

Reflexões sobre Educação em Enfermagem: ênfase em um ensino centrado no cuidado^a

Reflections on Nursing training: the emphasis in care-centered training

Reflexiones a cerca del entrenamiento de Enfermería: el énfasis en el entrenamiento cuidado-centrado

Vera Regina Waldow*

RESUMO: Experiências curriculares propondo um ensino com destaque no cuidado, paulatinamente têm sofrido um acréscimo na Enfermagem. Faz-se neste texto, algumas reflexões sobre educação e as competências mais solicitadas na atualidade. Percebe-se que o cuidado é uma das tendências, entre outras apontadas e uma das metas para sua concretização é investir no preparo docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em enfermagem. Educação baseada em competências. Humanização da assistência.

ABSTRACT: Curricular experiences proposing care-centered training is gradually increasing in Nursing teaching. This text presents some reflections on teaching and the abilities most requested in our time. It is perceived that care is one of the trends among others identified and one of the partial goals for reaching in order to make it concrete is to invest in quality teacher's training.

KEYWORDS: Education, nursing. Competency-based education. Humanization of assistance.

RESUMEN: Las experiencias curriculares que proponen el entrenamiento cuidado-centrado están aumentando gradualmente en la enseñanza de enfermería. Este texto presenta algunas reflexiones acerca de la enseñanza y las capacidades más requeridas en nuestra época. Se percibe que el cuidado es una de las tendencias entre otras identificadas y que una de las metas parciales a alcanzar para hacerle concreto es la promoción de una formación del profesorado de buena calidad.

PALABRAS LLAVE: Educación en enfermería. Educación basada en competencias. Humanización de la atención.

Introdução

O agir pedagógico dos tradicionais enfoques em educação vem, já há algum tempo, perdendo terreno para as novas práticas, oriundas de novas propostas. A ênfase nos objetivos comportamentais e o tipo de ensino centrado no professor e nos conteúdos dão lugar a um ensino cujo foco é o aluno. A relação professor-aluno é pensada de forma horizontal, na qual ambos são aprendizes. O ensino passa a ser uma instância de comunicação^{1,2}; a aula, por exemplo, é um espaço em que se realiza um trabalho conjunto, ou seja, de professor e alunos. Muitas tendências se delineiam frente às novas propostas e paradigmas e, por isso, desafios, obviamente, são enfrentados³.

O ensino de Enfermagem, frente às novas propostas e diretrizes curriculares³⁻⁶, caracteriza-se por apresentar desafios cruciais, considerando que se dá tanto em nível de sala de aula e laboratório, quanto em nível de prática, nas instituições de saúde. As instituições de saúde ainda mantêm, via de regra, posições muito conservadoras, apoiadas em paradigmas reducionistas e com profissionais, médicos e administradores cujos discursos, apesar de propagarem a centralidade do paciente, a ênfase na subjetividade e na humanização da saúde, evidenciam posturas fragmentárias. O paciente ainda é um objeto de conhecimento e lucro. A tecnologia é outro fator que, por um lado, apresenta benefícios,

mas, por outro, acentua a objetificação, a fragmentação, a padronização de experiências, anulando a subjetividade².

As propostas de uma educação focando em currículos e ensino com abordagens mais humanistas privilegiam o cuidado, o qual, por sua natureza e pela forma como é sugerido e considerando as dificuldades acima mencionadas, é um desafio. O cuidar, no mundo de hoje, é um desafio, portanto educar para o cuidado também é.

Este texto traz algumas reflexões e revisões sobre educação e ensino de enfermagem e as tendências que se apresentam, dando ênfase a um ensino centrado no cuidado.

O cuidado está incluso nas várias propostas educacionais, em-

* Enfermeira. Doutora em Educação. Docente aposentada da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: waldowr@portoweb.com.br
a. O presente artigo é uma republicação (2009;33(2):182-188) como forma de veicular adequadamente algumas citações no texto.

bora não com esta denominação, todavia elas refletem o sentido do cuidar humano. Para que se concretizem estas propostas, as sugestões são de renovação, revisão de valores, mudança de posturas e capacitação docente.

Por meio de um ensino centrado no cuidado, alunos terão a oportunidade de desenvolver, com muito maior probabilidade, posturas éticas. O ambiente onde se focaliza o cuidado como foco central caracteriza-se por ser um ambiente em que pessoas (alunos, professores) se ajudam, no sentido de desenvolverem potencialidades e de crescer.

Tendências na área de educação

Um aspecto que tem tido repercussão na área de educação diz respeito a um trabalho inspirado em Delors⁷, resultado do relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Os autores sugerem que a educação seja organizada em torno de quatro aprendizagens denominadas fundamentais. Essas aprendizagens deverão influenciar os indivíduos ao longo da vida, constituindo-se em “pilares do conhecimento”. As aprendizagens mencionadas são de forma sintética:

- 1) Aprender a conhecer (ou aprender a aprender) – significa despertar para o prazer de conhecer, compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento;
- 2) Aprender a fazer – abrange o desenvolvimento das competências e habilidade no uso da tecnologia e sua aplicabilidade na vida moderna, observando as relações interpessoais;
- 3) Aprender a conviver – significa a busca da integralidade pessoal observando as características

individuais e o relacionamento com os outros;

- 4) Aprender a ser – inclui a descoberta de si mesmo como indivíduo e como integrante da sociedade, respeitando os valores culturais.

Nas quatro aprendizagens observa-se uma ênfase, principalmente nas relações interpessoais, na convivialidade; pode-se inferir ainda a interdisciplinaridade, o respeito à diversidade e à cultura.

Outra tendência que se observa refere-se às competências, assunto que merece destaque.

Competências

Em relação às competências, existe uma argumentação¹ sobre quatro dimensões que deveriam ser apresentadas pelos docentes e trabalhadas com os alunos, quais sejam:

- 1) Dimensão técnica: a capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes; é a habilidade de construir-los e reconstruí-los com os alunos;
- 2) Dimensão estética: a presença da sensibilidade e sua orientação em uma perspectiva criadora;
- 3) Dimensão política: a participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- 4) Dimensão ética: a orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, em direção à realização de um bem coletivo.

Essas competências asseguram uma docência de melhor qualidade e que se explicita no quê, por que, para quê e para quem (p. 108)¹.

Competências (no plural) utilizam, integram e mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas

e apresentam a característica de atualizar saberes. Na verdade, as competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos¹.

Outra opinião é a de que competências compreendem capacidades de várias naturezas, de forma articulada, ou seja, cognitiva, socioafetiva e psico-motora. Essas capacidades se expressam em ações profissionais e influem significativamente na obtenção de resultados distintivos de qualidade¹.

A competência se revela na ação; é na prática profissional que elas são demonstradas, ou seja, é na prática que se exercitam suas potencialidades, que se atualizam suas potencialidades. Ela é um processo, a pessoa se torna competente; de forma sintética, competência “é fazer bem”¹.

Refletindo sobre as tendências, percebe-se uma influência de aspectos referidos no início do texto, tais como as aprendizagens recomendadas pela UNESCO⁷, assim como nas dimensões de competência para a qualidade do docente em seu ensino¹. São tendências e algumas, apelos mundiais e em todas se constata a presença do cuidado e que é, na educação, vista por alguns como a construção da cidadania¹. Este termo, cunhado por Betinho e que inspirou a autora, reúne os conceitos de felicidade e cidadania. Ela representa a ação docente na construção de uma cidadania democrática. Essa, acrescida da inclusão de uma vida digna e feliz para todos, na instituição de ensino é o que a autora considera como sendo (a escola) um dos lugares de construção da cidadania. As ideias para que isto ocorra podem ser exploradas em itens que serão apenas mencionados:

- 1) Construir a cidadania, na ação docente, é reconhecer o outro;
- 2) Construir a cidadania, na ação docente, é tomar como referência o bem coletivo;

- 3) Construir a felicidade, na ação docente, é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho;
- 4) Construir a felicidade, na ação docente, é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa;
- 5) Construir a felicidade, na ação docente, é criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e para a alegria;
- 6) Construir a felicidade, na ação docente, é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade.

As tendências na área de Enfermagem

A Associação Brasileira de Enfermagem⁸, em suas reuniões anuais sobre Educação, a exemplo do 10º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEN), em 1996, tem traçado diretrizes, discutido tendências e feito recomendações no que tange à formação profissional de enfermagem. No referido seminário, por exemplo, foram reiteradas a importância no desenvolvimento da competência política e técnica, embora essa última já venha sendo desenvolvida, até porque compreende uma das mais antigas competências desenvolvidas na enfermagem, de forma geral. Outro aspecto sugerido na educação em enfermagem diz respeito à bioética, principalmente como uma ferramenta na saúde em prol da defesa dos direitos universais e do SUS. A avaliação e a qualidade do ensino englobaram três aspectos: o curso, o docente e seu ensino, e a avaliação institucional, todas possibilitadas pelo diálogo e

pela participação de todos envolvidos no processo.

Em relação ao cuidado, apontou para a retomada de sua importância e de sua centralidade na construção da identidade profissional de enfermagem. Questões como a valorização do sujeito na construção de um cuidado integral, valorizando aspectos tais como o respeito e o saber ouvir foram mencionados. A integralidade assumiu várias conotações, desde a que engloba as interações entre os sujeitos, cuidadores e seres cuidados, na forma de organizar as práticas de saúde, de forma articulada com as políticas de saúde e as necessidades da população e na forma de cuidar, ou seja, valorizando princípios e valores éticos, morais e de cidadania.

O cuidado na educação, assim como os quatro pilares da educação, abarcam o que é referido, mais comumente, como uma abordagem humanística. Há autores que a denominam, também englobando os temas de uma abordagem humanística, como educação estética⁹. Ela também inclui uma visão crítica. Portanto, as tendências na área de educação em enfermagem são fruto de uma nova realidade que se vive, dos movimentos sociais e dos novos paradigmas que se impõem integrando novos tipos de conhecimentos e atitudes.

Paixão de ensinar, paixão de aprender

A educação crítica enfoca a práxis cujos elementos constitutivos são a ação e a reflexão; a aprendizagem é reconhecida como um ato social. Ensino e aprendizagem se caracterizam por um relacionamento dialógico entre docente e discente; professores e alunos são parceiros e participantes ativos no processo de aprendizagem.

O professor é um facilitador e aprendiz também. Por outro lado, a

experiência de aprendizagem deve ser significativa. O professor deve ser uma pessoa interessada, ter prazer em ensinar, estar motivado. Nesse sentido se enquadra o que se pensa como um ensino voltado ou centrado no cuidado, ou seja, o docente deve ter motivação, desejo de mudar, inovar. Deve, no mínimo, estar disposto a mudar, ou melhor, a renovar-se, a refletir sobre sua prática pedagógica, a adotar valores de cuidado e compreender e exercitar o cuidar contribuindo para a criação de um ambiente de cuidado no meio acadêmico, por meio de relações de cuidado neste ambiente^{10,11}. Consequentemente, ao adotar e exercitar princípios e valores de cuidado, os sujeitos envolvidos no processo tornam-se seres de cuidado. Ser de cuidado pode ser interpretado como o ser que exibe comportamentos e atitudes de cuidado em suas ações; se expressa em termos de cuidado consigo, com os outros, com as coisas, com o meio, ou seja, com o bem-estar do planeta e seus habitantes. Em geral esses comportamentos e atitudes incluem respeito, consideração, generosidade, solidariedade, compaixão, sensibilidade e responsabilidade¹¹.

A paixão de ensinar colocada por uma autora¹² significa que a ação de ensinar, apesar de uma experiência complexa, é uma experiência apaixonante que envolve dor e prazer. Os educadores precisam oferecer espaços de liberdade, incentivar o questionamento, a curiosidade; devem educar a imaginação, o sonho, desenvolver o pensamento e a coragem de agir¹³.

A ação de ensinar em uma educação, seja denominada de educação para o cuidado, em uma educação responsável pela felicidade, ou de educação estética, possibilita ao ser (sujeito que ensina e que aprende) criar, imaginar, transformar; possibilita o tornar-se,

a ser um ser de cuidado. Este, como pode ser concluído significa um ser que se comporta de forma ética, que respeita o outro, que valoriza a experiência deste outro, assim como as suas próprias experiências que são consideradas como de aprendizagem. Um ser de cuidado transmite este tipo de engajamento com a vida humana, seu compromisso e responsabilidade em cuidar – de si, do outro, do meio. Como pode se deduzir, o conceito de cuidar inclui a ação de educar e vice-versa.

Todavia é necessário perguntar-se: quantos de nós, educadores, realmente amamos ensinar e estamos preparados e motivados para fornecer um ensino dessa natureza? Quantos de nós estamos motivados para cuidar e sermos cuidadosos?

Refletindo sobre a prática pedagógica

As questões sobre a prática de enfermagem, em geral, convergem para uma instância que é a da realidade acadêmica¹⁴⁻¹⁶, ou seja, o espaço onde alunos adquirem elementos que influenciarão na sua forma de atuar como profissionais. É na prática educacional, nas escolas, por meio de seus currículos, nas relações professor-aluno, no cotidiano acadêmico, nas experiências oferecidas em campos de estágio, nas atitudes docentes e dos profissionais de campo que se educam os futuros profissionais de enfermagem.

Nas escolas, estudantes são socializados para o cuidado. Isso não significa desconhecer a influência que a estrutura social e as relações de poder dentro da organização (escola e de saúde), onde a enfermagem trabalha, exercem sobre as maneiras e estilos de cuidar e o significado que assume.

Seria muito oportuno docentes realizarem uma reflexão crítica so-

bre seu agir pedagógico, discutirem e realizarem mais pesquisas sobre o ensino.

O processo reflexivo já discutido em alguns trabalhos anteriores^{10,17} consiste em uma reflexão sobre a prática e que visa à transformação. Na verdade, é uma reflexão que é indicada para a Enfermagem¹⁸ e na área de Educação¹⁹⁻²¹.

A prática reflexiva se inicia, ou pelo menos passa a ser difundida, com Dewey e Schön a “revitaliza”²¹.

A proposta epistemológica da prática, por meio da reflexão e do conhecimento na ação, caracteriza a atitude do profissional, que passa a ser denominado de “praticoreflexivo” e o ensino como “ensino prático-reflexivo”^{19,20}. Esse autor distingue a reflexão - na - ação e a reflexão sobre a ação, sendo a primeira o modo mais difundido.

A reflexão - na - ação significa, basicamente, refletir o que se faz enquanto se está fazendo, ou seja, refletir durante a ação que consiste em se questionar sobre o que está ocorrendo, o que pode ser feito e tudo isso inclui prever o que pode acontecer depois, que medidas podem ser tomadas para prevenir ou mudar o curso da ação. Todas estas ações abrangem também avaliação do processo e visa a atualizar, renovar, simplificar, tornar melhor e mais eficiente. Essa prática possibilita interferir na situação em desenvolvimento e, além de favorecer a aquisição de maior conhecimento sobre a prática, gerar novos conhecimentos¹⁷.

A reflexão sobre a ação consiste em refletir a ação depois de concluída. Em geral, serve para analisar o que foi feito, para comparar e criticar o que e como foi feito e como poderia ser feito. Depois de realizada a ação, a reflexão serve para compreender, aprender e integrar o que aconteceu²¹.

A prática reflexiva, no âmbito do ensino, inclui ajudar alunos a

adquirirem os tipos de talento artístico e de competências. “Talento artístico profissional” representa os tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações e que se caracterizam por serem únicas, incertas ou conflituosas². Esse tipo de competência caracteriza-se, por sua vez, por um saber como fazer, porém nem sempre consegue explicar por que fez, ou seja, não se sabe explicar o porquê da ação. Na verdade, um conhecimento tácito é acionado e equivale a um conhecimento que se encontra implícito e que dificilmente pode ser descrito. Esse conhecimento tácito pode ser equiparado à intuição.

A prática reflexiva é considerada elemento-chave para a formação profissional, não só para principiantes, mas como um processo a ser desenvolvido de uma forma contínua. É uma atividade que deveria ser considerada central, como uma questão de identidade docente²¹.

Em relação à prática reflexiva na Enfermagem, alguns trabalhos sugerem essa atividade como um instrumento de reavaliação das atividades práticas e como um meio de vir a transformá-la^{10,17,18}, assim como um instrumento ou método para ensinar ou refletir o cuidado^{10,17} e como uma maneira de ajudar na formação pedagógica de professores, no sentido de melhorar a qualidade do ensino^{5,22}.

Pesquisas clássicas e de impacto descrevem ações que denotam o uso de prática reflexiva, na e sobre a ação^{23,24} por parte de enfermeiras. Por outro lado, este tipo de pesquisa, com as informações em forma de narrativas, sobre as ações realizadas em momentos críticos, conduzem, por si só, a uma reflexão sobre como enfermeiras atuam no cotidiano de sua prática profissional. São narrativas que revelam como enfermeiras adquirem “ex-

periência clínica” e examinam a natureza do conhecimento, do espírito investigativo, do julgamento clínico e comportamento ético nas suas ações.

Ensino centrado no cuidado

Em vários momentos este item foi motivo de reflexão e análise por parte da autora do presente texto^{10,11,25-28}; algumas questões relacionadas ao ensino, que priorizam o cuidado, são colocadas e retomadas no presente texto, tais como: qual a extensão do conhecimento que docentes de enfermagem tem ou deveriam ter sobre o cuidado? Que significados são atribuídos ao cuidado pelos docentes de enfermagem? Como poderia ser pensado um currículo direcionado para o cuidado?

Como docentes de enfermagem podem estruturar suas práticas pedagógicas, de forma a promover o cuidado? Como já assinalado neste texto, percebe-se uma tendência a incluir questões pedagógicas inovadoras, privilegiando competências que têm como base as aprendizagens, previstas nos quatro pilares da Educação⁷ e que, como já referido, englobam o cuidado. O documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCENF)³ apoia essa tendência, porém muitos desafios são enumerados⁴, sendo que, para superá-los, os autores mostram a necessidade de mudanças de estratégias no processo de formação. Concluem, ainda, que o maior desafio ao implementar as novas tendências é o de aprofundar as discussões as quais não se restringem ao usual hábito de se planejar currículos e disciplinas acrescentando essas tendências, mas sim de desenvolver competências que incluam concepções em saúde, enfermagem e educação. Estas reflexões devem abranger o

conhecimento tácito, discutindo crenças e buscando romper com tradicionalismos.

É bem comum a adoção de conteúdos inovadores sem, contudo, haver uma reflexão e confrontação em relação aos princípios e valores novos. Dessa forma, muitos planos tornam-se apenas planos de “faz de conta”, já que as atitudes não mudam. As resistências às mudanças e a pouca reflexão conduzem ao fracasso e isso é referido por autores, caso não haja um comprometimento com as novas proposições, principalmente por parte dos docentes⁶.

A inclusão do conceito cuidado é já uma realidade em vários currículos de enfermagem^{29,30}, porém, grande parte ainda se apoia no modelo biomédico, evidenciando uma contradição entre o que é pensado ou idealizado e o que é realmente praticado^{2,29}.

As constatações que mostram as dicotomias e os desafios que se apresentam em relação ao cuidar são evidentes e pode-se afirmar que cuidar, na forma como se idealiza ou como se gostaria, é um desafio³¹⁻³³. Isso só confirma a afirmação de que o cuidado não pode ser prescritivo, não existem regras pré-estabelecidas a seguir, tampouco manuais de cuidar ou de ensinar a cuidar. O cuidado deve ser sentido, vivido¹¹.

É necessário atenção ao se prever e planejar um currículo centrado no cuidado; seus conteúdos, em sua essência, não mudam muito; mudam, porém, a forma de abordar os conteúdos, as posturas docentes, as relações entre os sujeitos no cenário acadêmico e as estratégias e ações pedagógicas. Um currículo centrado no cuidado não modifica comportamentos de imediato, mas seus docentes repassam valores, representam modelos para os alunos; é um currículo que não treina, e sim, educa. É uma educação que

privilegia o vir a ser, o tornar-se. Em um ambiente onde o ensino privilegia o cuidado, os atores assumem riscos, têm um compromisso filosófico, político, ético e moral.

Em um tipo de ensino centrado no cuidado, desenvolve-se o que se denomina de “consciência de cuidado”³⁴, que significa uma percepção mais acurada da realidade de cuidar, de forma crítica e sensível. Permite que se adotem ações no sentido de transformar a realidade de cuidado, aproximando-a do ideal desejado. O ideal é algo que “ainda não existe”, contudo, “pode vir a existir” (p. 128)¹. Isso ocorre justamente porque existe a possibilidade de se descobrirem, ou de se criarem, no mundo real, as condições para a existência do que é considerado ideal.

Os valores e comportamentos de cuidado, transmitidos por meio dos docentes e suas práticas pedagógicas, servem como instrumento utilizado na prática dos alunos, transformando-a, pois o enfoque curricular dado ao cuidado reflete sua filosofia e, se absorvida pelos atores (docentes, alunos), esses, ao sentirem-se cuidados, terão mais capacidade de expressar cuidado.

O cuidado é entendido como uma maneira de ser e de se relacionar, compreendendo o aspecto moral e a ética da profissão de enfermagem^{10,11,28,34}. As pessoas, ao cuidarem e ao serem cuidadas, sentem-se fortalecidas, emponderadas, motivadas a divulgar as experiências e as relações de cuidado, criando, automaticamente, ambientes de cuidado em outros locais. O cuidar envolve ações, comportamentos e atitudes. Pessoas que adotam tais comportamentos e atitudes são o que se pode denominar de seres de cuidar; dentre estes comportamentos e atitudes, destacam-se respeito, consideração, solidariedade, compaixão, saber ouvir, mostrar interesse genuíno, atenção, ajuda etc.

Em um ensino centrado no cuidado as relações de cuidado são enfatizadas; o processo de cuidar é sempre visualizado como um processo interativo entre cuidadora e ser cuidado e em se tratando do ensino, docentes são cuidadores também. As relações de cuidado são entendidas como as que se distinguem pela expressão de cuidar, tais como os já enumerados e que as pessoas compartilham entre si. Estas relações se caracterizam por confiança; as pessoas se ajudam a crescer.

Finalizando

Em um ensino centrado no cuidado, havendo aceitação e reconhecimento de seu valor, docentes passam a modificar suas posturas, valorizando a si próprios e aos outros. As relações se modificam, a motivação aumenta e o compromisso ensino-aprendizagem torna-se uma tarefa agradável e interessante. Há um compromisso em ajudar ao outro crescer e isso se estende a todos os sujeitos pertencentes ao meio acadêmico. Alunos usufruem o cuidado, sentem-se

cuidados, valorizados, mostrando, também, maior motivação em aprender e, conseqüentemente, levam os valores de cuidado para a vida profissional, comportando-se como seres de cuidado entre si, os outros e, principalmente, com os pacientes, objetivo do cuidado profissional de enfermagem.

O cuidado implica uma relação interpessoal irrepetível, constituído de atitudes humanas, nem sempre previsíveis e que não podem ser pré-estabelecidas, tendo em vista a peculiaridade do ser humano de ser único e potencialmente criativo³⁵.

REFERÊNCIAS

1. Rios TA. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo, SP: Cortez; 2003.
2. Moya JLM, Estebán MPS. La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. *Texto & Contexto Enferm*. 2006 Abr/Jun;15(2):312-9.
3. Fernandes JD, Xavier IM, Ceribelli MIPF, Bianco MHC, Maeda D, Rodrigues MVC. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. *Rev Esc Enferm USP*. 2005;39(4):443-9.
4. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. 2001 Nov;1-37.
5. Rodrigues MTP, Sobrinho JACM. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. *Rev Bras Enferm*. 2006;59(3):456-9.
6. Ito EE, Peres AM, Takahashi RT, Leite MMJ. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Rev Esc Enferm USP*. 2006;40(4):570-5.
7. Delors J, organizador. A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre, RS: ARTMED; 2005.
8. ABEn. Comissão Organizadora 10º SENADEn. Relatório Final do 10º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. ABEn – J Assoc Bras Enferm. 2006 Jul/Ago/Set;48(3):13-6.
9. Greene M. Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education. New York: Teachers College Press; 2001.
10. Waldow VR. O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos. Petrópolis, RJ: Vozes; 2004.
11. Waldow VR. Cuidar: expressão humanizadora da enfermagem. Petrópolis, RJ: Vozes; 2006.
12. Freire M. O sentido democrático da aprendizagem. *Paixão de Aprender*. Porto Alegre: 1991 Dez;1:2-4.
13. Freire P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra; 1994.
14. Gastaldo D, Meyer DE. A formação da enfermeira: ênfase na conduta em detrimento do conhecimento. *Rev Bras Enferm*. 1989 Jan/Dez;1-4:7-13.
15. Lunardi VL. A sanção normalizadora e o exame: fios visíveis /invisíveis na docilização dos corpos das enfermeiras In: Waldow VR, Lopes MJM, Meyer DE. Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 1995.
16. Waldow VR. A opressão na enfermagem: um estudo exploratório. In: Lopes MJM, Meyer DE, Waldow VR. Gênero & Saúde. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 1996.
17. Waldow VR. Momento de cuidar: momento de reflexão-na-ação. *Rev Bras Enferm*. No prelo.
18. Johns C, Freshwater D. Transforming nursing through reflective practice. Malden: Blackwell; 1998.

19. Schön D. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books; 1983.
 20. Schön D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: ARTMED; 2000.
 21. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, RS: ARTMED; 2002.
 22. Madeira MZA, Lima MGSB. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. Rev Bras Enferm. 2007 Jul/Ago;60(4):400-4.
 23. Benner P. From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice. Menlo Park: Addison-Wesley; 1984.
 24. Benner P, Tanner CA, Chesla CA. Expertise in nursing practice: caring, clinical judgement, and ethics. New York: Springer; 1996.
 25. Waldow VR. Educação para o cuidado. Rev Gaúcha Enferm. 1993 Jul;4(2):108-12.
 26. Waldow VR. Cuidar/Cuidado: o domínio unificador da enfermagem. In: Waldow VR, Lopes MJM, Meyer DE. Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 1995.
 27. Waldow VR. Cuidar como marco de referência para o ensino de enfermagem. Anais do 50º CBEn, Salvador: ABEn; 1999.
 28. Waldow VR. Estratégias de ensino na enfermagem: enfoque no cuidado e no pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes; 2005.
 29. Sena RR, Silva KL, Gonçalves AM, Duarte ED, Coelho S. O cuidado no trabalho em saúde: implicações para a formação de enfermeiros. Interface - Comunic Saúde Educ. 2008 Jan/Mar;12(24):23-34.
 30. Nunes DM, Wagner W, Bottan G. Como o docente insere o conteúdo teórico sobre o cuidado humano no desenvolvimento de sua disciplina, Rev Bras Enferm. 2006 Dez;27(4):539-47.
 31. Boykin A. Power, politics, and public policy: a matter of caring. New York: NLN; 1995.
 32. Malvárez S. El reto de cuidar em um mundo globalizado. Texto & Contexto Enferm. 2007 Jul/Set;16(3):520-30.
 33. Roach SS. The human act of caring: a blueprint for the health professions. Ottawa: Canadian Hospital Association Press; 1993.
 34. Waldow VR. Bases e princípios do conhecimento e da arte da Enfermagem. Petrópolis, RJ: Vozes; 2008.
 35. Torralba FR. Antropologia del cuidar. Madrid: Institut Borja de Bioética/Fundación Mapfre Medicina; 1998.
-

Recebido em 17 de fevereiro de 2009
Aprovado em 9 de março de 2009