

Psicologia e redes sociais de saúde
**A contribuição epistemológica de Paulo Freire nas práticas
laborais do enfermeiro**

Luciana Dantas Farias de Andrade
Ângela Nobre de Andrade

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ANDRADE, L.D.F., and ANDRADE, Â.N. A contribuição epistemológica de Paulo Freire nas práticas laborais do enfermeiro. In: SANTIAGO, A.M.S., and FONSÊCA, A.L.B., comp. *Psicologia e suas interfaces: estudos interdisciplinares* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 135-153. ISBN 978-85-232-2007-5. <https://doi.org/10.7476/9788523220075.0006>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A contribuição epistemológica de Paulo Freire nas práticas laborais do enfermeiro

Luciana Dantas Farias de Andrade, Ângela Nobre de Andrade

Introdução

As atividades de educação em saúde vêm sendo discutidas como práticas dos profissionais de saúde que viabilizem melhor o estímulo ao autocuidado, prevenção de agravos e diagnóstico precoce em casos que precisem de intervenção imediata. Nesse sentido, dentre as profissões que assistem clientes na área da saúde, o enfermeiro é o profissional que permanece 24 horas por dia na assistência hospitalar e desenvolve o atendimento de maneira holística durante a consulta de enfermagem na atenção pública primária em saúde.

Albuquerque e Stotz (2004) atestam que as dificuldades enfrentadas pelos enfermeiros para incorporar uma prática cotidiana de ações educativas na atenção primária são imensas e, quando ocorrem, são provenientes do interesse individual de cada profissional, realizando trabalhos em grupos com gestantes, idosos ou portadores de patologias, como no caso dos grupos de diabéticos e/ou hipertensos, no

âmbito da Estratégia Saúde da Família. Tais atividades são conduzidas, muitas vezes, de acordo com o programa da ocasião ou a epidemia em pauta (atualmente, a dengue¹), sem a preocupação com a integralidade no próprio processo educativo ou com a continuidade de ações junto à comunidade, impossibilitando a autonomia e reflexão crítica dos sujeitos.

Embora as práticas educativas sejam elucidadas na atenção primária, em âmbito hospitalar, elas estão presentes na pediatria, sendo desenvolvidas com abordagens lúdicas, apoio interdisciplinar e da comunidade. Nas demais áreas, são realizadas de maneira pontual próximo à alta hospitalar do usuário ou quando os profissionais de Enfermagem são questionados.

A demanda por “campanhas educativas” absorve os serviços de saúde, principalmente os serviços da atenção primária que, diante do acúmulo de atividades profissionais necessárias à sua viabilização, acaba provocando uma insatisfação nos próprios enfermeiros, que se veem sem tempo para o desenvolvimento de um trabalho mais estruturador.

Mesmo assim, é possível encontrar atividades de educação em saúde conduzidas pelos profissionais da Enfermagem no âmbito da atenção primária, secundária e terciária de forma verticalizada, no sentido de garantir a mobilização dos usuários às campanhas preconizadas pelo Ministério da Saúde, independentemente das reais necessidades e condições locais.

Contrário a esse posicionamento, a proposta preconizada por Paulo Freire sugere que o conteúdo mediador de novas interpretações da realidade seja proveniente dos depoimentos da comunidade, das falas dos sujeitos envolvidos, das representações que eles têm

1 A dengue é uma arbovirose que tem causado preocupação por ser um problema de saúde pública mundial. A transmissão ocorre, principalmente, pela picada de fêmeas dos mosquitos *Aedes aegypti* infectados. A incidência de casos de dengue flutua de acordo com as condições climáticas e está diretamente associada ao aumento da temperatura, pluviosidade e umidade do ar, condições que favorecem o aumento do número de criadouros disponíveis e também o desenvolvimento do vetor. (RIBEIRO et. al., 2006)

das vivências ou das experiências construídas nas relações cotidianas com os espaços comunitários mais próximos, inclusive com os acontecimentos em nível contextual maior, na medida em que se colocam como sujeitos imersos em redes de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que demarcam e influenciam fortemente seu modo de agir e pensar. (POLI, 2007)

A sustentação filosófica proposta por Paulo Freire pode subsidiar os profissionais de Enfermagem a estabelecerem relações horizontalizadas com seus clientes, conduzindo à necessária discussão de seus princípios durante a formação acadêmica e nos processos de atualização e capacitação desse trabalhador da saúde, uma vez que, via de regra, não há um respaldo teórico para esse fim.

Justifica-se este estudo face à constatação de que os processos de educação em saúde, imprescindíveis nas instituições assistenciais de saúde, podem ser emancipatórios uma vez que as relações que valorizam o encontro entre enfermeiros e usuários como um acontecimento em múltiplos sentidos/afetações são capazes de desvelar os temas limitantes ou potencializadores de autonomia para a expansão de vida dos sujeitos envolvidos. (ANDRADE, 2009)

Consoante o exposto, objetiva-se apresentar uma revisão integrativa da literatura científica relacionando a contribuição epistemológica de Paulo Freire às atividades laborais do enfermeiro na dimensão da atenção primária, secundária ou terciária.

Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa que sumariza pesquisas passadas e converge para conclusões globais de um corpo de literatura em particular. Esse tipo de revisão permite a construção de análise ampla, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisa, assim como reflexões sobre a realização de futuras pesquisas. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010)

Para a operacionalização, foram realizadas as seguintes etapas: seleção da questão temática, estabelecimento dos critérios para a

triagem da amostra, análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão. A pesquisa foi realizada no período de maio a setembro de 2012. Na busca às bases de dados indexadoras MEDLINE, SciELO e LILACS, foram utilizados os descritores “educação em Saúde” e “Enfermagem”, conforme orientação do Descritores em Ciências da Saúde (Decs), da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Foram adotados critérios de inclusão e exclusão para recuperação dos trabalhos, incluídos aqueles que estivessem publicados na íntegra em idioma vernáculo e que tratassem de teses, dissertações, artigos de revisão, relatos de experiência e pesquisas descritivas, de campo, selecionadas entre os anos de 1999 e 2011, que tratassem de atividades de educação em saúde envolvendo abordagens metodológicas de Paulo Freire realizadas por profissionais e alunos de Enfermagem, e excluídos trabalhos como teses e dissertações incompletas, livros e capítulos de livros, sendo selecionados sete artigos científicos e uma dissertação de mestrado.

Após a leitura dos resumos e a recuperação dos trabalhos, na íntegra, procedeu-se o fichamento de acordo com o formulário validado por Ursi (2005) e adaptado às especificidades deste estudo, de modo a dar visibilidade aos principais atributos de cada produção (assunto, idioma, ano de publicação, periódico, autores, local da pesquisa, tipo de publicação, objetivos, número de sujeitos, faixa etária dos sujeitos, critérios de inclusão, tratamento dos dados, intervenções realizadas, resultados e abrangência das conclusões).

Desse modo, os materiais analisados foram apreciados individualmente, segundo suas qualidades científicas. Após essa abordagem preliminar, foi realizada a leitura global do *corpus* de análise, constituído nas etapas anteriores da revisão integrativa, buscando-se delinear os eixos e tendências mais salientes no conjunto do material coligido.

Resultados e discussão

Partindo das premissas de que qualquer intervenção em saúde implica uma ação pedagógica e que o contexto das práticas laborais em saúde são dinâmicos e constantemente permeado por tensões envolvendo os interesses da clientela e os da gestão, justifica-se a escolha pela base epistemológica elaborada por Freire por ser fundamentada numa antropologia filosófica dialética que objetiva o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. (FEITOSA, 1999)

Considerado um dos maiores pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente, Paulo Freire nasceu em Recife, no ano de 1921, e faleceu aos 75 anos, no dia 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo, vítima de infarto agudo no miocárdio, deixando como maior legado a visão de que todo educador é também um aprendiz. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Formado em Direito, embora sem ter exercido a profissão por opção pessoal, dedicou-se ao ideal da educação e alfabetização. Na década de 1950, já pensava a educação para adultos, não como mera reposição de conteúdos, mas sugeria uma pedagogia singular, com a associação entre a teoria, a experiência do vivenciado no cotidiano, o trabalho, a pedagogia e a política. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Suas experiências com notoriedade nacional foram realizadas em 1962, na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte, na qual 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Embora suas ideias e práticas tenham sido objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua contribuição em favor da educação popular. (VASCONCELOS; BRITO, 2006)

Suas atividades foram interrompidas com o Golpe Militar de 1964, que determinou sua prisão. Viu-se obrigado a se exilar por 14 anos, dos quais 5 foram vivenciados no Chile, entre 1964 e 1969, e, posteriormente, passou a viver como cidadão do mundo. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Na década de 1970, junto a outros brasileiros exilados, em Genebra, Suíça, criou o Instituto de Ação Cultural (Idac), através do

qual assessorou diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. No retorno ao Brasil, em 1979, Paulo Freire continuou com suas atividades de escritor e debatedor, assumindo cargos em universidades e de secretário municipal de educação na Prefeitura de São Paulo, entre 1989 e 1991, na gestão da então prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores. (FEITOSA, 1999)

Dentre suas principais obras, destacam-se *Educação como prática de liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Cartas à Guiné Bissau*, *Vivendo e aprendendo* e *A importância do ato de ler*. (VASCONCELOS; BRITO, 2006)

Para Gadotti (2012), há duas fases no pensamento freireano: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 1960-1970, autor da *Pedagogia do oprimido*, e o Paulo Freire, cidadão do mundo das décadas de 1980-1990, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo.

Scocuglia (2005) defende que um equívoco muito comum na análise dos trabalhos de Paulo Freire é ignorar a clara evolução de suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos.

Se sua *Educação como prática da liberdade* é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a *Pedagogia do oprimido* já demonstra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modelos revolucionários e de outras linhas de análise crítica contemporânea. (SCOCUGLIA, 2005)

Nesse sentido, Scocuglia (2005) atesta que o relacionamento educação-política sofre substanciais mudanças analíticas no transcorrer do discurso do educador, quando o próprio Freire declara que, inicialmente, não enxergava esse tipo de relacionamento e que *a posteriori* descobriu aspectos políticos na educação.

Conforme o exposto, Scocuglia (2005) divide didaticamente sua pesquisa em três momentos históricos na obra freireana: o

primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970. O segundo momento, contemplando toda a década de 1970, e, finalmente, o terceiro, comendo-se do material produzido nas décadas de 1980 e 1990.

Essa leitura “cronológica” (mas não linear) é facilitada pelo próprio Freire, que faz com que a sequência dos seus escritos siga (sem rigidez proposital) uma certa ordem organizativa, de modo que o texto seguinte retome as discussões e propostas colocadas anteriormente. O leitor atento verifica certa intencionalidade num pensamento com introdução-desenvolvimento-conclusão, sem constatar ideias fixas ou conceitos irreversíveis. (SCOCUGLIA, 2005)

Vale ressaltar que os três momentos não foram tratados por Scocuglia dicotomizadamente, mas como componentes de um *corpus*: o da construção do seu pensamento político-pedagógico merecidamente respeitado e difundido.

Tal pensamento político-pedagógico repercutiu no “método Paulo Freire”, amplamente veiculado nas instituições escolares como referência a uma “concepção democrática, radical e progressista de prática educativa”. (FEITOSA, 1999, p. 49) Contudo, para o próprio Freire, em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré, em 14 de abril de 1993, ele expõe o seguinte:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar. (FEITOSA, 1999, p. 49)

Feitosa (1999) explica que a insistência em classificar a proposta de Paulo Freire em termos de “método” ou “sistema” se dá pelo fato de ela compreender uma certa sequência de ações, ou melhor

dizendo, estrutura-se em momentos ou fases que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

Freire (2011b) propõe a execução prática de seu método em cinco fases:

- 1) Na primeira fase, ocorre o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem e a cultura típicas da região;
- 2) A segunda fase caracteriza-se pela escolha das palavras geradoras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Essa escolha deverá ser feita sob os critérios: i) da riqueza fonêmica da palavra; ii) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa dessas dificuldades; e iii) do teor pragmático da palavra, ou seja, cultural, política, econômica etc;
- 3) No tocante à terceira fase, constata-se a necessidade da criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Envolvem situações existenciais desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. As situações existenciais são situações locais que, discutidas, abrem perspectivas para análise de problemas locais, regionais e nacionais;
- 4) Para a quarta fase, Freire (2011b) orienta a elaboração de fichas/roteiro, pois auxiliam os coordenadores de debate em seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, sem nenhuma prescrição rígida a seguir;
- 5) Finalmente, a quinta fase sugere a elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes

aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de *slides*, cartazes, álbuns seriados etc.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente, sobretudo, por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que se vive cotidianamente. (FEITOSA, 1999)

Desde a sua origem e aplicação nas décadas de 1950 e 1960 até a atualidade, o “método Paulo Freire” vem suscitando controvérsias, constituindo-se em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos científicos, além de se constituir em fonte de estudo, pesquisa e, também, aplicação prática em diferentes partes do Brasil e do mundo.

Para Feitosa (1999), uma das críticas mais sólidas direcionadas ao método Paulo Freire parte da Teoria do Construtivismo. O que hoje se veicula como construtivismo nasceu na epistemologia genética de Piaget, recebendo uma redefinição com Vygotsky e seus seguidores e, especificamente no caso da língua vernácula escrita, o autor aponta influências de pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e colaboradores.

A Teoria do Construtivismo é definida como concepção pedagógica contemporânea usada inicialmente por Piaget em seus últimos 20 anos de produção científica, para designar o processo do conhecimento pelo próprio sujeito, agente do ato de conhecer. Trata-se de uma tendência genética capaz de ultrapassar as construções mentais acabadas para satisfazer as lacunas existentes. O sujeito que conhece constrói, reconstrói, cria e recria, modifica, produz o novo conhecimento. (FEITOSA, 1999)

Feitosa (1999) explica que não se trata de um método: o construtivismo converge para uma concepção de conhecimento, um

conjunto de princípios. Sugere uma determinada visão do ato de conhecer. Piaget defende que todo conhecimento consiste em formular novos problemas à medida que resolvemos os precedentes. Para ele, o conhecimento é compreendido como atividade incessante.

Em consonância com a teoria piagetiana, Freire concebe homens e mulheres como produtores de cultura e sujeitos produtores do conhecimento, elementos que demonstram a cientificidade dos pressupostos freireanos. Todavia, a teoria construtivista defende a concepção de que o texto é a unidade básica no ensino da língua materna, contrapondo-se às palavras geradoras defendidas por Freire.

A teoria construtivista explica que, se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro dessa perspectiva, a unidade básica só pode ser o texto, embora isso não signifique que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (FEITOSA, 1999)

Nesse sentido, chega-se ao ponto em que o método Paulo Freire, na forma como foi concebido e aplicado em diferentes experiências, diverge da concepção construtivista em relação, principalmente, à alfabetização de adultos. Tal divergência não tem o caráter de oposição, uma vez que, quando Paulo Freire concebeu seu método de alfabetização de forma silábica, ele desconhecia os estudos na área da psicogênese da língua escrita.

Sobre esse assunto, Feitosa (1999, p. 77) expõe o que Freire diz em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré:

[...] Hoje a gente tem esses conhecimentos em função dos estudos sociolinguísticos, que não havia na época. A gente só tem que refazer ou melhorar a questão da palavra, a questão da não sintonia necessária entre a palavra falada e a palavra escrita e os estudos recentes. Na época eu não dispunha das grandes fontes indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização que temos hoje. Eu tinha referência, apenas,

de Piaget. Mas eu não lia, não conhecia Vygotsky. Eu conheço essa gente hoje, não os conhecia há 30, 40 anos. [...] Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras. Foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso. Segundo, é que eu propunha codificações, ou cujo debate precedia sempre a decodificação da palavra, aquela palavra saía inúmeras vezes num discurso decodificador que é a leitura da codificação. Então, no fundo, a alfabetização estava se dando na base da compreensão da sentença, na base da compreensão de um juízo inteiro e não da palavra descontextualizada, como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é.

Esse pluralismo de Freire mostra a sua flexibilidade e abertura, a sua disposição em ouvir o outro dialogando com ele, ampliando a visão de mundo. Essa pode ter sido uma de suas principais qualidades e que garantiram a ele a capacidade de saber compreender homens e mulheres, não numa relação paternalista, mas essencialmente numa visão libertadora.

Como não é o objetivo desta pesquisa aprofundar a questão dos aspectos psicogenéticos da língua escrita ou do estudo do desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação pensamento linguagem, o importante é reconhecer que, dialeticamente, o próprio Freire afirmou a incompletude de seu método e a necessidade de atualização constante.

Embora Feitosa (1999) defenda que o método Paulo Freire tenha revolucionado uma época e que se encontra desatualizado, no tocante à metodologia de ensino e aprendizagem da língua vernácula, mais especificamente na apreensão da leitura e escrita, este estudo reconhece que Freire mantém-se atual no tocante à politicidade da prática educativa, na relação dialógica entre educador e educando, na importância dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, na crítica à educação bancária e no respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, este trabalho defende o ponto de vista de que a Enfermagem pode buscar, sob o pensamento freireano, a sustentação filosófica para fundamentar as atividades de educação em saúde na atenção à saúde primária, secundária e terciária.

Isso considerado pode mudar o eixo de formação dos futuros profissionais, bem como os processos de atualização daqueles que já se encontram em atividade laboral que, via de regra, não têm o respaldo teórico de sustentação para a operacionalidade dessas necessárias atividades educativas.

Em estudo realizado por Almeida e Chaves (2009), objetivando investigar a presença de conteúdos que tratem das relações estabelecidas entre profissionais da Enfermagem e clientela na assistência em saúde, nos planos de curso das disciplinas que compõem a matriz curricular de 13 cursos de graduação em Enfermagem da cidade de São Paulo, revelou-se que os planos apresentados pelas instituições investigadas mostraram uma tendência ambígua na maneira de tratar a temática.

Os autores constataram que a maioria das disciplinas da matriz curricular das 13 instituições de ensino acrescentava conteúdos que enfatizavam aspectos relacionais discutidos em sala de aula, entretanto 97% dessas instituições não apresentaram consistência teórica com inclusão aleatória de conteúdos teóricos oriundos das ciências humanas, utilizando termos imprecisos e descontextualizados da prática da Enfermagem.

No tocante à capacitação dos profissionais, a necessidade de atualização e as constantes mudanças tecnológicas impõem que se reflita sobre novas estratégias educativas que contemplem a atuação do enfermeiro no âmbito da assistência, seja na atenção primária, seja na secundária ou terciária.

Nesse ínterim, a capacitação profissional envolve atividades de educação permanente², educação continuada³ e educação em serviço⁴ que possam atender às necessidades das instituições de saúde e dos profissionais, visando à melhoria da assistência oferecida ao cliente que, geralmente, apresentam propostas que envolvem o crescimento profissional e pessoal do cidadão mediante acréscimo de conhecimentos, aprimoramento de habilidades e promoção de mudanças de atitudes. (GIRADE; CRUZ; STEFANELLI, 2006)

Apesar da distinção entre os termos “educação permanente”, “educação continuada” e “educação em serviço”, a que mais se aproxima da proposta pedagógica emancipatória é a educação em serviço, por preocupar-se com as relações mantidas entre os membros que trabalham numa mesma instituição, a fim de refletir um ambiente saudável de trabalho ao usuário do serviço.

Por não haver claramente um direcionamento epistemológico e metodológico nos processos de ensino em Enfermagem, os educadores responsáveis pela formação acadêmica dos futuros enfermeiros e aqueles que capacitam os profissionais atuantes nessa área da Saúde devem instigar o pensamento crítico e reflexivo próprio do sujeito ontológico.

Nessa perspectiva, o alcance dessa postura autônoma, crítica e reflexiva somente é possível por meio do diálogo. Com a visão do processo educativo numa tendência libertadora, o profissional de saúde, ênfase ao enfermeiro, é capaz de estimular o falar da comunidade fazendo com que seus integrantes possam interferir, dialo-

2 A educação permanente consiste no desenvolvimento pessoal que deve ser pontencializado, a fim de promover, além da capacitação técnica específica dos sujeitos, a aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007)

3 Educação continuada é entendida como toda ação desenvolvida após a profissionalização com propósito de atualização de conhecimentos e aquisição de novas informações por meio de metodologias formais. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007)

4 Educação em serviço caracteriza-se como um processo educativo a ser aplicado nas relações humanas do trabalho, no intuito de desenvolver capacidades cognitivas, psicomotoras e relacionais dos profissionais, assim como seu aperfeiçoamento diante da evolução científica e tecnológica. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007)

gar e se sintam capazes de transformar o ambiente em que vivem. (FREIRE, 2011c)

A dialogicidade, para Freire (2011b), está ancorada no tripé “educador – educando – objeto” do conhecimento. O diálogo entre essas três “categorias gnosiológicas” começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador – educando – objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica.

Ao criticar veementemente o monólogo existente nos círculos educacionais da educação bancária,⁵ Freire (2011b) introduz o conceito do diálogo, fundamentando-o filosoficamente, quando diz que educandos e educadores, cointencionados à realidade, encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento.

Então, o autor define o diálogo como o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, em que a reflexão e a ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar. Para Freire (2011b), o diálogo é condição básica para o conhecimento. O ato de conhecer, segundo ele, dá-se num processo social e o diálogo é, justamente, uma mediação deste processo.

Para Scocuglia (2005), o diálogo, admitido de início como possibilidade de mediação “interclasses”, é rechaçado como tal e entendido como ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagonismos nos conflitos sociais. Nesse sentido, Vasquez (2000) aponta que

5 Para Freire (2011a), a educação bancária é aquela que coloca o professor como elemento central da prática educativa e imprescindível para a transmissão de conteúdos, ao mesmo tempo que reduz o aluno à condição de homem inacabado, apenas um executor de prescrições. Esse tipo de educação é vista pelo autor como forte instrumento de discriminação social, pois envolve uma forma específica de reproduzir a marginalidade social mediante a marginalidade cultural.

a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertarem a si próprios e aos seus opressores.

Os opressores, que oprimem, exploram e violam devido ao poder que detêm, não podem encontrar nesse mesmo poder a força para libertar os oprimidos ou a si próprios. Só o poder que dimana da fraqueza dos oprimidos será suficientemente e, dialeticamente, forte para libertar a ambos. (VASQUEZ, 2000)

Todos os aspectos teórico-filosóficos defendidos por Freire se incorporam à pedagogia da educação em saúde, realizada pelos profissionais dessa área no contexto das instituições que oferecem serviços nos níveis primário, secundário e terciário de assistência à comunidade. No momento em que os profissionais, ênfase ao enfermeiro, reconhecem a vocação ontológica do ser-sujeito histórico, temporal, criativo e cultural, faz usufruto profícuo da educação para a transformação e autonomia dos seus clientes. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Em Freire (2011a), a autonomia ganha um sentido sociopolítico-pedagógico quando conceitua autonomia como a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha libertado-se, emancipado-se das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação.

Conquistar a própria autonomia implica libertação das estruturas opressoras. A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *praxis* de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2011a)

Todo sujeito social tem potencial para ampliar sua compreensão acerca do processo de viver, de ser saudável, de adoecer e de morrer dos seres humanos, inclusive o seu próprio. Inserido em um contexto social, possui uma experiência de vida e de trabalho, uma visão de mundo com a qual interage na realidade. Pode buscar, mediante a problematização e reflexão de situações concretas vividas, respostas aos desafios que se apresentam. (SILVEIRA et al., 2005)

Freire (2011d, p. 48), assim se refere ao sujeito social:

O sujeito social que atua numa realidade, a qual mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu fazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com outros homens. Esse conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se em nível da pura opinião (*doxa*) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e, assim, canalize para a percepção do *ontos* (essência da realidade). Este movimento da pura *doxa* ao *logos* não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e ação da *práxis* humana.

Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos: é necessário conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si e da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo. Por essa razão, o homem passivo é contrário ao homem autônomo.

Nessa perspectiva, o arcabouço teórico-filosófico de Paulo Freire pode influenciar fortemente na atuação dos profissionais da saúde perante as relações que mantêm com seus usuários de maneira a determinar o processo saúde-doença do indivíduo, família e comunidade pela qualidade da assistência que é prestada.

A prática da enfermagem reveste-se de forte componente educativo. Nesse sentido, um aprendizado para a autonomia e expansão de vida do sujeito direciona-se para a noção de falta, vazio, desconforto de saber-se incompleto, pois essa postura desemboca na busca pela completude, na busca pelo outro (profissional de saúde, professor, gestor, colegas), como parceiros para a experiência compartilhada do aprender sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. (SOARES; VERÍSSIMO, 2010)

Isso implica repensar atitudes, mudar, renovar, repensar o real para transformá-lo a partir do movimento, do tempo, da historicidade. Esse desejo de mudança, principalmente no contexto das atividades assistenciais em Enfermagem, requer atividades educativas pautadas em um agir ético, em uma transformação possível da postura profissional como educador, que depende diretamente do compromisso e do envolvimento entre educandos e educadores. (SILVEIRA et al., 2005)

Conclusão

O diálogo com a comunidade e o modelo de atenção à saúde pautados na universalidade, equidade e integralidade apresentam potencial significativo que viabilizam a passagem para uma assistência à saúde que conduza à crítica e autonomia. Permite concluir que o Sistema Único de Saúde (SUS) têm fomentado os enfermeiros a buscar outros referenciais, além dos biológicos, para subsidiarem suas atividades com a perspectiva de emancipação de sua clientela.

Mesmo sob vários aspectos limitadores, o SUS continua sendo o melhor modelo a ser operacionalizado e, à medida que suas diretrizes vão sendo executadas, a tendência natural de um processo em construção é o constante aperfeiçoamento e possível superação das dificuldades e limitações, desde que seus atores trilhem o caminho da crítica, e a formulação do “novo” venha realmente a substituir o “velho” na perspectiva de ascensão a um nível qualitativo superior.

Constata-se, nesse sentido, que a obra e os princípios epistemológicos defendidos por Paulo Freire podem servir de subsídio ao profissional de Enfermagem na busca de uma clientela que luta por seus direitos e melhorias em suas condições de vida.

Sendo assim, faz-se necessário intensificar a produção científica voltada à sensibilização dos profissionais de saúde para que o método dialógico não seja utilizado de maneira eventual, mas de maneira rotineira nas atividades assistenciais e de educação em saúde ao indivíduo, à família e à comunidade.

Referências

- ALBUQUERQUE, P. C. de; STOTZ, E. N. A educação popular na atenção básica à saúde do município: em busca da integralidade. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 8, n. 15, p. 259–274, mar./ago. 2004.
- ALMEIDA, D. V. de; CHAVES, E. C. O ensino da humanização nos currículos de graduação em enfermagem. *Einstein*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 271–278, set. 2009.
- ANDRADE, Â. N. de. Plantão psicológico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES. ATENÇÃO PSICOLÓGICA: FUNDAMENTOS, PESQUISA E PRÁTICA, 9., 2009, Recife. *Anais...* Recife: LACLIFE, 2009.p. 9–14.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIRADE, M. da G.; CRUZ, E. M. N. T. da; STEFANELLI, M. C. Educação continuada em enfermagem psiquiátrica: reflexão sobre conceitos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 105–110, mar. 2006.
- FEITOSA, S. C. S. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.
- MIRANDA, K. C. L. BARROSO, M. G. T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 631–635, jul./ago. 2004.
- PASCHOAL, A. S.; MANTOVANI, M. F.; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 478–484 set. 2007.

- POLI, S. M. A. *Freire e Vygotsky: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. 2007. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- RIBEIRO, A. F. et al. Associação entre incidência de dengue e variáveis climáticas. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 671–676, ago. 2006.
- SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, p. 81–92, 2005.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. O estudo científico da felicidade e a promoção da saúde: revisão integrativa da literatura. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 3, p. 188–195, maio/ jun. 2010.
- SILVEIRA, R. S. et al. Conceptualizando a prática da enfermagem a partir de Paulo Freire. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 156–162, maio/ ago. 2005.
- SOARES, L. L. M.; VERÍSSIMO, L. J. A formação do aluno na graduação em psicologia pela pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 588–603, 2010.
- URSI, E. S. *Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura*. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2006.
- VASQUEZ, M. A. Paulo Freire e a crise da modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 14, p. 141–158, 2000.