



DOCENCIA - FORMACIÓN

O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER ENFERMAGEM. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ENFERMERÍA..

*Cestari, M^a. E., **Loureiro, M.

*Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta. **Enfermeira, Mestre em Assistência de Enfermagem. Professora Assistente. Departamento de Enfermagem da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Brasil.

Palavras chave: comunicação, ensino-aprendizagem, enfermagem.

Palabras clave: comunicación, enseñanza-aprendizaje, enfermería.

RESUMO

O artigo apresenta um estudo de caso que teve como objetivo conhecer de forma profunda uma prática educativa desde sua concepção até sua avaliação, apontando alguns pontos frágeis na forma de desenvolvimento do ensino assim como estratégias que podem permitir sua superação. Para atingir o objetivo proposto, foi acompanhado o desenvolvimento de uma disciplina prática de um curso de graduação em enfermagem durante um semestre letivo. Os resultados encontrados indicam que a forma de comunicação estabelecida entre os diversos sujeitos, alunas, professoras, pacientes, exerce papel fundamental no desenvolvimento de todo o processo.

RESUMEN

El artículo presenta un estudio de caso que tiene como objetivo conocer de forma profunda una práctica educativa desde su concepción hasta su evaluación, apuntando algunos puntos frágiles en la forma de desarrollo de la enseñanza así como estrategias que permitan su superación. Para atender al objetivo propuesto, se siguió el desarrollo de una disciplina práctica de un curso de graduación en enfermería durante un semestre lectivo. Los resultados encontrados indican que la forma de comunicación establecida entre los diversos sujetos, alumnas, profesores, pacientes, ejerce un papel fundamental en el desarrollo de todo proceso.

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre nossa experiência profissional, percebemos que a prática da enfermagem tem sido não só origem de inquietações e incertezas como, de certa forma, tem condicionado toda nossa atividade. Mesmo o trabalho docente tem sempre a prática concreta da enfermagem como horizonte, como objetivo. Isto significa que acreditamos que o ensino não tem um fim em si mesmo e não pode, jamais, perder de vista as questões concretas da prática profissional.

Observando a atividade de ex-alunas percebemos as deficiências do ensino, ou seja, foi a observação do trabalho realizado por enfermeiras que auxiliamos a formar que nos fez refletir seriamente sobre como desenvolvemos a atividade de ensino. A partir daí sentimos a necessidade de um suporte teórico específico que sustentasse o nosso trabalho docente.

O ensino prático, tradicionalmente utilizado pela enfermagem, representa um momento de contato entre as atividades acadêmicas de alunas e professoras e as atividades assistenciais da equipe de enfermagem. Neste momento as alunas podem ir construindo sua leitura do mundo do trabalho, integrando teoria e prática. No entanto, este contato com a realidade dos serviços de saúde pode levar a imersão das consciências, apresentando-se como determinação, ou fazer surgir a consciência ingênua¹ de alunas e professoras que podem se considerar acima da realidade concreta, ignorando sua força.

Parece existir um consenso entre alunas e profissionais de que é na **prática que se aprende mesmo**. Além disto os cursos de enfermagem brasileiros destinam uma carga horária significativa para as atividades práticas. No entanto, contraditoriamente, esta forma de ensino não parece exigir nenhum preparo especial, o que pode ser observado por meio da inexistência de planos de ensino para estas atividades ou na sua extrema simplificação, quando existentes^{2,3,4}. Aparentemente, a professora não precisa **preparar** esta atividade da mesma forma que **prepara** uma aula teórica. É necessário pensar a mensagem que esta atitude transmite, ou as crenças que esconde. Será que para fazer não é necessário estudar? A prática dispensa o auxílio da teoria? O que se ensina e aprende nas aulas práticas?

Quando a prática nos mostra que há necessidade de mudar é indispensável voltar à teoria, realizar uma reflexão cuidadosa, para decidir **o que, como e porque** mudar. Propor mudanças sem planejamento pode levar a resultados inesperados e, muitas vezes, totalmente indesejados. No caso específico do ensino é necessário buscar concepções educativas que possam orientar nosso fazer docente.

Para propor uma modificação da nossa forma de ensinar é que buscamos suporte nas idéias de Paulo Freire^{1,5}. Este autor não apresenta um método de ensino que deva, ou possa, ser utilizado em qualquer situação mas apresenta concepções que, devidamente contextualizadas, podem orientar a prática educativa.

Os pressupostos que orientaram a proposta de ensino elaborada foram:

As atividades de ensino-aprendizagem devem ser planejadas e acompanhadas de forma rigorosa com a utilização de um referencial teórico explícito;

O ensino prático deve partir das situações concretas vividas nos diferentes campos de prática para problematizá-las e desenvolver na aluna um pensamento crítico capaz de ajudá-la a se integrar no mercado de trabalho;

A metodologia de ensino utilizada deve considerar a aluna como sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem e auxiliá-la a desenvolver a curiosidade epistemológica e o hábito da reflexão.

As estratégias escolhidas estão relacionadas com estes pressupostos e com os objetivos da formação profissional incluindo:

Utilização do trabalho individual e coletivo. Considerando que a aprendizagem acontece na relação entre sujeitos embora tenha um aspecto individual, procuramos prever atividades que contemplassem tanto o aspecto coletivo quanto o individual. Um exemplo é a reflexão que era realizada de forma individual nos relatórios de campo e de forma coletiva nos grupos de reflexão.

Uso da ação-reflexão-ação. Implica em tomar a própria ação como objeto de questionamento para, então, voltar a agir. A realização dos relatórios de campo e os grupos de discussão têm como um de seus objetivos justamente incentivar a reflexão sobre a própria ação.

Diálogo como mediador do processo. Se a aprendizagem acontece na relação entre os sujeitos, o diálogo torna-se indispensável pois é ele que pode assegurar o compartilhamento de experiências, a discussão sobre o objeto de estudo, ou seja, o próprio aprender como o outro. Para que exista o diálogo é necessário saber escutar e responder ao que o outro nos diz reconhecendo-o como sujeito produtor de sua história.

Integração de objetivos pessoais aos coletivos. Embora a disciplina apresente objetivos próprios, que estão relacionados com a estrutura do curso e que são, portanto, coletivos, é possível que cada aluna acrescente a eles seus objetivos pessoais. O fato de trabalhar com grupos reduzidos, como no caso do ensino prático, facilita a implementação desta estratégia.

METODOLOGIA

A proposta de ensino elaborada pelas pesquisadoras foi implementada e tornou-se objeto de pesquisa tendo como foco o **processo de ensino-aprendizagem** e o **papel docente** neste processo. A metodologia escolhida foi o estudo de caso que visa compreender o objeto estudado que é tratado como único, "uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada"⁷.

Uma das características do estudo de caso é que o pesquisador, embora parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, procura manter-se atento a novos elementos ou dimensões que podem surgir no decorrer do estudo. "O pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho"⁷.

Os dados foram obtidos por meio da observação participante realizada durante o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem e da leitura dos trabalhos escritos produzidos por um grupo de sete alunas de uma disciplina profissionalizante do 5o semestre de um curso de graduação em enfermagem.

Os acontecimentos observados durante as atividades acadêmicas eram registrados de forma esquemática no diário de campo. Logo após o período de observação, estes registros eram completados com o objetivo de detalhar as situações.

Ao término da disciplina foi realizada a leitura exaustiva dos dados obtidos o que permitiu seu agrupamento. As categorias que surgiram com muita força, a partir da análise dos

dados, e que se mostraram extremamente importantes para o processo de ensino-aprendizagem, foram: a comunicação entre aluna e professora, a comunicação entre aluna e paciente, ensinar-aprender enfermagem e o trabalho da enfermagem.

O DIALOGO COMO BASE PARA O PROCESSO DE ENSINAR-APRENDER

A realidade do ensino prático é extremamente complexa, envolve múltiplos atores, saberes e sentimentos e só artificialmente pode ser separada, fragmentada. As categorias encontradas estão profundamente relacionadas, imbricadas, influenciam-se mutuamente. Uma característica da ciência moderna é separar o que na realidade vem sempre junto, esquerdo *ou* direito, externo *ou* interno, ação *ou* pensamento enquanto que o pensamento complexo⁸ coloca o e no lugar do *ou* e é neste sentido que as categorias devem ser entendidas.

A comunicação estabelecida entre os diversos sujeitos, alunas, profissionais da equipe de saúde, pacientes, professora, mostrou-se como extremamente relevante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Na verdade, a forma de comunicação estabelecida está intrinsecamente associada ao tipo de relacionamento estabelecido, que por sua vez depende em grande parte de como entendemos o *outro*. Assim um relacionamento autoritário tem como característica a preponderância de um sobre os outros e a comunicação correspondente concede a voz apenas ao dominador, silenciando os demais.

De acordo com Freire¹ o diálogo é o mediador do processo de ensinar-aprender. O diálogo verdadeiro só pode surgir numa relação entre sujeitos, onde todos têm o direito a voz. Como todas as relações humanas, o diálogo exige uma postura ética que implica em que todos têm direito à voz, mas este direito não é ilimitado, não incluindo o direito de mentir, enganar, deformar. Daí seu caráter ético.

O diálogo, no presente trabalho, mostrou-se como fundamental tanto para desenvolver o ensino quanto a própria pesquisa. Ele é que permitiu que fosse ultrapassada uma visão superficial das situações, que podem ser originadas da observação, e fossem desvelados os fatores condicionantes do fazer das alunas e sua relação com as experiências de ensino.

A comunicação estabelecida entre aluna e professora evoluiu do silêncio das alunas para uma comunicação funcional, que tem como objetivo a realização de ações práticas (*troco o curativo?*), até o diálogo. A experiência prévia das alunas condicionou grandemente sua comunicação com a professora. Foi necessário que, conversando com elas, não nos furtássemos a apresentar nossa posição e, ao mesmo tempo, valorizássemos suas afirmações. A problematização das situações vividas e a busca coletiva de estratégias de superação das dificuldades permitiram que, aos poucos, as alunas perdessem a desconfiança quanto as nossas reais intenções e começassem a verbalizar seus pensamentos sem preocuparem-se em ocultar seu não saber.

A partir do diálogo com as alunas foi possível conhecer os fatores que condicionavam sua comunicação com os pacientes que, inicialmente, era estereotipada e, aparentemente, não considerava este paciente como sujeito. Foi possível perceber, então, que o medo de não saber responder as perguntas do paciente e o constrangimento de se aproximar dele sem ter um objetivo claro, como realizar um curativo, levavam as alunas a manterem-se afastadas, estabelecendo uma comunicação padronizada. O reconhecimento destas dificuldades é que permitem o estabelecimento de estratégias, tanto individuais quanto coletivas, para sua superação.

Enquanto as alunas mantêm-se silenciosas, evitando mostrar suas dificuldades com medo de uma possível nota, a professora trabalha com as aparências e não é capaz de ajudá-las. Ao mesmo tempo as próprias alunas também não conseguem superar suas dificuldades pois evitam situações que podem demonstrar seu não saber para a professora.

É por meio de uma comunicação efetiva que a professora pode saber como a aluna aprende, o que permite estabelecer atividades de ensino-aprendizagem mais individualizadas.

As alunas demonstram também, por palavras e ações, qual o saber e o fazer que valorizam e, conseqüentemente, o que julgam seja, ou deva ser, o trabalho da enfermagem. Estes dados também se mostram relevantes já que possibilitam a problematização tanto da teoria quanto da prática do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho profissional e apontam para as possíveis lacunas no currículo adotado e a sua aderência, ou não, a um projeto de prática da enfermagem.

O tipo de comunicação, e em conseqüência o tipo de relacionamento, que a professora estabelece com as alunas, com os pacientes e com a equipe de saúde, condiciona a comunicação das alunas com a própria professora, com os pacientes e com a equipe. O conhecimento que alunas e professoras consideram necessário está relacionado com o tipo de atividades que são privilegiadas, e o que é relegado a segundo plano, condicionando a própria comunicação destas com a equipe, com os pacientes e entre si. A professora estabelece estratégias baseadas na crença que possui sobre como as alunas podem adquirir os conhecimentos e habilidades julgados necessários. As alunas, com suas características e interesses específicos, podem, ou não, beneficiar-se com as estratégias implementadas e são capazes de demonstrar, de forma explícita ou não, como aprendem e como gostariam de aprender.

Frente ao quadro extremamente complexo existente nas instituições de saúde, com inúmeros focos de conflito, o planejamento das atividades de ensino-aprendizado aí desenvolvidas deve, necessariamente, levar em conta, além de outros aspectos, as características deste ambiente. O planejamento e acompanhamento cuidadosos podem impedir tanto a alienação de professoras e alunas da realidade que as circunda quanto sua total imersão nesta realidade. Da mesma forma, a reflexão sobre as experiências concretas contribui significativamente para que professora e alunas consigam desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que, de fato, instrumentalize as estudantes para uma atividade profissional que seja crítica e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo os aspectos que mais se mostraram significativos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem foram: o estabelecimento de uma relação dialógica, a valorização do trabalho individual e coletivo, a utilização das experiências concretas das alunas como ponto de partida para a reflexão e sistematização do conhecimento, o uso da realidade concreta para problematizar os conteúdos bibliográficos e vice-versa.

Como caminho para ensinar-aprender a proposta, apresentada neste trabalho, foi amplamente aprovada pelo grupo de alunas. O depoimento de uma das estudantes é extremamente significativo e reflete o sentimento do grupo:

Tu não **tem** que ir pro estágio, então fica assim uma reunião. A gente vem pra aprender, não tem aquele peso assim de estágio.

A afirmação de que “a gente vem para aprender” representa, na verdade a confirmação do alcance do maior objetivo de qualquer estratégia de ensino-aprendizado: que as alunas tenham o desejo e a possibilidade de aprender, que o ensino não seja sentido como uma punição, como um mal necessário, mas uma possibilidade de construção. O diálogo utilizado como mediador do processo de ensinar-aprender permitiu também que nós como professoras, ao escutar de fato as alunas, descobríssemos novas possibilidades e necessidades no desenvolvimento de nossa prática educativa. Da mesma forma, a observação-participante e a reflexão sobre os dados obtidos permitiram conhecer melhor as estudantes, seus temas, necessidades e interesses. Esta aproximação entre alunas e professora é que permitiu um ensino mais adequado às características do grupo, o que sem dúvida o torna mais significativo.

É preciso considerar, no entanto, que esta forma de desenvolvimento do ensino prático exige um considerável esforço por parte da professora. É necessário planejar as atividades com cuidado, refletir sobre as situações observadas, estar atenta a fala das alunas, questionar a própria ação. Parte deste trabalho é necessariamente coletivo e outra individual, consumindo uma quantidade significativa de tempo e energia. Uma maior utilização do tempo para as atividades de ensino implica em uma menor disponibilidade para outras atividades que também são exigidas dos professores universitários.

O ensinar não se fundamenta apenas em uma habilidade inata, em um dom, mas é um fazer que exige o domínio de várias habilidades e saberes⁹. Quando a professora executa uma atividade de ensino complexa, como as aulas práticas, de forma pouco estruturada, confiando apenas em sua competência como enfermeira e no senso-comum, corre o risco de esquecer o aspecto propriamente educativo que sua ação deveria contemplar. Assim, em vez de propiciar condições para um aprendizado significativo, apenas auxilia a aluna a manter-se alienada em relação as suas possibilidades e limites assim como os da profissão.

Como um caminho para pesquisar a proposta desenvolvida também se mostrou extremamente fértil. Por meio da observação atenta e análise cuidadosa da prática educativa foi possível identificar os pontos frágeis no ensino desenvolvido assim como inúmeros aspectos que precisam ser mais bem investigados. Na verdade, ao longo do trabalho com este grupo de alunas, aprendemos mais do que ensinamos e, a partir de seu fazer e do seu discurso, foi possível conhecer mais sobre o processo de ensino-aprendizagem em geral e sobre alguns aspectos específicos do ensino de enfermagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 21 ed. São Paulo : Paz e Terra, 1993. 184 p.
2. CESTARI, Maria Elisabeth. *Vivenciando um processo educativo: um caminho para ensinar-aprender e pesquisar*. 1999. 173f. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
3. REZENDE, Ana Lucia Magela de. *Saúde: dialética do pensar e do fazer*. São Paulo: Cortez, 1986. 159p
4. SAUPE, Rosita. *Ensinando e aprendendo enfermagem: a transformação possível*. São Paulo, 1992. 200f. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

5. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165p.
6. BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo : Perspectiva, 1982
7. LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
8. BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 13ed. São Paulo : Vozes, 1997.
9. PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

ISSN 1695-6141

© [COPYRIGHT](#) Servicio de Publicaciones - Universidad de Murcia