ensinagem existentes, os discentes apontam aula expositiva e seminário como únicas estratégias utilizadas para a construção do conhecimento sobre drogas durante a graduação:

Aula expositiva (G1, G2, G3).

Teve uma aula [...] que ela falou sobre o efeito da droga no sistema nervoso (G1).

Um seminário sobre álcool e drogas (G1, G2, G3).

Ressalta-se que em uma das turmas o seminário foi apresentado por bolsistas devido ao desenvolvimento de um projeto de extensão. Em outra turma os próprios educandos, separados em grupos, desenvolveram a temática com objetivo de prevenção de uso pelos adolescentes.

Apesar da existência de diversas estratégias de ensino, muitos docentes universitários dominam uma única estratégia, a exposição. Além disso, outros diversificam suas técnicas pelo simples desejo de fazê-lo, sem se preocupar com sua adequação aos seus propósitos (GIL, 2008).

Os recursos tecnológicos utilizados pelos docentes nas aulas que abordaram o fenômeno das drogas foram o *datashow* e o retroprojeto. Entretanto, os discentes apresentam como crítica aos docentes o fato de não desenvolverem o conteúdo e, por isso, se escondem atrás de slides:

A gente ouviu falar muita coisa lá fora, aí chega aqui dentro é a mesma coisa que você já ouviu de uma maneira completamente *datashow* (G3).

Gil (2008) considera a adoção da exposição como metodologia de ensino crítica para o processo de aprendizagem, pois, preocupado em expor o conteúdo, o docente muitas vezes negligencia o interesse discente. Assim, com frequência as aulas são consideradas torturantes para os educandos. A maioria deles considerou que a aula expositiva foi maçante e chata, complementando que:

Dava muito sono nas aulas (G1).

O autor afirma que a “aula expositiva é eficiente quando bem planejada e executada mediante a observância de princípios e técnicas de ensino” (GIL, 2008, p. 135).

Como proposta de superação do modelo tradicional da aula expositiva, Anastasiou e Alves (2005) defendem a aula expositiva dialogada, onde são consideradas as observações e estimulada a participação discente. Assim, ocorre a mobilização do conhecimento, criando condições para o desenvolvimento das outras etapas da construção de conhecimento.

Alguns estudantes tiveram a oportunidade de realizar visita técnica ao Centro de Tratamento e Reabilitação de Adictos do Rio de Janeiro (CENTRA-RIO):

Passamos um dia de estágio no centro de adictos, de tratamento de adictos. Foi uma experiência muito boa (G1).

O desenvolvimento dessa estratégia foi possível devido à docente contratada naquele momento trabalhar no local, por isso não foram todos os grupos que participaram.

Os discentes que participaram da visita ao CENTRA-RIO tiveram a possibilidade de vivenciar o contato com usuários de drogas. Lá, eles participaram como ouvintes de uma reunião entre os dependentes químicos e seus cuidadores e a equipe multidisciplinar.

Segundo os discentes, durante a graduação a temática drogas não foi vinculada à assistência ao usuário, dificultando a construção desse saber, principalmente porque o objeto de trabalho da enfermagem é o cuidar:

Não foi desenvolvida a assistência ao paciente usuário. Isso não foi desenvolvido durante a graduação (G2).

Não, você estuda drogas, mas não estuda [...] porque você não relaciona droga com assistência (G3).

Os educandos não correlacionam teoria e prática uma vez que não foram conduzidos nesse processo de mobilização e construção do conhecimento. Dessa forma, a construção do saber cuidar de usuários de drogas foi prejudicada, não ocorreu.

Os depoimentos a seguir demonstram que a condução docente não enfocou a assistência de enfermagem aos usuários de drogas:

Ninguém ensinou a gente a atuar com esses pacientes (G2).

Em nenhum momento foi feito um trabalho específico pra gente, enquanto profissional de saúde, estar lidando com eles (G2).

Como a formação na graduação de enfermagem é generalista e o ensino da temática tem como característica a transversalidade na grade curricular, é inferido que os discentes tenham capacidade de agrupar os conhecimentos apreendidos na prestação de assistência ao cliente, independente de ser usuário de drogas.

Ao serem questionados sobre a condução docente em aulas práticas ou estágios, os discentes são categóricos ao afirmar que os docentes se omitem nas aulas práticas ao se depararem com situações relacionadas ao fenômeno das drogas. Eles ainda reconhecem que “a culpa” não é do docente, que por sua vez também não teve oportunidade de construir saberes acerca da temática:

O que eles sabem? Ninguém sabe entendeu? Como eu também não sei, o professor também não sabe trabalhar isso com você, porque ele também não aprendeu (G2).

Dessa forma, o docente não proporciona situações a serem vivenciadas pelos discentes e demonstrou não saber aproveitá-las quando surgem.

Segundo Pessanha (2008), foi evidenciada a necessidade de sensibilização e aprimoramento formal sobre o fenômeno das drogas entre os professores da graduação da FENF/UERJ. Como cabe ao enfermeiro desenvolver postura crítico-reflexiva que possibilite o acompanhamento dinâmico da realidade, o docente deve ser detentor de conhecimento sobre a temática.

Para Maia e Scheibel (2008) a escola tem grande responsabilidade na formação do cidadão ao construir saberes indispensáveis para sua inserção social. É o educador que desenvolve essa postura, principalmente na prática, onde sintetiza o conhecimento adquirido no decorrer da graduação (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Sem ele, o discente não consegue lançar um olhar crítico sobre a prática, até porque está interessado em aplicar seus conhecimentos teóricos e executar técnicas

pertinentes à equipe de enfermagem. Quando consegue, não sintetiza o aprendizado, não construindo de fato conhecimento.

Nesse sentido, através da condução docente, o educando constrói o seu conhecimento objetivando a formação de um perfil de profissional reflexivo, autônomo e competente.

A categoria apresentada discutiu a condução docente na construção do conhecimento, que, de acordo com a percepção dos discentes, necessita de reformulações a fim de não comprometer o desenvolvimento discente nesse processo.

5 O PROCESSO DE ENSINAGEM NA PERCEPÇÃO DISCENTE

O conhecimento é a mediação central do processo educativo e tem como finalidade colaborar na formação do educando em sua totalidade. Por isso, possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar da realidade (VASCONCELLOS, 2005).

No processo educacional, tanto o educando quanto o educador tem um caráter ativo, sendo que essa atividade é potencializada e desenvolvida a partir da relação social. Por isso, Anastasiou e Alves (2005, p. 15) define o processo de ensinagem como:

Prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrentes das ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Sendo o processo de ensinagem utilizado para a construção do conhecimento, ele abarca aulas teóricas e práticas, em qualquer lugar onde a prática social pode ser desenvolvida.

Na sala de aula, o educador seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas e transmite valores. Assim, o trabalho de sala de aula é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade que tem como objetivo a construção do conhecimento sobre determinado assunto (VASCONCELLOS, 2005).

No caso dos discentes de enfermagem um dos locais extraclasse mais utilizado é o hospital. Muitas vezes o docente os acompanha, mas nos últimos dois períodos da graduação o interno assume seu papel e fica sob responsabilidade da preceptora local.

Como o educador é imprescindível na construção do conhecimento, a contradição transparece quando não há docente acompanhando o educando na prática, apenas o preceptor local. Dessa forma os discentes se deparam com o despreparo dos profissionais de saúde em relação aos pacientes usuários de drogas:

O que a gente tem é a oportunidade de ver como é a realidade da assistência (G3).

[...] a gente vê os profissionais ... aí o aluno que tem que fazer estágio acaba reproduzindo isso, puramente por desconhecimento (G2).

Dessa forma, o discente não constrói seu conhecimento adequadamente, reproduzindo práticas vivenciadas e nem sempre corretas e éticas, como mostra a fala abaixo:

A enfermeira [...] estava compartilhando a rotina de trabalho dela com a gente. E ela falou assim, que “chegam aqueles capetas daqueles bêbados na emergência”. O que é que ela faz? Brinca com eles, por exemplo, usa jelco 14, sonda 20 (G2).

Ela falou que amarra todos eles (G2).

Se eles tiveram puxando muito papo, amarra a boca também (G2).

Os acadêmicos de enfermagem ficam à mercê de reproduzir práticas vivenciadas incorretas e condutas que confrontam a ética e os deveres do profissional enfermeiro. Não necessariamente essas práticas serão incorporadas em seu cotidiano, uma vez que existe distinção entre informação e conhecimento. Ainda assim eles manifestam tal preocupação.

Apesar de nem toda experiência resultar em aprendizagens automáticas, tal afirmação ampara nossa percepção quando, nas falas dos discentes, verificamos que eles reconhecem as práticas inadequadas como incabíveis e até desumanas. Reforça-se, assim, a importância do papel do educador, de não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar certo (FREIRE, 1997). As experiências relatadas pelos discentes e vivenciadas por eles demonstram a facilidade de construção de conhecimento com conteúdos inadequados, ainda mais quando não há discussão do aprendizado prático em sala de aula, como afirmado por eles.

Os educandos se defrontam com a violência da equipe de saúde e com o não cumprimento de questões éticas, sendo compelidos a reproduzir os conhecimentos adquiridos.

A violência da equipe de saúde com pacientes usuários de drogas, encarada com naturalidade no campo de estágio, algumas práticas que não deveriam existir são consideradas “normais” e apresentam-se de forma usual como aponta as seguintes observações:

Ele tava amarrado...não era assim agitado, ele tava tranquilo, não tava delirando (G2).

Paciente ta amarrado na cadeira por quê? Porque ele é alcoólatra. Então o paciente tem que ficar amarrado (G2).

Aí o que você escuta a questão da equipe: “Ah, o cara é alcoólatra, tem que ficar preso porque ele vai te agredir (G2).

Tais depoimentos denotam também o desconhecimento por parte da equipe em relação aos cuidados de enfermagem a serem prestados, os levando a se protegerem como forma de prevenção:

Por que ele tá amarrado? A justificativa: ele tá amarrado porque ele é alcoolista, ele é perigoso, né? Porque ele pode entrar em abstinência, ele pode te atacar. Aí você realmente se assusta, né? E você vai acreditar porque você não teve conhecimento para se preparar sobre isso (G2).

O paciente tinha conseguido se soltar. Quando foi dar conta ele já tava em pé e aí o cara falou assim: "volta pra cama, já." Aí amarrou o cara (G2).

Outro depoimento aponta para a abordagem do fenômeno das drogas de forma equivocada pela própria equipe médica:

Um paciente que ficou internado dois meses em outro hospital veio pra cá. O relato dele é de que parou há três anos e, na evolução dele ainda tem a descrição de síndrome de abstinência alcoólica (G3).

Ressalta-se que, dentre os usuários de drogas, os alcoolistas são bastante negligenciados pela equipe de saúde. Após a exposição à realidade social da assistência de enfermagem, os discentes assumem se sentirem despreparados para atuar frente aos usuários de drogas:

Você não sabe o que fazer, como fazer. Eu acho que a gente não tem preparo para isso (G1).

Você sabe que aquilo ali tem uma possibilidade de ser uma pessoa alcoólatra mas, enfim, o cuidado específico que tem que dar ... (G2).

Nós não sabíamos o que ele tinha. Nem passou pela nossa cabeça que ele poderia ser usuário de alguma droga (G3).

As falas indicam que os educandos não percorreram as etapas do processo de ensinagem na construção do conhecimento sobre o fenômeno das drogas durante a graduação.

Mediante a condução do professor, tal situação serviria de instrumento para a construção do conhecimento, que implica o exercício da curiosidade, na capacidade crítica de observar e analisar o objeto, comparando-o com suas percepções e conhecimentos anteriores (FREIRE, 1997).

Sabe-se que a faculdade não consegue abordar todos os assuntos pertinentes à enfermagem, mas deve explorar os temas mais incidentes na sociedade (BORDENAVE; PEREIRA, 1997), como é o caso das drogas. Os discentes criticam o papel da faculdade:

Você age até meio que, uma palavra meio forte, no instinto mesmo do cuidado. O que a faculdade fornece não te dá preparo para cuidar de uma pessoa sob efeito de drogas (G3).

Se a faculdade tem nove períodos e você chega no oitavo período sem saber abordar um paciente com problemas de drogas é vergonhoso (G2).

O desconhecimento apresentado pelos discentes chama atenção, pois são futuros enfermeiros que se defrontarão com a realidade da sociedade em qualquer área de trabalho da enfermagem. E, ainda, os educandos afirmam que não reconhecem os sinais e sintomas apresentados pelo usuário de drogas:

Chegou um paciente com síndrome de abstinência. Ele tremia, tremia, e tremia e suave, tremia e suave. [...] a gente não sabe como abordar um paciente assim (G1).

A gente também não sabe correlacionar aquilo ali que eles estão apresentando com droga [...] o que eu vou fazer, qual vai ser minha intervenção? Momento nenhum isso foi falado (G2).

Se o paciente estiver com algum distúrbio de diabetes descompensada e na verdade a gente tá achando que ele tá sob efeito do álcool, o que já aconteceu várias vezes (G2).

Os estudantes lamentam não terem tido condições de prestar assistência a usuários de drogas, principalmente porque as oportunidades existiram:

A gente já teve oportunidade, mas a gente não soube como fazer (G1).

A gente poderia ter feito muito mais por esses pacientes e a gente não fez (G2).

[...] dar uma assistência de qualidade e aplicar essa integralidade, essa totalidade que a faculdade tanto presa. De tá olhando de uma forma completa o paciente. Eu senti que a gente deixou uma parte dele de lado (G2).

Como instinto de preservação da vida, os discentes temem a reação do paciente que é associada à violência. Eles assumem não conhecer os aspectos relevantes ao fenômeno das drogas:

A gente não sabe como é que a pessoa pode se portar. Desconhecimento mesmo (G2).

Também não foi só o receio de não saber o que fazer, mas o que a outra pessoa vai fazer comigo. Às vezes aquela pessoa tá em momento de agitação e eu viro alvo da agitação dele (G1).

Apesar de não conseguirem identificar situações decorrentes do uso de drogas nem intervir nestas situações, os discentes dizem não possuir segurança para tal atuação, mas reconhecem que a faculdade construiu conhecimentos básicos para que atuassem com quaisquer pacientes. Afinal, todo ser humano deve usufruir uma assistência justa e humana:

Independente disso, a gente tem base entendeu? Independente da área que a gente for trabalhar [...] mas segurança nenhuma (G3).

Você chega em casa e tem que estudar, porque você não sabe (G3).

As experiências vivenciadas pelos discentes só reforçam a idéia de que ele, menos maturo que o professor necessita da condução no processo, mas precisa participar dele ativamente, a aprendizagem é uma ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno, exigindo esforços conjuntos com o professor para o domínio do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Felizmente os discentes construíram de fato conhecimento durante a graduação em relação à humanização, direitos e deveres da equipe de enfermagem entre outros, independente da condição clínica do paciente.

Assim, quando questionados acerca da contribuição do processo de ensinagem durante a graduação, todos afirmam que não foi satisfatório, mas ressaltam que houve a mobilização de conhecimento, adequada ou não.

Os discentes manifestam também o descontentamento com a faculdade, que, na percepção deles, poderia ter contribuído muito mais na construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas. Segundo eles, profissionais especializados na área estudada e campos de estágios não foram aproveitados adequadamente pela instituição:

Poderia ter sido aproveitado melhor os professores que temos aqui. Não é falta de material humano. Pode até ter falta de livros [...] (G1).

Apesar da instituição de ensino estudada ter como proposta a educação problematizadora, os acadêmicos não foram sensibilizados para agir e interagir em face do uso e abuso de drogas, ressaltando a necessidade da abordagem do tema nos cursos de graduação, capacitando os futuros profissionais.

Concluindo, os discentes consideram que o processo de ensinagem contribuiu para a construção de conhecimento acerca do fenômeno das drogas, no entanto deveria ter contribuído muito mais, uma vez que a instituição detém docentes especializados e campo de estágio facilitado para a mobilização e construção de saberes:

Contribuiu alguma coisa né? Não posso nem dizer que não. Talvez não tenha contribuído o que a gente precisa saber para atuar quando a gente estiver em situações... paciente, amigo, no grupo, no centro (de adictos) (G1).

Entretanto, apresentam suas limitações em termos de prestação de assistência de enfermagem específica ao usuário de drogas, seja ele no ambulatório, no hospital ou em qualquer lugar, inclusive em seu meio social.

6 OS DESAFIOS NO ENSINO CRÍTICO E PROBLEMATIZADOR DO FENÔMENO DAS DROGAS

O estudo revela facetas importantes do processo de ensinagem desenvolvido na abordagem do fenômeno das drogas na FENF/UERJ, as quais serão aprofundadas e criticamente sintetizadas nesta sessão.

O pioneirismo da FENF/UERJ em relação à adoção da Teoria Crítica da Educação em sua grade curricular, tendo como alicerce os ideais do teórico Paulo Freire na problematização do ensino, deve ser comemorado e reconhecido. Entretanto, ainda há lacunas a serem preenchidas visando o aprimoramento do ensino, especialmente no campo do fenômeno das drogas.

Sendo o enfermeiro um agente importante no enfrentamento cotidiano dos problemas decorrentes do uso e abuso de drogas, faz-se necessária a discussão do fenômeno das drogas no meio acadêmico, tanto a nível nacional quanto internacional.

De acordo com a CICAD (2009), os enfermeiros são agentes primordiais para trabalhar com mudanças e transformações individuais, familiares e coletivas. Além disso, ocupam posição de destaque no desenvolvimento e implementação de programas de prevenção e promoção à saúde em diversos campos do conhecimento.

Assim como a FENF/UERJ é embasada na teoria Crítica da Educação, o Projeto CICAD Escolas de Enfermagem na Prevenção do Uso e Abuso de Drogas, Integração Social e Promoção da Saúde na América Latina e no Caribe, utiliza o modelo de saúde internacional crítico-holístico. Dessa forma a temática drogas é favorecida por ser explorada de modo interdisciplinar, em sua totalidade, contextualizado e integrado.

Mediante o convênio estabelecido com a CICAD, a FENF/UERJ assumiu o compromisso social com o desenvolvimento humano, se envolvendo nas lutas que representam as necessidades em saúde da sociedade, procurando ampliar as oportunidades de acesso à assistência a fim de favorecer um processo de viver e ser saudável dos usuários de drogas (PESSANHA, 2008). Então, em relação ao ensino do fenômeno das drogas na instituição, houve um aumento significativo de sua carga horária, além de ter sido inserido em 11 disciplinas de forma transversal.

Entretanto, os depoimentos derivados dessa pesquisa apontam para algumas fragilidades no processo de ensinagem acerca do fenômeno das drogas na FENF/UERJ. Cabe ressaltar que todos os depoimentos são dos discentes, que emitiram suas percepções.

De acordo com os educandos, a abordagem da temática drogas foi considerada superficial durante a graduação, tendo a discussão sido pontual e fragmentada. Tais percepções podem ser justificadas pela abordagem transversal preconizada pelo currículo da FENF/UERJ, que abarca a discussão da temática em 11 disciplinas, sendo realizada em diversas áreas do conhecimento.

Pessanha (2008) contribui evidenciando a existência da necessidade de discutir o fenômeno das drogas em todos os momentos do ensino em enfermagem, nos vários programas acadêmicos, pois o enfermeiro é um agente importante no enfrentamento cotidiano dos problemas decorrentes do uso e abuso de drogas.

A condução do processo de ensinagem pelos docentes foi apontada pelos discentes como desvinculada da realidade vigente e da assistência de enfermagem. Os próprios docentes, de acordo com Pessanha (2008), relatam a dificuldade em abordar a temática, gerando carência na discussão deste fenômeno dentro da graduação em Enfermagem. Ainda segundo a autora:

[...] as dificuldades perpassam o campo teórico, quando os mesmo apontam a dificuldade de falar com o cliente usuário de drogas por ocasião das mais diversas experiências práticas da vida profissional, seja na atividade docente, seja na assistência direta ao cliente em vários âmbitos do cuidar (PESSANHA, 2008, p.54).

Em decorrência disso, a abordagem do fenômeno das drogas pode ocorrer de forma eventual, o que evidencia a necessidade de uma abordagem sistemática do assunto.

Para tanto, os docentes devem ser sensibilizados e capacitados uma vez que as percepções influenciam diretamente na forma como os conteúdos sobre o fenômeno das drogas são trabalhados junto aos educandos. Pessanha (2008) complementa afirmando que o modo pelo qual os professores concebem o fenômeno das drogas e percebem o problema, dá o embasamento para as discussões em sala de aula e atuações práticas nos diversos momentos da assistência de Enfermagem.

Além de capacitados para atuarem no ensino do fenômeno das drogas, os docentes devem conhecer as estratégias de ensinagem, possibilitando uma

construção efetiva de conhecimento acerca do Fenômeno das drogas, instrumentalizando os discentes para assistir os usuários de drogas.

As experiências práticas oferecidas aos alunos da graduação ainda se mostram incipientes e encontram-se inseridas em um modelo que concebe a droga como doença, tratando o usuário como um paciente que deve ser internado e recluso para alcançar a cura (PESSANHA, 2008).

Em relação à atuação frente a usuários de drogas, os depoentes relatam insegurança e inabilidade, o que na posição de aprendiz deve ser considerado natural. Entretanto, segundo Pessanha (2008), as experiências práticas que são possibilitadas os alunos não possuem aprofundamento teórico e prático, ficam muito centrados nas visitas técnicas e não ocorre atuação direta com os indivíduos.

Nos momentos em que os educandos enfrentam situações decorrentes do uso e abuso de drogas, muitas vezes se deparam com profissionais sem comprometimento ético e moral, os deixando susceptíveis a reproduzir conhecimentos errôneos. Entretanto, a formação discente é contínua e abarca todas as experiências desde o primeiro período de graduação, não permitindo que reproduzam ações que infrinjam os direitos dos pacientes, sequer cause danos à saúde.

Pessanha (2008) diz que docentes da FENF/UERJ reconhecem algumas deficiências relativas ao fenômeno das drogas na formação dos enfermeiros, mas também afirma que suas concepções se encontram dentro de conceitos macro e micro determinantes. Ou seja, desde a concepção do modelo biomédico, onde o uso e abuso de drogas é uma doença, sendo fortemente influenciada pelas condições sociais e individuais presentes na nossa sociedade, até a percepção focada no modelo psicossocial, onde, além de um problema de saúde, é considerado um problema social.

O ensino do fenômeno das drogas no Projeto Político Pedagógico da FENF/UERJ vem acompanhando as orientações nacionais e internacionais para a abordagem do problema, mas ainda não contempla todas as dimensões requeridas pelo assunto.

Então, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na construção do conhecimento sobre o fenômeno das drogas, a FENF/UERJ já desenvolve o ensino de enfermagem baseado na problematização, dentro do modelo de Teoria Crítica, formando cidadãos capazes de transformar a realidade em que estão inseridos.

7 CONCLUSÃO

Acreditando que o conhecimento é construído pelo discente e não simplesmente transferido pelo docente, concluímos que o processo de ensinagem é essencial à educação problematizadora.

Nessa perspectiva o educador apresenta o objeto de estudo, o fenômeno das drogas, problematizando a fim de que ele seja reelaborado pelo discente. Para tanto, faz-se necessário percorrer as etapas da construção do conhecimento: mobilização, construção propriamente dita e elaboração e síntese do conhecimento.

A fim de construir conhecimento sobre o fenômeno das drogas o docente deve estar capacitado e atualizado na temática. Além disso, o educador deve conhecer as estratégias de ensinagem adequadas a cada etapa da construção do conhecimento, instrumentalizando os discentes no processo de construção do conhecimento. Entretanto, os resultados desse estudo apontam para a utilização de apenas duas estratégias durante a graduação que, ainda assim, foram pouco exploradas.

Conforme defendido pela educação problematizadora, os discentes devem ser expostos às situações cotidianas, pois devem ter envolvimento e, assim, criticar a realidade social em que se inserem. No caso dos discentes de enfermagem na busca pelo conhecimento sobre drogas, o docente deve abordar as questões referentes à temática, envolvendo as interfaces econômicas, políticas, sociais e psicológicas.

De acordo com a percepção discente, o processo de ensinagem foi desenvolvido de forma fragmentada e desvinculada da realidade social, sendo que as etapas do processo de ensinagem não foram exploradas de forma eficaz, interferindo na construção de conhecimento sobre o fenômeno das drogas.

O enfrentamento da realidade frente ao fenômeno das drogas pelos discentes reflete a dicotomia entre teoria e prática. Os estudantes se deparam com o despreparo da equipe de saúde na assistência a pacientes usuários de drogas, resultando, inclusive, em violência física e moral.

Durante o internato o discente assume seu papel de enfermeiro e fica sob responsabilidade da preceptora local, que na maioria das vezes é responsável pelo setor, mas não é docente nem educadora. Dessa forma, as situações de

aprendizagem experimentadas não são conduzidas adequadamente, uma vez que não há a preocupação com a construção do conhecimento discente, de acordo com eles.

Os discentes sinalizam ainda que não há nenhum momento em que eles possam falar das experiências vivenciadas por eles nas aulas práticas, apontando para mais uma situação inexplorada pelo docente, que deveria favorecer as etapas do processo de ensinagem.

Ao se defrontarem com a prática assistencial da equipe de saúde frente aos usuários de drogas e com o não cumprimento de questões éticas, os discentes são compelidos a reproduzir os conhecimentos lá adquiridos considerados normais. Nesse sentido, faz-se necessária a presença docente, que interage com o educando e o orienta em sua prática cotidiana, contribuindo para a construção do conhecimento sobre o fenômeno das drogas.

Como a educação problematizadora adotada permite a troca de conhecimento e, conseqüentemente a construção dele, as experiências vivenciadas pelos discentes favorecem a metodologia quando bem explorada pelo docente. Associado a isso, o processo de ensinagem é aplicado auxiliando nessa construção.

Apesar da condução docente inadequada os discentes demonstraram comprometimento com sua profissão, respeitando seus princípios éticos, bem como com o objeto dela, o paciente. Para o discente, mesmo sinalizando a falta de conhecimento para abordar usuários de drogas, a assistência ofertada a essa clientela, principalmente aos alcoolistas, infringe os direitos do ser humano.

Discutindo acerca da qualificação dos profissionais de saúde na abordagem do fenômeno das drogas, a formação do enfermeiro foi identificada como fundamental neste processo, considerando sua atuação na promoção, prevenção, redução de danos e na inclusão social dos usuários de drogas.

Mediante a realidade da sociedade contemporânea, onde o fenômeno das drogas se apresenta como problema de saúde pública, as instituições de ensino devem otimizar a utilização do processo de ensinagem, tornando o profissional enfermeiro um agente transformador da sociedade. Desse modo, a formação profissional dos enfermeiros em relação ao fenômeno das drogas torna-se essencial à medida que precisam conduzir tais situações no seu cotidiano. Isso é possível mediante a aplicação do processo de ensinagem para a construção do conhecimento sobre drogas.

Dessa forma, este estudo possibilita a análise do modo pelo qual os discentes de enfermagem atingem o conhecimento sobre o fenômeno das drogas. Nesse sentido concluímos que o processo de ensinagem poderia ser melhor explorado em sua totalidade e, na percepção discente, não os habilita na prestação de assistência de enfermagem específica aos usuários de drogas.

Entretanto, o ensino sobre o fenômeno das drogas na graduação de Enfermagem da UERJ se apresenta num movimento crescente de complexidade dentro de seu currículo, favorecendo a discussão da temática e a formação do enfermeiro, em consonância com as políticas públicas, para enfrentar o problema e direcionar ações efetivas para a prevenção, promoção da saúde, tratamento e reinserção social dos usuários de drogas lícitas e ilícitas na sociedade, fazendo assim com que o enfermeiro se transforme efetivamente em um gerador de mudanças dentro desta realidade.

Assim, esse estudo visa contribuir com a comunidade acadêmica ao divulgar os esforços, desafios e resultados vivenciados pela FENF/UERJ, no desenvolvimento de uma metodologia crítica e problematizadora de ensino na abordagem do fenômeno das drogas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Org). *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ASSUNÇÃO, A. N. *Alcoolismo e ensino de enfermagem: convergências e divergências entre o discurso e a prática*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel; Florianópolis: UFSC, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOMBASSARO, L.C. *As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORDENAVE, J.E.D.; PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDEIRA, Z.F. *Drogas, indivíduo e família: um estudo de relações singulares*. 1999. 81f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1999.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Rev. Saúde Pública*. São Paulo, v.30, n.3, p. 285-293, 1996.

CARLINI, E.A.; GALDURÓZ, J.C.F. (Org.). *II levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do País – 2005*. São Paulo: UNIFESP, 2006.

CARRARO, T.E. et al. A formação do enfermeiro e o fenômeno das drogas no Sul do Brasil: atitudes e crenças dos estudantes de enfermagem sobre o cuidado. *Rev. latino-am. enfermagem*. São Paulo, v.13, n.especial, p. 863-871, set./out, 2005.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS. *Livreto informativo sobre drogas psicotrópicas: bebidas alcoólicas*. São Paulo: Escola Paulista de Medicina, 2003. Disponível em: <<http://www.cebrid.epm.br/index.php>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMISSÃO INTERAMERICANA PARA O CONTROLE DO ABUSO DE DROGAS. *La situación de los programas de postgrado de enfermería en nueve países de América Latina frente a los desafíos de la reducción de la demanda de drogas*. Washington, D.C., U. S.; Florianópolis: UFSC/PEN, 2003.

COMISSÃO INTERAMERICANA PARA O CONTROLE DO ABUSO DE DROGAS. *Acerca de la CICAD*. Washington, D.C.: OAS, 2009. Disponível em: <http://www.cicad.oas.org/Desarrollo_Alternativo/ESP/About.asp> Acesso em: 14 out. 2009.

DALL'AGNOL, C.M.; TRENCH, M.H. Grupos Focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. *Rev. gaúch. enferm.* Rio Grande do Sul, v.20, n.1, p. 5-25, jan.,1999.

DAVINI, M.C. *Textos de apoio da capacitação pedagógica: do processo de aprender ao de ensinar*. Brasília, DF: OPAS, 1983. Disponível em: <[http://200.189.113.52:2080/Espp.nsf/56ee6668e5d6550203256e3700430a5b/d9b93ff3938ea37b03256e77006e1547/\\$FILE/_qahingt3f41i6a821e1nmirp0chgi0gr1e1gm6qbk63scrp0a1im8ob7k9jmior141i6u83ge9nm6pbjedni0p3541gn0sj5dpi6ash0c5ni0p3541imssr9dpgn4_.doc](http://200.189.113.52:2080/Espp.nsf/56ee6668e5d6550203256e3700430a5b/d9b93ff3938ea37b03256e77006e1547/$FILE/_qahingt3f41i6a821e1nmirp0chgi0gr1e1gm6qbk63scrp0a1im8ob7k9jmior141i6u83ge9nm6pbjedni0p3541gn0sj5dpi6ash0c5ni0p3541imssr9dpgn4_.doc)> Acesso em: 6 jul. 2008.

DIAS, C.A. Grupo focal: *técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. *Informação & sociedade: estudos*. América do Sul, v.10, n.2, p.1-12, 2000.

DRUMMOND, M.C.C.; DRUMMOND FILHO, H.C. *Drogas: a busca de respostas*. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALDURÓZ, J.C.F. et al. Uso de drogas psicotrópicas no Brasil: pesquisa domiciliar envolvendo as 107 maiores cidades do país – 2001. *Rev. latino-am. enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 13, n. especial, p. 896-902, out., 2005.

GIL, A.C. *Didática do ensino superior*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUES, R.L.M.; CLOS, A.C. Desafios da graduação em enfermagem: a primeira geração de enfermeiros do novo currículo. *Rev. Enferm. UERJ*. Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 71-72, jul./dez., 2000.

LEITE, M.M.J.; PEREIRA, L.L. Educação Continuada em Enfermagem. In: KURCGANT, P. *Administração em Enfermagem*. São Paulo: EPU, 1991.

LEOPARDI, M.T. et al. *Metodologia da pesquisa na saúde*. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, G.T.; LUIS, M.A.V. A formação do enfermeiro e o fenômeno das drogas no estado do Rio de Janeiro - Brasil: atitudes e crenças. *Rev. latino-am. enfermagem*. Ribeirão Preto, v.13, n.especial, p.872-879, out., 2005.

LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. 1. ed. Curitiba: IESDE, 2008.

MARTINS, J.T. et al. O psicodrama como uma estratégia pedagógica no ensino da saúde do trabalhador. *Rev. gaúch. enferm*. Rio Grande do Sul, v.25, n.1, p.112-117, abr., 2004.

MATTOS, M.J.S. Projetando a implantação do novo currículo na FENF, UERJ. *Rev. Enferm. UERJ*. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 115-116, abr., 1996.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M.C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, F.M. A Psicologia... e o Resto: o currículo segundo César Coll. *Cad. Pesq.* São Paulo, n.100, p. 93-107, mar., 1997.

MOUTINHO, E.C.V.S. *O Enfermeiro na prevenção do uso de drogas: uma perspectiva para o Programa Saúde da Família*. 2006. 194f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MUNARI, D. B. et al. Considerações teóricas e técnicas da utilização do grupo na investigação científica. *Rev. Enfermagem UERJ*. Rio de Janeiro, v.16, n.1, jan./mar., 2008.

NAÇÕES UNIDAS. Escritório contra Drogas e Crime. *World Drug Report 2009. Executive Summary*. Disponível em: <[HTTP://www.unodc.org/brazil](http://www.unodc.org/brazil)>. Acesso em: 6 jul. 2008.

OLIVEIRA, D.C. Análise de conteúdo temática-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*. Rio de Janeiro, v.16, n.4, p.569-576, out./dez., 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Comisión interamericana para el control del abuso de drogas*. Washington, D.C.: OAS, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Global Status Report on alcohol*. Genebra: WHO, 2004. Disponível em: <<http://www.who.int>>. Acesso em: 14 jul 2008.

PESSANHA, H.L.O. *Ensino do Fenômeno das Drogas na Faculdade de Enfermagem da UERJ: estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes*. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=670>. Acesso em: 06 jul. 2008.

PILLON, S.C. *O uso do álcool e a educação formal dos enfermeiros*. 2003. Tese (Doutorado em enfermagem) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2003.

PILLON, S.C.; LUIS, M.A.V. Modelos Explicativos para o Uso de Álcool e Drogas e a Prática da Enfermagem. *Rev. latino-am. enfermagem*. São Paulo, v.12, n.4, p.676-682, jul./ago., 2004.

RAMOS, L.H. et al. O ensino sobre dependência química em cursos de graduação de enfermagem no Brasil. *Acta Paul. Enferm.* São Paulo, v.14, n.3, p.35-43, set./dez., 2001.

REUNIÓN INTERNACIONAL ANUAL DEL PROYECTO DE LA CICAD DE LAS ESCUELAS DE ENFERMERIA EM REDUCCION DE LA DEMANDA DE LÃS DROGAS EM AMERICA LATINA, 8., 2003, Lima. *Anais...* Lima: CICAD, 2003.

RICHARDSON, J.R. et al. *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

ROMANO, R.A.T. Da reforma curricular à construção de uma nova práxis pedagógica: a experiência da construção coletiva de um currículo integrado. *Rev. Enferm. UERJ*. Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 78-83, jul./dez., 2000.

SOUZA, N.V.D.O. et al. Pedagogia problematizadora: o relacionamento interpessoal dos internos de enfermagem no contexto hospitalar. *Rev Enferm. UERJ*. Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.27-32, jan./mar., 2007.

SPRICIGO, J.S. et al. Atenção ao usuário de drogas: um espaço para o enfermeiro. *Texto contexto - enferm.* São Paulo, v.13, n.2, p. 296-302, abr./jun., 2004.

TOMASI, N.G.S.; YAMAMOTO, R.M. *Metodologia da pesquisa em saúde: fundamentos essenciais*. Curitiba: As Autoras, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Projeto político-pedagógico da UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

VASCONCELLOS, C.S. *A construção do conhecimento em sala de aula*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I.P.A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WESTPHAL M.F. et al. *Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil*. Bol. Oficina Sanit Panam. Washington (DC), v.120, n.6, p.472-482, 1996.

APÊNDICE A - Roteiro do Grupo Focal

- ✓ Como foi a abordagem do fenômeno das drogas durante a graduação? Em quais subáreas?
- ✓ Quais foram os conteúdos abordados pelos professores?
- ✓ Quais recursos pedagógicos foram utilizados pelos professores durante suas aulas?
- ✓ Os conteúdos apresentados sobre drogas suscitaram interesse e discussão no grupo?
- ✓ Como foi a participação do professor na discussão sobre o assunto?
- ✓ Os conteúdos ministrados propiciaram aquisição do conhecimento acerca do fenômeno das drogas?
- ✓ Em quais cenários os conteúdos sobre drogas foram abordados?
- ✓ Durante a formação acadêmica vocês tiveram oportunidade de vivenciar situações práticas com usuários de drogas?
- ✓ A partir dos conteúdos ministrados vocês se sentem habilitados para prestar cuidados aos usuários de drogas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: “A construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas: a experiência da FENF/UERJ”.

Autora: Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos.

Informo meu interesse e disponibilidade para participação como sujeito desta pesquisa. Declaro ter ciência de que o objeto a ser estudado consiste em: “*A percepção dos discentes acerca da dinâmica de ensino-aprendizagem na abordagem do fenômeno das drogas para a construção do conhecimento*”, e que seus objetivos são:

- ✓ Descrever as dinâmicas de ensino-aprendizagem utilizadas na abordagem do fenômeno das drogas de acordo com a percepção dos discentes.
- ✓ Analisar a construção do conhecimento dos discentes em relação ao fenômeno das drogas a partir dos conteúdos ministrados.
- ✓ Discutir os nexos entre a abordagem do fenômeno das drogas e a construção do conhecimento.

Tal pesquisa possibilita reflexão sobre a formação do enfermeiro em relação ao fenômeno das drogas, contribuindo para aprimorar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na construção do conhecimento dos discentes, preparando-os para a atuação profissional

Participarei dos grupos focais estando devidamente esclarecido acerca da metodologia utilizada, podendo recusar-me a responder alguma pergunta ou desistir da participação, sem que haja qualquer penalização. Os dados fornecidos serão sigilosos, garantindo a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações.

Afirmo estar ciente de que os resultados da pesquisa serão divulgados em meio científico, e que poderei acessá-los ao final do estudo, através da pesquisadora ou da FENF/UERJ e que não receberei qualquer benefício material como resultado de minha participação.

Local e Data: _____, ____/____/_____.

Assinatura do Declarante: _____

RG do Declarante: _____

Para maiores e posteriores esclarecimentos, contatos:

Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos– E-mail: vanessaogs@yahoo.com.br

Tels: (21)24466921 / 78321635

Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FE/UERJ). Tel: (21)2587-6335 ramal 217.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos

CPF: 092.682.107-54

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br – Telefone: (21) 2569-3490."

ANEXO A – Autorização para realização de pesquisa pela Faculdade de Enfermagem da UERJ (FENF/UERJ)

	MEMORANDO	IDENTIFICAÇÃO	DATA	FOLHA
		MM-090/CEPG-ME/2008	04 09 2008	01 01

DE: Programa de Pós-graduação em Enfermagem - Curso de Mestrado

PARA: Direção da Faculdade de Enfermagem

ASSUNTO: Encaminhamento de pesquisa

Solicitamos autorização para coleta de dados para realização da pesquisa da aluna *Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos*, conforme as informações abaixo:

Título: *A Construção do Conhecimento Acerca do Fenômeno das Drogas: a experiência da Fenf/Uerj*

Método Utilizado: *Descritivo*

Tipo de pesquisa: *Qualitativa*

Técnica utilizada: *Grupo Focal*

Período: *10/2008 a 11/2008*

Orientadora: *Profa. Dra. Gertrudes Teixeira Lopes*

Atenciosamente


Denize Cristina de Oliveira

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado

/mrs

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COEP/UERJ)

PARECER COEP 055/2008

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 10ª Reunião Ordinária em 10 de novembro de 2008, analisou o protocolo de pesquisa nº. **029.3.2008**, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa: “A construção do conhecimento acerca do fenômeno das drogas: a experiência da FFENF/UERJ”

Pesquisador Responsável: Vanessa Oliveira Guimarães dos Santos, sob a orientação de Gertrudes Teixeira Lopes

Instituição Responsável: Faculdade de Enfermagem/UERJ

Área do Conhecimento: 4.00- Ciência da saúde – 4.04- Enfermagem

Palavras-chave: Dinâmica de ensino; aprendizagem; fenômeno das drogas; conhecimento.

Sumário: O Objeto deste estudo é a percepção dos discentes acerca da dinâmica de ensino-aprendizagem na abordagem do fenômeno das drogas para a construção do conhecimento. O cenário do estudo será a faculdade de Enfermagem da UERJ, tendo como sujeitos da pesquisa discentes do sétimo período de graduação do segundo semestre de 2008. A coleta de dados acontecerá mediante a realização de grupos focais utilizando roteiro de temas.

Objetivo: Descrever as dinâmicas de ensino-aprendizagem utilizadas na abordagem do fenômeno das drogas e a construção do conhecimento.

Considerações Finais: A COEP considerou o projeto bem fundamentado e com metodologia adequada aos objetivos propostos, estando bem estruturado, apresentando coerência interna desde a introdução, apoiado em bibliografia adequada à proposta do estudo.

A COEP deliberou pela **aprovação** do projeto.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - **previsto para novembro de 2009**, para cumprir o disposto no item *VII. 13.d da RES. 196/96/CNS*. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2008.

Prof. Dr. Olinto Pegoraro

Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa – UERJ

ANEXO C – Grade Curricular da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CURSO INTEGRADO DE ENFERMAGEM HABILITAÇÃO: ENFERMEIRO UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE ENFERMAGEM

1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Período	8ª Período	9ª Período	
SUB-ÁREA I Saúde, Trabalho e Meio Ambiente I 150 ENF 02-0270 SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da saúde mental I 15 ENF 03-7420	SUB-ÁREA I Saúde, Trabalho e Meio Ambiente II 190 ENF 02-0444 SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da saúde mental II 30 ENF 03-7421	SUB-ÁREA I Saúde, Trabalho e Meio Ambiente III 150 ENF 02-7451 SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da saúde mental III 15 ENF 03-7422	SUB-ÁREA I Saúde do Adolescente, do Adulto, do Idoso e o Mundo do Trabalho III 210 ENF 03-7437 SUB-ÁREA IV Saúde da Mulher I 135 ENF 04-2063 SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da Saúde Mental V 30 ENF 03-7424	SUB-ÁREA III Saúde do Adolescente, do Adulto, do Idoso e o Mundo do Trabalho III 225 ENF 03-7434 SUB-ÁREA IV Saúde da Mulher II 135 ENF 04-2063 SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da Saúde Mental V 30 ENF 03-7424	SUB-ÁREA III Saúde do Adolescente, do Adulto, do Idoso e o Mundo do Trabalho III 210 ENF 03-7437 SUB-ÁREA IV Saúde da Mulher I 135 ENF 04-2063 SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da Saúde Mental V 30 ENF 03-7424	SUB-ÁREA IV Saúde da Mulher II 190 ENF 04-2192 SUB-ÁREA V Atenção Integral à Saúde da Criança I 225 ENF 04-2543 SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da Saúde Mental VI 45 ENF 03-7425	SUB-ÁREA IV Saúde da Mulher III - Est. Sup. 340 ENF 03-7438 SUB-ÁREA V Atenção Integral à Saúde da Criança II - Est. Sup. 56 ENF 04-7443 SUB-ÁREA III Saúde da Mulher III - Monografia 96 ENF 01-7440 SUB-ÁREA II Administração do Trabalho e da Assistência de Enfermagem III 80 ENF 01-7438	SUB-ÁREA II Promoção e recuperação da Saúde Mental VIII - Est. Sup. 164 ENF 03-7427 SUB-ÁREA III Saúde do Adolescente, do Adulto, do Idoso e o Mundo do Trabalho V - Est. Sup. 272 ENF 03-7449 SUB-ÁREA IV Saúde da Mulher IV - Est. Sup. 228 ENF 04-7444 SUB-ÁREA V Atenção Integral à Saúde da Criança III - Est. Sup. 252 ENF 04-7445	
SUB-ÁREA I-A Educação em Enfermagem 105 ENF 01-0120 SUB-ÁREA I-B Pesquisa em Enfermagem I 75 ENF 01-7419 SUB-ÁREA III-A Ética Social 30 ENF 01-1964	SUB-ÁREA I-B Política de Saúde I 30 ENF 02-7428 SUB-ÁREA I-C Política de Saúde II 30 ENF 02-7429	SUB-ÁREA I-A Administração do Trabalho e da Assistência de Enfermagem I 80 ENF 01-7432 SUB-ÁREA I-B Pesquisa em Enfermagem II 75 ENF 01-7431 SUB-ÁREA I-B Atm. do Proc. de Enf. II 90 ENF 01-7433 SUB-ÁREA I-B História da Enf. e Ética Profissional 120 ENF 01-7435	SUB-ÁREA I-A Administração do Trabalho e da Assistência de Enfermagem II 80 ENF 01-7433 SUB-ÁREA I-B Pesquisa em Enfermagem III 80 ENF 01-7438 SUB-ÁREA I-B Atm. do Proc. de Enf. II 90 ENF 01-7433 SUB-ÁREA I-B História da Enf. e Ética Profissional 120 ENF 01-7435	SUB-ÁREA I-B-4 Pesquisa em Enfermagem IV - Monografia 72 ENF 01-7447 SUB-ÁREA I-B Administração do Trabalho e da Assistência de Enfermagem V - Est. Sup. 92 ENF 01-7448	SUB-ÁREA XV Genética 30 IBRAG 01-6005 SUB-ÁREA XI-B Condições Nutricionais da Mulher e da Criança 30 INJT 08-6709	SUB-ÁREA IX-B Fisiologia do Aparelho Reprodutor 30 IBRAG 03-6107 SUB-ÁREA VI-B Embriologia 45 IBRAG 08-6663	SUB-ÁREA X Fisiologia 90 IBRAG 03-6084 SUB-ÁREA X Bioquímica 90 IBRAG 05-2630 SUB-ÁREA XI Patologia Geral 60 FCM 01-6316	SUB-ÁREA V Fundamentos de Biologia Celular 90 IBRAG 01-6979 SUB-ÁREA VI-A Histologia 90 IBRAG 05-6554 SUB-ÁREA VIII Microbiologia e Imunologia 60 FCM 01-6298 SUB-ÁREA VII Anatomia Humana 90 IBRAG 07-3704	SUB-ÁREA I Antropologia Filosófica 45 IFCH 02-6681 SUB-ÁREA II Sociologia 45 IFCH 02-6685 SUB-ÁREA III Biostatística 60 IME 05-6587 SUB-ÁREA IV Parasitologia 60 FCM 01-6279

1ª Área: Assistencial

2ª Área: Fundamental

3ª Área: Bases Biológicas e Sociais

Observações

- O número situado na parte inferior do retângulo corresponde a carga horária da disciplina.
- O Currículo Pleno do Curso Graduação em Enfermagem é integralizado no mínimo em 9 períodos e no máximo em 14 períodos.
- Deliberação nº 005/2002 - Regula o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Enfermagem - Processo 8194/2001.

Total de horas do curso: 5850
Total de Disciplinas: 56

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)