

Contribuições da pedagogia Freireana na formação acadêmica de enfermeiros e transformação das práticas de cuidado

Contributions of Freirean pedagogy in the academic education of nurses and the transformation of care practices

Kemily Benini Costa¹

Marcia Niituma Ogata²

Resumo: A Pedagogia Freireana, ao propor uma ruptura à transmissão de informações para o protagonismo do aluno e entendimento do processo de ensino-aprendizado como algo mútuo, fruto da interação com o mundo e com os outros, coloca como cerne de suas ideias a práxis, ou seja, a ação e reflexão. À medida que ressignifica o educar, ressalta também a importância do diálogo, respeitoso e horizontal. Retoma a valorização das experiências, do contexto social e da problematização da realidade. Firma-se no potencial humano para transformar determinadas práticas, por meio da luta por uma sociedade mais justa e emancipada. Se as metodologias de ensino determinam em grande parte as visões de mundo e comportamentos diante deste, entende-se que a transformação das práticas em saúde necessita, primeiro, de uma transformação no processo de ensinar a cuidar. Assim, este estudo trata-se, portanto, de um ensaio que tem como objetivo primeiro refletir sobre as contribuições da pedagogia de Paulo Freire na formação dos enfermeiros e na transformação do cuidado em saúde que responda, qualificadamente, aos princípios do SUS e de uma assistência integral e humanizada.

Palavras-chave: Paulo Freire; Enfermagem; Ensino.

Abstract: Freire's Pedagogy, by proposing a rupture in the transmission of information for the student's protagonism and the understanding of the teaching-learning process as mutual, the result of interaction with the world and with others, places praxis at the core of its ideas, that is, action and reflection. Gives new meaning to educating, also highlights the importance of respectful and horizontal dialogue. It resumes the appreciation of experiences, the social context and the problematization of reality. It is based on the human potential to transform certain practices, fighting for a more just and emancipated society. If teaching methodologies largely determine world views and behaviors, it is understood that the transformation of health practices first requires a transformation in the process of teaching how to care. This study is, therefore, an essay with the main objective of reflecting on the contributions of Paulo Freire's pedagogy in the training of nurses and the transformation of health care that responds through the principles of the SUS and comprehensive and humanized care.

Keywords: Paulo Freire; Nursing; Teaching.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: <kemilybcosta@gmail.com>.

² Universidade Federal de São Carlos. E-mail: <ogata@ufscar.br>.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi um filósofo da vida, pensador crítico da existência. Suas obras demonstram reflexões profundas sobre a hegemonia de estruturas e pensamentos em relações desiguais de poder, com afirmação de saberes a depender da ordem dominante, que na busca de satisfazer seus interesses e perpetuar sua autoridade, ocultavam, diminuía e aprisionavam o que a eles lhe diferia, enfocando a necessidade gritante de transformação, ação e, sobretudo, libertação (Silva, 2021).

Freire se debruça em apresentar um novo jeito de pensar e conduzir o processo de ensino-aprendizado, sendo este a base para emancipação e conscientização crítica dos sujeitos (Gomes, 2022). Destaca-se que, ao fazer isso, ele não só assume a complexidade de ser humano, perpassando pela multidimensionalidade de continuamente tornar-se e nunca estar completo, mas se estende também a múltiplos componentes inerentes à condição de existir, como o contexto de vida, as relações sociais, as interações com o mundo, os sentimentos e emoções, os direitos, deveres e a ética (Paro, Ventura, Silva, 2020).

Percebe-se, assim, que a amplitude de seus conceitos é que permite que seus pressupostos não se limitem à área da educação, mas perpassa a saúde, política, organização social e tudo aquilo que tem parcela no processo contínuo de se descobrir e se redefinir. Reafirma o compromisso com a vida na promoção de inovadoras visões de mundo capazes de fomentar contextos mais igualitários, incentivando a luta por justiça e valorização de todas as vozes e seus agentes de interlocução (Freire, 1987). Freire fundamenta suas reflexões em influências teóricas consagradas como Marx e Foucault e utiliza de suas próprias experiências como homem que fora exilado e, posteriormente, professor universitário, a fim de incorporar e fortalecer o novo modelo de ensino que defende (Nespoli et al, 2020).

Mas qual a relação de Paulo Freire com a saúde e a formação de enfermeiros? Como podemos incorporar suas discussões nos ambientes de formação profissional e no cotidiano do cuidado? E por que faríamos isso? Atualmente, sobretudo após a construção do Sistema Único de Saúde (SUS), tornou-se necessário repensar e reorganizar as práticas assistenciais em saúde de modo que estas respondessem, efetivamente, aos seus princípios doutrinários de universalidade, equidade e integralidade (Araújo et al, 2018). Admitiu-se, com isso, que o cuidado tradicional, predominantemente biomédico, tecnicista e medicalizado não parecia ser suficiente para resolver as necessidades, agora mais humanizadas, de saúde da população (Lacaz et al, 2022).

Essas constatações partem das novas correntes que propõem pensar a saúde não mais como a ausência da doença, mas como sendo amplamente complexa e multifatorial, que não se limita ao bem estar físico e que compreende o holístico, o contexto social, econômico e político, a rede de apoio, as condições de vida e de subsistência, a satisfação pessoal e outros componentes inerentes ao ser humano (Esmeraldo et al, 2017). Foi imprescindível ainda promover a humanização do cuidado, que, em seu âmago, pressupõe a perda do humano. Se 'perder o humano' significa abnegar da própria identidade, percebe-se, automaticamente, a gravidade da condição atual da assistência em saúde, uma vez que os protagonistas do cuidado são humanos e sugere-se claramente autonegá-los. (Henriques, Oliveira, 2020). Dentre as diversas categorias profissionais envolvidas nesse processo os (as) enfermeiros (as) são a representação máxima da execução do cuidado nas diferentes condições e ciclos da vida. Assim, as transformações na forma de cuidar só podem partir de transformações nos agentes de cuidado a partir de suas visões de mundo e percepções.

Mas como transformar as práticas de cuidado? Como renovar o modo de pensar e fazer saúde? Como retomar a valorização de nossa essência e a do outro? De onde partimos? Se a educação, conforme media a construção e fortalecimento de criticidade e reflexão, acendendo a consciência ativa diante o ser e estar, é o caminho para transformar o mundo, é também um

meio de mudança de práticas de cuidado que se afastem do modelo hegemônico biomédico, tecnicista, fragmentado e impessoal. Percebe-se, assim, que tudo se inicia com transformações nas configurações de ensinar e aprender contidas nos cursos de formação dos profissionais que serão protagonistas na assistência à saúde (Pimentel, 2021).

Portanto, esse artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da pedagogia de Paulo Freire não só na formação de enfermeiros, mas, sobretudo, na transformação do cuidado em saúde, de modo que passem a responder adequadamente aos princípios do SUS e a mobilização coletiva atual por uma assistência humana, acolhedora, respeitosa, ampliada e integral.

A educação libertadora de Paulo Freire

Embora muitos avanços tenham sido alcançados no processo de ensino aprendizagem, este ainda se baseia no ensino tradicional, ou, como denomina Paulo Freire, em uma educação bancária (Freire, 2002, Colares, Oliveira, 2019). Essa estruturação pressupõe dois elementos importantes. O primeiro se refere à verticalização do saber e a relação desigual de poder, uma vez que ao professor é atribuído à qualidade de dono do conhecimento, enquanto o aluno se firma como ignorante, que recebe, de forma passiva, as informações que lhe são passadas (Freire, 2002). O segundo elemento se estabelece na manutenção da ordem vigente, reforçando aos mecanismos de dominação ou opressão. Isso porque o professor reproduz ideias, conceitos e pensamentos que satisfazem os interesses preponderantes, enquanto o aluno, por sua vez, recebe tais informações apaticamente, as acumula e as reproduz, ou seja, aceita sem questionamento o que lhe é oferecido, e isso se conclui na interiorização daquela realidade, na qual se ajusta e acomoda (Freire, 1987, Pimentel, 2021).

Percebe-se, assim, que na ausência de criticidade e reflexão, o processo de ensino-aprendizagem é unidirecional e inquestionável. O sujeito, ao limitar-se a uma consciência ingênua, não avança para o conhecimento de sua condição de oprimido, afastando-se cada vez mais do autoconhecimento de ser capaz de refletir sobre o mundo e de transformá-lo, aprimorando sua experiência de existir e estar (Freire, 1987). A verticalização característica desse modelo também implica no distanciamento da realidade e contexto do outro, bem como predomínio da impessoalidade na comunicação. Não há troca de saberes ou experiências, nega-se a cultura, a coletividade, o conhecimento tácito e o diálogo. Os indivíduos são separados em estratos desnivelados de conhecimento e importância, negligenciando a igualdade e ocultando as diferenças (Freire, 2002, Silva, 2021).

Aos alunos são impostos limites para sua expressão — seja ela subjetiva, cognitiva, afetiva e social — à medida que não possuem a oportunidade de se desenvolverem plenamente em instâncias individual e coletiva (Pereira, Escola, Almeida, 2020). Suas vozes são abafadas e estes, não raramente, são isentos da consciência de tal fato. Mais ainda, se isto lhes é revelado permanecem na inércia, pois desconhecem como agir, uma vez que não lhes foi mediado à resolução de problemas, o resgate de recursos internos para transformação e mobilizações de suas competências para mudança. Temos, então, o pior dos cenários: a sapiência de ser oprimido e estar preso a isto ou a de se tornar opressor, resposta que, de certa forma, vem em direção à adaptação de sua realidade 'imutável' (Freire, 1987).

A transição de oprimido para opressor acontece naturalmente à medida que conteúdos que refletem os poderes vigentes são interiorizados e passam a ser a base dos pensamentos e ideias que conduzem o comportamento humano (Freire, 1987). O oprimido, ao reproduzir práticas ideológicas que posicionam certos grupos sociais como inferiores ou subordinados, mesmo que se faça presente em tal estrato, reafirma e garante a manutenção da opressão. Cabe ressaltar, ainda, que ser oprimido e opressor pode se dar em situações concomitantes, e que a opressão se apresenta de diferentes facetas, incluindo aquelas aparentemente não intencionais (Burm et al, 2022).

Em contraste ao modelo vigente, Paulo Freire destrincha sobre uma nova metodologia de ensino, denominada Educação libertadora ou Revolucionária. Sabendo que a educação pode resultar em contrapontos, como a manutenção da dominação de classes ou libertação da opressão, esta metodologia traz em seu cerne a práxis, que se refere à ação e reflexão (Freire, 1987). Sua proposta anseia, assim, a transformação do mundo pela adoção de uma postura social ativa e responsável em vista da minimização das desigualdades de poderes, injustiças sociais e interrupção do ciclo de opressão (Fields et al, 2022).

Mas como transformar a realidade? Como interromper a reprodução inconsciente dos interesses dominantes e garantir o empoderamento dos sujeitos? Como despertar criticidade, inquietação e consequente mobilização social? Freire estabelece que a única forma de alcançar a libertação é por meio da reflexão sobre o processo de opressão e sobre o mundo (FREIRE, 1987). Para isso, ele traz elementos que, em sua maioria, contrapõem-se à características do ensino tradicional. Seus conceitos chaves fundamentam-se no diálogo, na reconfiguração da relação professor-aluno, na problematização da realidade e na valorização do contexto social e das interações interpessoais (Freire, 2002).

O diálogo, entendido como pilar de sua metodologia, se constitui no estabelecimento de uma comunicação efetiva. Esta comunicação, por sua vez, exige pensamento crítico, humildade no sentido de se igualar a visibilidade dos saberes, amor no tangente ao comprometimento com o fenômeno, fé na capacidade de transformar e, por fim, esperança em um novo mundo (Gomes, 2022). Nota-se que a complexidade do diálogo proposto por Freire tangência às demais facetas que defende e todos os elementos de sua obra precisam estar interligados para que o ensino-aprendizado seja efetivo e transformador.

O diálogo precisa ser respeitoso, inclusivo e horizontal e, para isso, torna-se gritante firmar novas bases que orientem a relação entre docentes e discentes. Freire refuta a desigualdade estabelecida entre estes atores e os coloca em igualdade de importância. Dessa forma, não mais se assume o aluno como um ser vazio e isento de conhecimentos, mas que resgata os saberes inatos de sua existência, frutos de suas experiências e das relações com os outros e com o mundo. É aí, então, que o ser humano é estabelecido como histórico social, pois sua construção de ser acontece enquanto vivência e interação com seu contexto (Araújo et al, 2018, Freire, 2002).

Além disso, Freire considera que o processo de ensino-aprendizagem é mútuo, ou seja, à medida que se ensina também se aprende e aprende-se ensinando, de modo que aconteça uma troca legítima de habilidades e conceitos que potencializam a reflexão, criticidade e criatividade. A condição natural do ser humano de ser inacabado remete ao contínuo movimento de estar aprendendo, se transformando e se atualizando. Portanto, o ensino não pode ser unidirecional, pois todo compartilhamento de ideias traz algo inovador, algo que não era antes conhecido (Freire, 1987, 2002).

O aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem, deslocando-se da inércia e assumindo uma postura ativa, para ser cocriador do conhecimento e desenvolver autonomia. O educador, por sua vez, reveste-se do papel de mediador deste processo, ou seja, é o responsável por criar possibilidades, guiar discussões, direcionar as reflexões para fortalecimento de habilidades e mobilização de recursos para o fomento de soluções de problemas diante da realidade e da reorganização de circunstâncias opressoras (Fields et al, 2022).

Nota-se, assim, que o ensino deve valorizar e partir do contexto de vida dos alunos, das situações palpáveis que emergem de suas inquietações, para então denotar sentido e comprometimento com a ação responsável diante a sociedade. Freire sugere que as vivências, experiências e espaços de pertencimento sejam discutidos e problematizados (Freire, 1987). A reflexão de contextos reais e significativos pode ser um disparador para troca de saberes,

críticidade e estratégias de resolução de problemas, fomentando caminhos para uma posição mais ativa e transformadora diante o mundo. É primordial o respeito às diferenças e diálogo com elas, reconhecendo a subjetividade de cada um e distanciando-se da opressão. Ademais, a comunicação deve pautar-se na horizontalidade e reciprocidade (Freire, 2002).

Com vistas à construção da cidadania por meio do desenvolvimento individual e coletivo, Freire ressalta a importância do senso de responsabilidade, uma vez que este necessita estar inerente a qualquer prática relacionada ao indivíduo. O educador precisa, então, estar comprometido com sua função, a fim de promover uma educação libertadora e emancipatória, auxiliando no processo de construção de seres crítico-reflexivos, no fortalecimento da humanização e destaque para o autorreconhecimento como sujeitos políticos e sociais (Abreu, Soares, Carvalho, 2021). O amor, para Freire, se apresenta como matriz para que tais fatos ocorram, sendo este essencial para o intenso envolvimento e compromisso com a humanidade. Só a base do amor considera possível a transformação do mundo, pois é um sentimento que instiga, motiva, movimenta e impulsiona (Freire, 1987, Nespoli et al, 2020).

Por fim, o educador precisa ser condizente com o que fala, trazendo coerência ao seu discurso. É preciso ainda que este seja exemplo e inspiração, configurando força à sua argumentação e credibilidade ao que se propõe (Abreu, Soares, Carvalho, 2021), de modo que o produto final do processo de ensino-aprendizagem firme-se no desenvolvimento de autonomia, para que os alunos sejam capazes de organizar seus saberes na solução de problemas e transformação de suas realidades (Freire, 2002).

Contribuições da pedagogia Freireana na formação de enfermeiros em vista à transformação das práticas assistenciais em saúde

As metodologias de ensino adotadas nos espaços de formação profissional determinam, em grande parte, a maneira como o cuidado será exercido pelos enfermeiros em seu cotidiano de prática. O modelo assistencial dominante, caracterizado pelo biomédico fragmentado, impessoal, medicalizado e tecnicista muito se alinha ao ensino tradicional (Colares, Oliveira, 2018). A verticalidade do poder se manifesta na supremacia do saber médico não somente sobre os “pacientes” – denotação esta que visa fomentar um padrão atitudinal social –, mas também sobre os demais profissionais de saúde. O conhecimento empírico e a troca de experiências são negligenciados, uma vez que se baseiam no fato de que aquele que busca o cuidado é ignorante e precisa receber de maneira pronta a assistência que necessita (Paro, Ventura, Silva, 2020).

As relações hierarquizadas contribuem para a impessoalidade e distanciamento entre profissional-usuário, resultando na ação limitada ao biológico e técnico. Tais características também se alinham à reprodução e repetição inconsciente destacada no ensino tradicional (Zanini, Dagostini, Marques, 2021). Como o centro da atenção é o trabalhador e não o sujeito com demandas em saúde, a construção do plano de cuidado é unidirecional, desconsiderando a integralidade humana e o seu contexto de vida. Dessa forma, a falta de envolvimento e inclusão dos usuários impede, muitas vezes, a denotação de sentido à assistência, o que geralmente se traduz em baixa adesão às orientações e pequena taxa de resolutividade das necessidades de saúde (Penha et al, 2022).

O cuidado retratado se mantém como uma forma de dominação das ideologias vigentes, e, portanto, se constitui como uma ferramenta de opressão à população, no que diz respeito à perpetuação de linhas de pensamento neoliberais e mercantilistas, que se afastam, sobretudo, da responsabilidade social (Zanini, Dagostini, Marques, 2021). Por trás da cortina, se desenrolam demandas políticas, econômicas e empresariais (indústrias farmacêuticas), favorecendo a dicotomia entre público e privado, sendo estes responsáveis por por orientar forças contrárias às mudanças que possam prejudicar seus interesses (Celuppi et al, 2019, Tamachiro et al, 2022).

Como já exposto, a emancipação só ocorre por meio da reflexão das circunstâncias de opressão (Freire, 1987). Assim, a transformação das práticas em saúde almeja por movimentos de discussão sobre a assistência e resgate do ser humano, de sua integralidade, complexidade e multidimensionalidade (Nuto et al, 2021). Se o cuidado reflete as características que inundam sua apreensão, é preciso reorientar a forma de ensinar a cuidar. Isso exige que o enfermeiro (a), antes de exercer o seu papel de cuidar, seja também cuidado (a), com respeito, valorização, troca, diálogo e reconhecimento de seu ser holístico (Nespoli, 2020). A pedagogia libertadora de Freire, ao propor novas linhas de pensamento que se encontram nos anseios de promoção de um modelo de assistência a saúde equânime, integral, contextual e inclusivo, oferece a possibilidade do cuidado se manifestar no ensino de enfermagem e delinear novas interações com o mundo (Paro, Ventura, Silva, 2020).

Logo, se a maneira de cuidar depende de sua apreensão, ou seja, está relacionada ao processo de ensino- aprendizagem, qual o enfoque dado na formação de enfermeiros? Os interesses dominantes e opressores são reproduzidos ou estes se traduzem no compromisso de transformação? Movimentam-se pelos ideais de cidadania, ética e libertação? Valorizam-se saberes, contextos e sentimentos? Reconhecem-se seus alunos como multidimensionais? Parte-se da prática e da problematização? Como é a relação professor-aluno, existe abertura, diálogo, confiança? Qual a relação de poder que permeia o ambiente de ensino-aprendizagem?

O diálogo, como foco da pedagogia Freireana, deve ser o cerne do ensino em enfermagem. Este deve ser respeitoso e horizontal, fundamentando-se no acolhimento, na escuta, vínculo e afirmação da integralidade humana (Abreu, Soares, Carvalho, 2021). Ele se encontra no autoconhecimento de ser inacabado e histórico social, em que a aprendizagem ocorre na interação com os outros e com o mundo e nunca cessa, ou seja, é contínua. Assim, é por meio do diálogo que se vislumbra a complexidade humana e a condição de ser opressor ou oprimido (Freire, 2002). É o diálogo que permite a troca de saberes e experiências, valorização dos sujeitos e fortalecimento de relações interpessoais de vínculo e confiança. É por meio dele que a reflexão se fomenta, bem como a criticidade e inquietação, permitindo a transição da consciência ingênua para a crítica (Freire, 1987, Araújo, Machado, Pacheco, Rodrigues, 2018).

Percebe-se, assim, que o ouvir permite o conhecimento sobre o outro, sobre suas necessidades, assim como o reconhecimento da compatibilidade humana, além de que as aproximações podem incentivar o encontro de similaridades, gerando empatia. A confiança instituída movimenta a interiorização do cuidado, promovendo abertura à expressão de sua existência, assim como a horizontalidade das relações contribui para afastamento da inferiorização e soberania de saberes, voltando ao resgate cultural e contextual (Araújo et al, 2018).

A inserção do contexto de vida dos usuários é um importante elemento para atendimento eficaz das necessidades de saúde. Os espaços que ocupam e seu ambiente domiciliar e familiar são onde se manifestam, se constroem e exercem o cuidado (Penha et al, 2022). Considerar sua realidade confere sentido à assistência, uma vez que esta tende a responder mais adequadamente aos problemas que emanam dos sujeitos e se adequam às condições reais de vida, e, portanto, se tornam passíveis de serem concretizadas (Pimentel, 202). Ademais, a valorização do contexto social, econômico e cultural permite reconhecer valores, crenças e mitos que permeiam o comportamento humano e que interferem na percepção do cuidado e das orientações recebidas. Um cuidado em saúde integral, ao retomar a visão do holístico, precisa considerar o conhecimento empírico e as práticas populares em saúde que representam saberes tradicionais, perdidos e negligenciados no modelo de assistência biomédica e tecnicista (Alvarenga et al, 2021).

A formação de enfermeiros deve prezar pelo encontro da teoria com a prática, viabilizando a aproximação com a realidade e encontrando estratégias para transformação dos contextos de cuidado (Nuto et al, 2021). Nesse sentido, vários fatores contribuem para que o

conhecimento tácito, que vem carregado de um discurso ético em um cenário favorável e muitas vezes utópico, se distancie grandemente da realidade assistencial. Isso ocorre, sobretudo, devido aos desafios que permeiam as instituições de saúde, como a falta de recursos humanos, materiais e financeiros, sobrecarga de trabalho, gestão desqualificada, predomínio do modelo biomédico centrado, equipes desmotivadas e desatualizadas (Pereira, Escola, Almeida, 2020).

Para lidar com essa contradição, o aluno deve partir de situações contextuais e ser incentivado a pensar criticamente, por meio da problematização de sua realidade (Pimentel, 2021). Percebe-se que, durante a formação dos enfermeiros, lacunas podem se manifestar em diversos desafios em sua prática profissional, como por exemplo, tornar frágil o recurso de mobilização de saberes e habilidades diante da imprevisibilidade e dos obstáculos nos ambientes de sua atuação profissional (López-Cárdenas, Soto-Mora, 2020). A incapacidade de resolução de problemas gera desconforto, que se segue, muitas vezes, à frustração, descontentamento e desânimo. O conjunto de sentimentos negativos permite o fortalecimento da insensibilidade e conseqüente ação mecânica como forma de defesa à percepção de incapacidade de resolver demandas que lhe são impostas, o que resulta, finalmente, em descaso e descomprometimento profissional (Freire, 1987). O comodismo, como produto final do processo de adaptação, naturaliza o contexto e as emoções geradas, e o enfermeiro adormece qualquer faísca que o faça se deslocar da inércia, enfraquecendo sua consciência crítica e capaz de gerar transformações (Maroja, Almeida Júnior, Noronha, 2020).

Quando os disparadores emergem de contextos reais da prática do trabalho, há uma aproximação o mais fidedigna possível com a realidade, o que confere não apenas habilidades para sua interiorização, mas, segundo Freire, uma compreensão mais profunda e, portanto, o agir mais embasado e a tomada de decisões mais assertivas. O potencial de impacto positivo na qualidade do cuidado, satisfação dos usuários e resolubilidade dos problemas se faz, então, cada vez mais alcançável (Veiga et al, 2020, Freire, 1987). Cabe ressaltar que a inclusão do contexto de vida e integração teoria-prática/problematização precisa estar alinhada ao protagonismo do aluno. O educador deve oportunizar as condições para desenvolvimento de uma postura ativa e autônoma (Alvarenga et al, 2021).

A autonomia, evidenciada na tomada de decisões embasadas em um saber construído, não só é importante para promover a ação transformadora individual, mas também coletiva, já que autonomia promove autonomia. Ou seja, a libertação pessoal incentiva o auxílio para que os outros também se libertem (Freire, 2002, Silva, 2021). Observa-se que, na prática assistencial, tal fato é extremamente importante, uma vez que o enfermeiro deve ajudar os usuários para que sejam autônomos, corresponsáveis pelo cuidado, protagonistas de suas histórias e agentes de ação (Henriques, Oliveira, 2020). Os enfermeiros precisam, assim, ser estimulados a ter autonomia em sua formação e, sobretudo, no cotidiano de trabalho. Isso vai de encontro com sua responsabilidade ética frente à cidadania, de modo que seja um ator de preservação de direitos e deveres, bem como emancipação de seus usuários (Lacaz et al, 2022).

Dentre as suas atribuições, o enfermeiro tem, ainda, o papel de educador, não apenas da população por meio da educação em saúde, mas atuando também na mediação da equipe e educação permanente (Pereira, Escola, Almeida, 2020). A condução dessa função será, então, reflexo da maneira pela qual foi ensinado, e, portanto, o cuidado que responde às demandas integrais dos indivíduos, manifestado em sua formação, pode potencializar sua reprodução na assistência prestada. E, se a educação é um processo de mútuo aprendizado, é preciso que se aprenda durante o ato do cuidado. Isso significa que, ao cuidar, estará ensinando e aprendendo com os usuários a partir de suas experiências e saberes, sendo necessária, para isso, a manifestação do diálogo, respeito aos contextos, crenças e abertura para as vivências de cada um. Tal compartilhamento de visões de mundo abrirá espaço para a construção compartilhada do cuidado, incentivando o protagonismo, autonomia e emancipação dos indivíduos (Penha et al, 2022).

Considerações finais

A pedagogia libertadora de Paulo Freire apresenta caminhos que podem transformar as práticas de cuidado à medida que se transforma a maneira de ensinar, em que o cuidado respeitoso, inclusivo, horizontal e integral se manifesta no processo de ensino-aprendizagem. A formação acadêmica e permanente dos enfermeiros (as), categoria profissional que corresponde à representação máxima do protagonismo e responsabilização do cuidado assistencial, ao resgatar a complexidade humana e se manifestar no diálogo, potencializará a transformação do mundo por meio da transformação pessoal e coletiva, na construção de sujeitos crítico-reflexivos, comprometidos com a cidadania e movidos eticamente na criação de novas circunstâncias de existir, em contínuo processo de aprimoramento e descoberta.

É preciso, portanto, refletir sobre as bases ideológicas e os processos estruturais e organizacionais que regem as configurações curriculares; as habilidades e competências almejadas pelos alunos de enfermagem nessa caminhada; as metodologias de ensino aplicadas e, principalmente, as relações interpessoais estabelecidas na academia. A metodologia de Paulo Freire, nesse sentido, deve promover uma corrente teórica norteadora no estabelecimento do cuidado como centro da aprendizagem, onde o aluno, ao se sentir assistido e acolhido durante sua formação, se torne um enfermeiro preparado para reproduzir o cuidado recebido e internalizado, transformando, assim, a prática do cuidado e visando sempre ao resgate do humano e da integralidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marleny Andrade; SOARES, Flaviana Dávila de Souza; CARVALHO, Diana Paula de Souza Rego Pinto. Contribuições de Paulo Freire para o ensino em saúde: uma revisão integrativa. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 30, n. 3, p. 141-156, 2021. Disponível em: [Vista do CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO EM SAÚDE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA \(ufpb.br\)](https://www.ufpb.br/revista/temas-em-educacao/2021-3/141-156) Acesso em: 23 maio. 2023.
- ALVARENGA, José da Paz Oliveira; LEANDRO, Suderlan Sabino; SOARES, Nathália Silveira; GUIMARÃES, Daniela Mendes dos Santos; SILVA, Bianca Evellyn; SOARES, Agatha Maria Teles; MENDONÇA, Ana Valéria Machado; SOUSA, Maria Fátima. Modelos de Formação para a Atenção Primária à Saúde: evidências no contexto do Ensino de Enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v. 12, (Supl.1), p.42-48, 2021. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/5205>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- ARAÚJO, Bárbara Bertolossi Marta; MACHADO, Antônia da Conceição Cilindro; ROSSI, Cassiana Silva; PACHECO, Sandra Teixeira de Araújo; RODRIGUES, Benedita Maria Rêgo Deusdará. Referencial teórico-metodológico de Paulo Freire: contribuições no campo da enfermagem. **Rev Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 26, n. e27310, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/27310> Acesso em: 27 abr. 2023.
- BURM, Sarah; LUONG, Victoria; LADONNA, Kori; BOGIE, Bryce; COWLEY, Lindsay; KLASSEN, Jennifer M; MACLEOD, Anna. From struggle to opportunity: Reimagining medical education in a pandemic era. **Perspectives on Medical Education**, v.11, p. 115-120, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8919355/> Acesso em: 27 abr. 2023.
- CELUPPI, Ianka Cristina; GEREMIA, Daniela Savi; FERREIRA, Jéssica; PEREIRA, Adelyne Maria Mendes; SOUZA, Jeane Barros. 30 anos de SUS: relação público-privada e os impasses para o direito universal à saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v.43, n.121, p. 302-3013, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/Zf7bkDWh8bcM7GKvPwtdvRd/>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- COLARES, Karla Taísa Pereira; OLIVEIRA, Wellington. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, v. 6, n. 2, p. 300 - 320, jan. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910>. Acesso em: 15 maio. 2023.

- ESMERALDO, Geordany Rose de Oliveira Viana; OLIVEIRA, Lúcia Conde de Oliveira; ESMERALDO FILHO, Carlos Eduardo; QUEIROZ, Danielly Maia. Tensão entre o modelo biomédico e a estratégia saúde da família: a visão dos trabalhadores de saúde. **Rev. APS**, v. 20, n.1, p. 98-106, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/15786>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- FIELDS, Lorraine; DEAN, Bonnie A; PERKISS, Stephanie; MORONEY, Tracey. Education on the Sustainable Development Goals for nursing students: Is Freire the answer?. **Nursing Inquiry**, n. e12493, 2022. DOI: 10.1111/nin.12493. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35460167/>. Acesso em: 15 maio. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, André. Paulo Freire: Review of “The Pedagogy of the Oppressed”. **Harm Reduction Journal**, v.19, n.21, 2022. Disponível em: <https://harmreductionjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12954-022-00605-9>. Acesso em: 15 maio. 2023.
- HENRIQUES, Victor de Freitas; OLIVEIRA, Marina de Carvalho. Dinâmicas do cuidado: da Psicologia Analítica ao SUS. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, v. 38, n.1, p.101-112, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jung/v38n1/05.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2023.
- LACAZ, Francisco Antonio de Castro; NASSER, Mariana Arantes; NEUMANN, Alessandra Paula Ferreira Moreira; SCHVEITZER, Mariana Cabral; FURTADO, Lumena Almeida Castro; CHIORO, Arthur. Bacharel em Saúde Coletiva: novos trabalhadores para o Sistema Nacional de Saúde do Brasil. **Revista Saúde em Redes**, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1381982>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- LÓPEZ CÁRDENAS, William Iván; SOTO MORA, Beatriz Helena. Contribuciones epistemológicas para disminuir la brecha teoría-práctica de enfermería en Colombia. **Rev. Ciencia y Cuidado**, v. 17, n.1, p. 112-122, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/1550>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- MAROJA, Maria Clara Santana; ALMEIDA JÚNIOR, José Jailson; NORONHA, Claudianny Amorim. Os desafios da formação problematizadora para profissionais de saúde em um programa de residência multiprofissional. **Interface (Botucatu)**, v. 24, n. e180616, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/4b6HRp4F5sMsSGqc3wSdZhz/#>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- NESPOLI, Grasielle; PARO, César Augusto; LIMA, Luanda de Oliveira; SILVA, Cassiana Rodrigues Alves. Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde. **Interface (Botucatu)**, v.24, n. e200149, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/4nVswHGv89zjFksXdRVxgzF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 maio. 2023.
- NUTO, Sharmênia de Araújo Soares; VIEIRA-MEYER, Anya Pimentel Gomes Fernandes; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha; FREITAS, Roberto Wagner Júnior Freire; AMORIM, Karla Patricia Cardoso; DIAS, Maria Socorro de Araújo; VASCONCELOS, Maristella Inês Osawa; MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família no nordeste brasileiro: repercussões no exercício profissional dos egressos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n.5, PP. 1713-1725, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/tpNKQySkDCJhDbDQpchM9tn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio. 2023.
- PARO, Cesar Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. Paulo freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, e0022757. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio. 2023.

PENHA, Jaiza Souza; MARQUES, Mayane Cristina Pereira; SOUSA, Santana de Maria Alves; PASSOS, Helder Machado; PINHEIRO, Patricia Neyva da Costa; FERREIRA, Adriana Gomes Nogueira. Integralidade do cuidado em saúde sob a perspectiva filosófica de Emmanuel Lévinas. **Rev Enfermagem Atual In Derme**, v. 96, n. 38, 2022. Disponível em: <https://revistaenfermagematual.com/index.php/revista/article/view/1306>. Acesso em: 15 maio. 2023.

PEREIRA, Anabela Fonseca; ESCOLA, Joaquim José Jacinto; ALMEIDA, Carlos Manoel Torres. Educação em Saúde para a criança/jovem/família: necessidades formativas dos enfermeiros. **Rev Baiana de Enfermagem**, v.34, n. e35273, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/35273>. Acesso em: 15 maio. 2023.

PIMENTEL, Juliana Stephanie Baina. O legado da Pedagogia Freireana no processo de ensino-aprendizagem na graduação de enfermagem. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**. Belo Horizonte/MG, v.4, n.2, p. 114-131, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducao/article/view/6110>. Acesso em: 15 maio. 2023.

SILVA, Noadia Iris. Pedagogia da Autonomia – última obra de Paulo Freire em vida: um convite apaixonado e intenso a todo profissional que pretende ser um educador crítico e autor de sua práxis. **Estudos Universitários**, Recife, v. 38, n. 1, p. 457-468, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/250515>. Acesso em: 23 maio. 2023.

TAMACHIRO, Susanna Tawata; GONÇALVES, Fabio Augusto Rodrigues; SIMONE, Adriane Lopes Medeiros; AGUIAR, Patrícia Melo. A indústria farmacêutica interfere na sustentabilidade do sistema de saúde pública no Brasil? Uma reflexão sobre a pressão por incorporação de medicamentos. **Cadernos de Saúde Pública**, v.38, n.7, e00233321, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/HDhFhXTLTVSh4j99Qqv5NpP/>. Acesso em: 23 maio. 2023.

VEIGA, Gabriela de Alencar; ARAÚJO, Mayssa da Conceição; CAUDURO, Fernanda Leticia Frates; ANDRADE, Juliane. Metodologia ativa no estágio supervisionado de enfermagem: inovação na Atenção Primária à Saúde. **Rev Baiana de enfermagem**, v. 34, n. e34857, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1098744>. Acesso em: 15 maio. 2023.

ZANINI, Sara Broll; DAGOSTINI, Carmen Lucia Arruda de Figueiredo; MARQUES, Roberto Reinert. Relação médico-paciente nas especialidades médicas: um breve panorama da realidade brasileira. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, v.65, n.4, p.713-716, out.-dez. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1391204>. Acesso em: 15 maio. 2023.

Submetido em: 24/01/2024.

Aprovado em: 17/12/2024.