

O MODELO FREIREANO DE EDUCAÇÃO APLICADO AO PROGRAMA DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE ENFERMAGEM

THE FREIRE'S EDUCATION MODEL APPLIED TO THE PROGRAMME OF "NURSING PRACTICE TEACHING" DISCIPLINE

Fátima Neves do Amaral Costa¹

Lisete Diniz Ribas Casagrande²

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de obter subsídios que respondessem às seguintes questões: "Como proporcionar experiências de aprendizagem significativas na disciplina Prática de Ensino de Enfermagem, para o devido preparo do enfermeiro, capacitando-o a exercer sua função educativa no ensino formal ou informal?", "Como possibilitar, ainda, nessa disciplina, ao enfermeiro, futuro professor, a análise do seu fazer pedagógico, suas implicações, no sentido de que ele se conscientize de sua ação, para que ela se torne transformadora?". As obras de Paulo Freire forneceram elementos teóricos que fundamentaram nosso trabalho que possui características da pesquisa qualitativa em educação. O resultado apresenta a estrutura do programa da disciplina Prática de Ensino de Enfermagem, buscando a ampliação de oportunidades favorecidas pela disciplina para o aprimoramento da consciência do aluno em relação ao seu papel como futuro professor.

UNITERMOS: planejamento de ensino, conhecimento, conscientização.

1 INTRODUÇÃO

A idéia de que o educador se educa na prática da educação, traz à disciplina Prática de Ensino de Enfermagem, como ensaio dessa prática, um significativo mérito. A disciplina em questão deveria ser um espaço privilegiado para trazer o necessário realismo às abordagens teóricas estudadas. Apesar das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura propiciarem, ao futuro professor enfermeiro, o contato com um corpo organizado de idéias que auxiliem e justifiquem sua prática educativa, é na prática de ensino de enfermagem que ocorre tal concretização.

Concordamos com Secaf (1987), quando refere que: "... embora o formação do Enfermeiro Licenciado represente uma grande conquista, merece ainda discussão e estudos e que a disciplina Prática de Ensino de Enfermagem se ressentir da falta de estudos que registrem fatos e problemas que contribuam para ser conseguidos direcionamentos".

Cunha (1989) porém, aponta como contribuição a tais direcionamentos, o estudo do cotidiano

do professor no auxílio da definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação.

A proposta encontrada neste estudo foi, portanto, aquela de propor um Plano de Ensino da disciplina, que contribuisse para racionalizar a formação do profissional enfermeiro para o exercício de sua função educativa contemplando a preocupação de que aprender não é estar em atitude contemplativa face aos dados apresentados, mas onde "o homem deve ser o sujeito de sua própria educação, não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém" (Freire, 1983, p.40-41).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A busca de um saber na enfermagem, a exploração constante de propostas alternativas para o seu direcionamento enquanto ciência, a complexidade das atividades de atuar e pesquisar em enfermagem, fazem com que nos apropriemos dos conhecimentos de outras ciências. Utilizando-as como hipóteses para a pesquisa ou para a atividade em enfermagem, tornam-se valiosas as contribuições de outras teorias nesse campo.

Encontramos nas teorias da educação e do ensino uma relação entre teoria/prática que poderiam auxiliar-nos nessa tarefa de investigação científica.

1 Enfermeira, Docente do Departamento de Didática da Unesp - Araraquara - doutoranda em Metodologia de Ensino - UNICAMP.

2 Pedagoga, professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.

Assumimos para este trabalho que a função básica da teoria, ou modelo, é servir como quadro de referência e análise e não como descrição definitiva da maneira como ocorrem os fenômenos.

Detendo-nos no estudo da literatura educacional brasileira, encontramos inúmeras posturas quanto a teorias, modelos em educação e teorias de ensino.

Mizukami (1986), ao buscar repostas para – “o que fundamenta a ação docente”? realizou, em seu trabalho, uma análise teórica de conceitos relativos a diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem; identificou os princípios das teorias de aprendizagem, segundo elementos de teoria do conhecimento; relacionou ainda, os componentes ligados à prática educacional. Conseqüentemente, esta análise de construções teóricas em ensino, é de grande valor, particularmente ao enfocar a abordagem sócio-cultural baseada nas obras de Paulo Freire, e descrevendo as concepções dessa abordagem. Encontramos pois nas obras de Paulo Freire, explicações e princípios que, ao nosso ver, podem sustentar e encaminhar o presente estudo.

A visão Freireana de educação, envolve uma concepção filosófica humanista, entendida esta, como doutrina filosófica que tem no homem o valor supremo, definindo-se a partir dessa perspectiva as exigências psicológicas, históricas, econômicas e sociais que condicionam a vida humana. Sintetiza também posições existencialistas, a partir das quais, o homem, não mais portador de uma essência abstrata, surge como senhor de seu próprio destino, ainda que submetido às limitações da realidade. Suas obras compreendem ainda, aspectos da fenomenologia, ao se preocupar em descrever o que existe, como os fenômenos se manifestam na consciência. Gadotti (1989) exemplificando tais aspectos refere que a visão de homem e mundo do autor interagem, o sujeito é enfatizado, possui raízes espaço-temporais e é situado no e com o mundo.

Quando se pensa em ensino e aprendizagem, a concepção geral tem sido mais aquela em que se procura acumular informações, transferi-las, transmitir valores.

A essa concepção, Freire, (1988, p.59) denominou “educação bancária”. A verdadeira educação porém, segundo o autor, consiste na educação problematizadora, que, ao contrário da educação tradicional, visa o desenvolvimento da consciência crítica, e usa a criatividade e liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária. A dialogicidade é a característica marcante desta educação. O diálogo é uma relação horizontal, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição de quem sabe que não sabe tudo. Decorre daí que a relação professor-

aluno é horizontal. O professor procurará criar condições para que a consciência ingênua seja superada. Segundo Freire (1983), o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente.

As características da consciência crítica deverão estar sempre presentes no professor e aluno, quais sejam: “anseio de profundidade na análise de problemas: reconhece que a realidade não é imutável; substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos; ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos, repele posições quietistas, repele toda transferência de responsabilidade e de autorização, aceita a delegação das mesmas, é indagador, ama o diálogo, nutre-se dele, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida que são válidos” (Freire, 1983, p.40-41).

Observamos, aqui, que a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão, para Freire, ligados ao processo de conscientização. Conforme se deseja ainda, a acumulação ou a conscientização, as práticas realizadas pelo professor serão defendidas numa ou outra direção conseqüentemente.

3 OBJETIVOS

Buscamos, através de uma disciplina – a Prática de Ensino de Enfermagem – e de seu Plano – o qual se fundamenta na Concepção Problematizadora em Educação, respostas à seguinte questão: “Como proporcionar experiências de aprendizagem significativas na disciplina Prática de Ensino de Enfermagem, para o devido preparo do enfermeiro, capacitando-o a exercer suas funções educativas, de ensino formal ou informal?” E ainda:

“Como possibilitar, portanto, nessa disciplina, ao enfermeiro, futuro professor, a análise do seu fazer pedagógico, suas implicações, no sentido de que ele se conscientize de sua ação, para que ela se torne transformadora?”

4 METODOLOGIA

A pesquisa em questão subdividiu-se em três fases, que serão descritas a seguir, atentos porém à reflexão de Martins (in Fazenda, 1989) de que, na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como a escada em direção à generalização.

Apesar de termos caracterizado distintamente cada uma das três fases de nosso trabalho, as mesmas se superpõem em muitos momentos, dificultando sua exata precisão de limites. Por exemplo, a elaboração do plano de disciplina foi reali-

zada mediante um constante vai e vem entre a nossa já acumulada experiência e os estudos teóricos. Sua reelaboração e implementação eram sistematicamente precedidas da avaliação, reflexão, discussão com os alunos, interpretação e confronto com estudos teóricos, sendo modificada, a partir das necessidades, intervindo em nosso agir. Portanto com frequência realizávamos um movimento de busca de coerência entre nossa prática e os estudos teóricos.

A primeira etapa, enfatizada neste estudo, definiu-se a partir de nossa atividade prática. Lecionando a disciplina Prática de Ensino de Enfermagem num curso de Licenciatura para enfermeiros, e sentindo a necessidade de suporte para a nossa ação docente, buscamos na Universidade esse subsídio. Após identificado nosso foco de interesse a ser pesquisado, selecionamos entre as disciplinas oferecidas no mestrado, aquelas que nos ajudariam em sua investigação de modo direto. A reelaboração do plano de ensino da disciplina Prática de Ensino de Enfermagem, e dos pressupostos conceituais que o fundamentam, foram decorrência lógica de um processo de atividades progressivas, propiciados pela Disciplina Didática Geral. Ao final dessa disciplina, tínhamos portanto concluído nossa reestruturação do plano, ou seja, um material didático já se fazia parcialmente estruturado.

A segunda fase, que não será descrita neste estudo, consistiu no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem previstas no plano, ou seja, a teoria transformando-se em ação. Esse passo do trabalho consistiu na operacionalização e implementação do plano. Tal etapa ocorreu durante o 2º semestre de 1991, na disciplina Prática de Ensino de Enfermagem, no Curso de Licenciatura para Enfermeiros da UNESP em Araraquara. Desenvolvemos novamente as atividades de ensino-aprendizagem propostas no plano, com as necessárias reformulações, no 2º semestre de 1992, atentos ao fato de que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com a situações que está sendo investigada (Ludke; André, 1986).

Durante dois anos consecutivos colhemos nossos dados. As características básicas que configuram esse estudo fazem do nosso ambiente natural a fonte de dados. Assim sendo, nossa fonte de dados é a Disciplina Prática de Ensino de Enfermagem. Todos os elementos que compõem a disciplina em questão foram utilizados em nossas análises. Registros do professor/pesquisador e dos alunos, planos de aula, fichas de anotações diárias, entrevistas, avaliações, registro de diário de classe, relatos de observações.

Nesse ponto nos defrontamos com a necessidade de nos posicionarmos sobre a questão da amostragem em nossa pesquisa.

As pesquisas tradicionais, efetuadas com um

pequeno número de participantes tem o controle de sua representatividade e o cálculo da confiabilidade garantidos a partir de regras estatísticas. Esse procedimento no entanto, não encontra aceitação na concepção da pesquisa qualitativa, por apresentar o inconveniente de não permitir efeitos de conscientização (Thiollent, 1988).

Em nosso caso, esperávamos relacionar a "praxis" educativa com o efeito de conscientização por nós desejado: nossos alunos deverão conseguir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua capacidade de compreender criticamente a realidade em que estarão inseridos enquanto futuros professores, para encontrarem as explicações de sua situação, assim como as formas e instrumentos que lhes permitam superá-la; ou seja, se encontrarmos, ao final do curso, idéias expressivamente relevantes em comparação à aparente ausência de idéias, opiniões, e ações inovadoras, da maioria de seus futuros colegas, cremos que o peso significativo desses enfermeiros-docentes será maior do que seu peso numérico no conjunto de uma população de professores. Pensando, portanto, na relevância que nossas alunas, futuras professoras, terão em relação ao processo ensino-aprendizagem junto aos seus alunos e colegas, temos que elas cumprem um princípio aplicado no caso da pesquisa qualitativa, onde a escolha dos sujeitos ocorre em função de sua representatividade social e não numérica, dentro da situação considerada.

Confirmando nossa relação, Thiollent (1989) aponta que a representatividade qualitativa é dada por uma avaliação das idéias que são veiculadas dentro de uma certa conjuntura, isto é, podemos deduzir que o critério de representatividade dos grupos investigados não é necessariamente ter um conotação de amostragem.

Após a imersão nos dados obtidos, passamos à terceira fase da pesquisa que consistiu em interpretá-los à luz de nosso referencial, certos de que a empreitada não seria simples.

Analisar os dados significou trabalhar com todo o material obtido no decorrer da pesquisa, que foi organizado para promovermos o confronto entre as informações coletadas, e o conhecimento teórico acumulado a respeito do processo ensino-aprendizagem. Como consequência a esse processo de análise e reflexão da ação, ocorreram a avaliação e reformulação do plano e conseqüente ação que poderão ser descritos num próximo estudo.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao privilegiarmos a abordagem problematizadora em educação, aceitamos o desafio proposto por Paulo Freire: "É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se

como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história" (Freire, 1974, p. 42).

Retomamos essa meta de maneira mais detalhada, discutiremos as questões que esclareçam "para que" o aluno de Prática de Ensino de Enfermagem deveria aprender?

O nosso aluno deveria aprender para que chegue a ser "SUJEITO" do processo ensino-aprendizagem. O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto (Freire, 1983).

Como consequência ao nosso planejamento, temos que, se desejamos que nosso aluno seja sujeito de sua aprendizagem e tenha consciência sobre seu ambiente, precisaremos considerar as condições que o motivem a refletir ativamente sobre a disciplina, de maneira contextualizada ao ambiente a ele relacionado.

Deveria ainda aprender para que pudesse "CONSTRUIR-SE COMO PESSOA". Para Freire (1988), só a humanização é a vocação do homem, é uma possibilidade do homem enquanto ser inconcluso. Sendo o homem sujeito de sua educação toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo.

Ao planejar o curso, necessária se faz a consideração de que, se a nossa escolha é a da libertação, precisamos ter esclarecido os métodos e técnicas compatíveis com essa opção.

Freire nos adverte que "geralmente pensamos que estamos a trabalhar para os homens, com os homens para a sua libertação, humanização, contudo, estamos a utilizar os mesmos métodos com os quais impedimos os homens de se tornarem livres" (1975, p.24).

A aprendizagem também deveria levar o aluno a "ESTABELECER COM OUTROS SERES RELAÇÕES DE RECIPROCIDADE". O homem é capaz de relacionar-se, de sair de si, de transcender. Os homens dialogando entre si, se aprofundarão no conhecimento da realidade, tomarão consciência crítica da realidade na qual se encontram, e serão capazes, pela sua "praxis" da transformação, da humanização. Portanto, quanto mais os homens se relacionarem dialogicamente, mais se conscientizarão e mais aptos se encontrarão para a humanização do mundo (Freire, in Jorge, 1981).

Do exposto decorre a necessidade do diálogo em nosso curso como responsável primeiro pela conscientização final almejada.

Nosso aluno deveria também poder "TRANSFORMAR O MUNDO". Para Freire (1978), o homem é um ser situado "no e com o mundo". É um ser da "praxis", compreendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. Desafiando o homem, constantemente a realidade será modificada, assim como também o próprio homem. Temos aqui a importância de oportunizar-mos desafios a nossos alunos e ainda que esses

desafios possam ser concretizados na prática.

Finalmente, nossos alunos deveriam chegar a "FAZER HISTÓRIA E CULTURA". Por sua vez "o homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. A história, por sua vez, consiste nas respostas dadas pelo homem à natureza, aos outros homens, às estruturas sociais, e na sua tentativa de ser progressivamente, cada vez mais, o sujeito de sua 'praxis'" (Mizukamil, 1986, p.87).

Explicitado pois, o "para que" nossos alunos deveriam aprender e o que pretendemos do nosso planejamento, deveríamos elaborar portanto um Objetivo Geral de Disciplina que contemplasse todos os aspectos até aqui levantados, porém adaptados a um curso de Prática de Ensino de Enfermagem.

Fugindo dos requisitos de objetivos comportamentais, traduzido na especificação de condições, hierarquia nessas condições, níveis de exigência no objetivo, e pretendendo-se a libertação do aluno e não seu controle, diretividade e dominação, o resultado a que chegamos, como Objetivo Geral da disciplina Prática de Ensino de Enfermagem é o que segue:

"Proporcionar ao enfermeiro, oportunidades para que o mesmo analise criticamente seu papel docente no ensino de enfermagem de nível médio, em programas de saúde, de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal, assim como elaborar e ministre aulas, segundo essa reflexão e análise."

No processo contínuo em que a reflexão sobre o "para onde ir", já foi realizada, nos questionamos agora sobre "o que fazer" para atingirmos nossa proposta. Quais etapas deveriam ser consideradas? Entendemos que deverá existir uma coesão e complementação entre as etapas intermediárias e a final, ainda mais, que o Objetivo Geral enunciado, dado sua complexidade, será alcançado em um certo período de tempo – final do curso –, e as etapas intermediárias ou objetivos específicos, enquanto metas mais simples, seriam alcançáveis num menor tempo – final de unidade –, ou de aula.

A determinação dos passos seguintes visa objetivos específicos que possam ser de fato significativos para nossos alunos – enfermeiras que atuam no ensino formal e informal –, e que possam concretamente ser atingidos nas condições em que o curso é ministrado.

As bases adotadas para decidirmos tais objetivos não estão presentes numa fonte única de apoio, mas na sua interrelação quais sejam: o ser humano, representado por enfermeiras enquanto aprendizes, e professor enquanto coordenador, mediados pelo conteúdo a ser aprendido – a ação pedagógica do enfermeiro.

Consideramos o aprendiz, suas necessidades,

interesses, sem esquecermos que o mesmo aprende não só cognitivamente (conceitos, solução de problemas em níveis cada vez mais criativos), mas também em termos de atitudes e habilidades. Temos, portanto, que as três categorias de aprendizagem expostas; cognitiva, afetiva e motora, estão intimamente ligadas e têm importância fundamental na consideração dos objetivos.

Consideramos o mundo enquanto uma realidade objetiva, possível de ser conhecida através de temas de nossa época, relacionados à Prática de Ensino de Enfermagem enquanto representação concreta das idéias, valores, concepções, nessa área particular do conhecimento.

A seguir apresentam os objetivos específicos por UNIDADES, em nosso Plano.

UNIDADE 1 - Reelaborar os conceitos de ensino-aprendizagem, elaborar sua própria concepção de aprendizagem, estabelecer diferenças entre as diversas abordagens de ensino-aprendizagem, estabelecer contradições no processo ensino-aprendizagem, confrontando a abordagem tradicional e a problematizadora, comparar e inserir sua formação num modelo que julgue adequado, optar por uma postura pedagógica.

UNIDADE 2 - Examinar e discutir a inserção da enfermagem na educação no Brasil, apontar as atuais influências no ensino de enfermagem, decorrentes de seu processo de inserção, comparar as atribuições dos profissionais de nível médio em formação; comparar a legislação profissional dos auxiliares e técnicos de enfermagem com suas respectivas atribuições legais e profissionais, apontar problemas na formação do profissional de nível médio.

UNIDADE 3 - Elaborar possibilidades de solução dos problemas identificados; examinar e discutir a Proposta Curricular para o ensino de Ciências e Programas de Saúde no ensino de 1º e 2º Grau; apontar entraves e possíveis soluções, elaborar um roteiro de aula assistida apontando entraves e possíveis soluções; diagnosticar problemas em suas aulas e respectivas soluções, propor atividades de ensino em sua área, que tenham elevada chance de ajudar o aluno, paciente ou funcionário a aprender; elaborar material didático adequado ao seu curso, população ou funcionários; analisar a avaliação proposta em sua área de atuação.

UNIDADE 4 - Estabelecer um Plano de Ensino na área específica de atuação.

Tendo elaborado os objetivos específicos para as UNIDADES, pois "a ação do homem, sem objetivos não constitui 'práxis', e sim uma ação ignorante de seu próprio processo histórico e de sua finalidade" (Mizukami, 1986, p. 98) passamos a uma nova etapa: a organização do conhecimento em si, a seleção de experiências educativas devidamente selecionadas relacionadas ao nosso campo de conhecimento-Prática de Ensino de Enfermagem.

Deparamos-nos nessa etapa com a seguinte questão: quais os critérios que deveriam presidir a escolha e definição de nossos temas, tendo em vista sua amplitude e importância? Como elaborar o conteúdo para que ao mesmo tempo em que se transmita a cultura acumulada, – pois não se pode pensar em anunciar o novo sem o conhecimento do velho, – se possa contribuir para a produção de novos conhecimentos? Ainda mais, como aplicar os conhecimentos aprendidos, à realidade, no sentido de transformá-la?

O critério de conteúdo como "conjunto de informes a serem depositados nos educandos", foi de imediato abolido. Adaptar modelos propostos de disciplinas afins também foi recusado, pois além de variarem os professores, seus valores, suas maneiras de pensar, sua concepção de homem, educação e mundo, variam também os alunos, que, como únicos, possuem uma determinada história de vida.

Torna-se claro, diante do exposto, que o conteúdo para nós, não possui caráter de imutabilidade e que sua proposição não pode ser realizada desstituindo-o de um contexto; este, além de envolver professor e alunos, conta também com as exigências próprias da disciplina Prática de Ensino de Enfermagem.

A disciplina em questão não ocorre isolada num curso de Licenciatura. A fim de fundamentá-la, muitas outras lhe garantem consistência. Recursos subjacentes dessas outras disciplinas pedagógicas, além do saber da própria Enfermagem, são a matéria prima dessa disciplina. A cumplicidade da Prática de Ensino com a Didática é porém inquestionável. Sobre as relações entre Didática e Prática de Ensino, Penin (1988) traz contribuições importantes ao apontar que os pontos de imbricação entre estas duas disciplinas são de grandeza semelhante, uma vez que as questões que se colocam sobre um ou outro objeto são da mesma natureza: dizem respeito ao ensino, porém o objeto de estudo da prática de ensino provém de um conceito composto: ensino em um campo e conteúdo específico, que em nosso caso é a Enfermagem.

É fundamental que os enfermeiros no curso de Prática de Ensino de Enfermagem possuam conceitos relativos à programação ou planejamento de ensino, com todos os elementos que o compõem. Permanecer tal planejamento no campo teórico e verbalista e com excessiva concentração nos aspectos técnicos e didáticos, seria porém uma grande incoerência. Os assuntos subjacentes aos aspectos didáticos do planejamento, deveriam evitar esse deslize cumprindo alguns princípios sugeridos por Abreu; Masetto (1985), aos quais acrescentamos os temas segundo as necessidades da disciplina.

1 - Relacionar-se com o universo de conhecimento, experiência e vivência dos alunos. Essa re-

lação pareceu-nos facilitadora se discutíssemos: a) quadro conceitual da disciplina, ensino-aprendizagem, condições necessárias ao ensino, b) postura do educador, concepção bancária e problematizadora.

2 - Permitir que o aluno formule problemas e questões que o interessem, envolvam e digam respeito, a partir de análises sobre: c) aprendizagem significativa em enfermagem, d) legislação vigente, e) atribuição profissional.

3 - Permitir confrontar problemas práticos, que lhe sejam relevantes: f) histórico da educação da enfermagem no Brasil, g) a inserção de enfermagem na educação no Brasil, h) estratificação profissional na enfermagem no Brasil e o ensino médio, i) Proposta Curricular para o ensino de Ciências e Programas de Saúde 1º.

4 - Permitir participar com responsabilidade do processo de aprendizagem: j) relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem, k) métodos de criar liberdade.

5 - Permitir e ajudar o aprendiz a transferir o que aprendeu na escola para outras situações na vida: l) programas de curso, m) plano de ensino, n) material didático, o) avaliação.

Apresentamos os temas sugeridos e consequentemente, associados a eles, fatos, situações, teorias, conceitos, etc.

Todos esses elementos não estão isolados mas antes, integram-se num dado conjunto.

A seguinte questão a ser enfrentada então se apresenta: Como iremos trabalhar tais temas, não os desvinculando de nosso objetivo máximo e seus intermediários?

Bordenave (1989) aponta as atividades de ensino como os veículos utilizados pelo professor para criar situações e abordar conteúdos que permitam ao aluno, viver as experiências necessárias para sua própria transformação.

Deduzimos daí que o cuidado na elaboração das atividades de classe, para que as mesmas se constituam realmente em experiências, é fundamental.

As maneiras particulares de organizar o ensino a fim de propiciarmos as experiências integradas de aprendizagem ao aluno, se utilizam das técnicas de ensino, das estratégias, como meios para auxiliarem tais atividades e não como fórmulas fechadas. As próprias atividades não têm função específica se não relacionadas a nossos propósitos, ou seja; se servem aos objetivos pretendidos, se são adequadas aos conteúdos estabelecidos, se consideram o aluno como um ser único, se estão ordenada seqüencial e logicamente. Ao organizarmos nossas atividades de ensino e optarmos por recursos adequados, buscamos no esquema pedagógico proposto por Charles Maguerez e divulgado por Bordenave, (1989) a nossa diretriz. Tal esquema, ou "método do arco", se fundamenta na pedagogia problematizadora e é

portanto, totalmente compatível com nossa opção teórica.

Parte o autor da premissa de que os alunos devem começar observando a realidade em si. A capacidade de observar inclui operações como: perceber a realidade, descrever situações, adquirir conhecimentos e informações. Optamos nesse primeiro momento por atividades que nos levem a esse fim, tais como: discussão dialogada, diagnóstico escrito da situação, estágios, entrevistas, dramatização. Ao observar a realidade, os alunos expressam suas percepções pessoais, realizando uma primeira análise.

Numa segunda fase do "esquema do arco", os alunos discriminam, analisando o que é verdadeiramente importante e o que é superficial. Destacam pontos-chave do assunto, realizam relações. A capacidade de analisar inclui em nosso Plano, atividades como: diagnóstico de situações, estudo de caso, discussão dialogada, leituras, painel de discussão e de oposição, perguntas sucessivas.

Em um terceiro momento do esquema, a partir das situações observadas, problematizadas e analisadas, os alunos passarão a buscar, no conhecimento científico, as suas respostas, teorizando então o problema. A capacidade de teorizar inclui operações como: repensar a realidade, associar, generalizar, inferir, deduzir, construir, formular hipóteses, pesquisar, transformar, interpretar segundo critérios vários. Para essas atividades, sugerimos: leituras, reflexão individual e em grupos, discussão em grupos.

Ao confronto da realidade com sua teoria, o aluno avança na formulação de hipóteses de solução para o problema em estudo, quarta etapa do esquema do arco. É então atingida a capacidade de sintetizar, onde as operações de julgar, avaliar, discutir valores, apreciar, criticar, debater, tomar decisões, resolver problemas, são fundamentais. As atividades propostas nessa etapa são: discussão dialogada, soluções de problemas, elaboração de programas e planos, exposição pelo aluno de sua produção.

Na última fase, o aluno pratica as soluções que encontrou como sendo as melhores. Aprende, além de aplicar, a transferir o aprendido para outras situações. Incluem-se nessa fase, operações de planejar, organizar, executar, realizar, produzir. Como atividades que se adequam a essa fase, utilizamos: estágios, elaboração e execução de programas, planos, aulas.

Ao nos depararmos com o novo e complexo passo em nosso planejamento, a avaliação, partimos de uma visão de educação onde "a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela" (Freire, 1982, p.94). Entendemos, portanto, a avaliação como um elemento da prática educativa e não como produto dela. Nesse enfoque, o conceito de avaliação, associado a tendências de medi-

da, para selecionar, classificar, controlar os alunos, parece-nos inconsistente.

Reconhecemos, no entanto, que a prática educativa é complexa e poderia ficar comprometida, se não possuísse adequados meios que garantissem seu acompanhamento, detectassem pontos a serem revistos para garantir sua efetividade. Estes elementos, ao nosso ver, deveriam cumprir a verdadeira função da avaliação: acompanhar e diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem. Para acompanhar o processo de aprendizagem deveria a avaliação, portanto, ser contínua, ou seja, realizada durante todo o processo. Dessa forma, cada uma das atividades previstas e realizadas deveriam ser confrontadas, para verificar se aproximam ou se distanciam dos objetivos propostos, dos conteúdos, examinando assim a própria coerência do plano e da ação do professor que o elaborou. Daí decorre a necessidade da observação atenta, de registros, de discussão com os alunos, no sentido de retomar as metas ou alterá-las.

Em nosso caso, adaptamos uma série de instrumentos fundamentados em Casagrande; Faileiros, (1991), que nos auxiliariam na análise contínua, não exclusivamente assentada na prática do aluno, como também em nosso próprio agir. Além de instrumentos formais, a própria observação e registro diário do professor, quanto a discussões em classe, postura dos alunos, intercorrências presentes, os exercícios e tarefas realizados durante cada aula, corrigidos e comentados, auxiliariam na análise proposta. Os instrumentos e conseqüente análise dos mesmos, insistimos, deveriam estar totalmente voltadas ao nosso plano; para isso o instrumento de retroalimentação contínua escolhido por nós (além das observações do professor já descritas), consiste numa ficha de registro diário de aulas, onde, o aluno se posicionará por escrito, criticamente, frente à experiência vivida.

Após as leituras realizadas em classe, a colocação de perguntas que desenvolvam a capacidade de análise, deveria ser também realizada, para posterior avaliação. Um roteiro contendo perguntas abertas sobre o curso, estágio, atuação do professor e aluno no decorrer deles, é também solicitado ao final do curso. Respectivamente, temos nas fichas de avaliação somativa: avaliação do curso, professor e auto-avaliação. O trabalho final do curso, que consistia na elaboração de um plano de ensino pelo aluno, também compõe o processo de avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho evidenciar meios alternativos que proporcionassem, através da disciplina Prática de Ensino de Enfermagem, experiências de aprendizagem significativas ao enfermei-

ro capacitando-o para exercer suas funções educativas. Possibilitamos ainda a esse enfermeiro, futuro professor, a análise do seu fazer pedagógico, no sentido de que ele reconhecesse profundamente, a importância de sua ação educativa para que ela se tornasse transformadora.

Os meios utilizados perpassaram diferentes momentos e enfatizamos neste estudo o planejamento da disciplina Prática de Ensino, detalhando seus principais componentes; objetivos, conteúdos, atividades de ensino, relação professor-aluno, avaliação.

Planejar nosso curso de Prática de Ensino de Enfermagem, buscou superar a ênfase largamente atribuída ao planejamento, em que o mesmo garantiria êxito à aprendizagem através de: previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins (Turra et al., 1982), ou ainda através de arranjo cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades de aprendizagem, da modelagem do comportamento humano, a partir de reforços, que poderia ser completada com a função empresarial do professor de planejar, organizar, dirigir e controlar a aprendizagem (Costa, 1977). Nesse contexto, o planejamento arrisca-se a uma desvinculação da realidade, traduzindo-se numa ação mecânica e puramente burocrática ao professor que o executa. Assim tenderia a perder sua validade como instrumento de contribuição para qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Independente porém da tendência que se privilegie, o professor utiliza o planejamento como recurso de organização e subsídio à intencionalidade do processo ensino-aprendizagem.

Ao enfrentar a necessidade de tomar uma série de decisões, e organizá-las, tais como, o que pretende que seus alunos aprendam? como irão aprender? entre outras, o planejamento faz-se imprescindível ao professor.

Considerando, porém a perspectiva transformadora em educação, o planejamento extrapolaria a simples tarefa de elaboração de instrumento contendo os componentes da ação didática, recomendáveis em sua dimensão técnica. O aspecto técnico não foi descartado, considerado porém, em relação a todo um contexto, no qual não poderia ser priorizado.

Assim, optamos em conceber planejamento como um processo contínuo, cuja preocupação relacionou-se a "para onde ir" e "quais as maneiras adequadas para chegar lá", tendo em vista nossa concepção do processo de aprendizagem, que traz consigo um conjunto de valores, atitudes, habilidades e conhecimentos.

Tem-se, portanto, com este estudo, uma tentativa de auxílio àqueles que se defrontam com a situação de ensino-aprendizagem e que, além de interpretá-la e contextualizá-la, desejam superá-la incessantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABREU, M. C.; MASETTO, M. *O professor universitário em aula*. 5. ed. São Paulo: MG E Associados, 1985.
- 2 BORDENAVE, J. D. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- 3 BRANDÃO, C. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 4 CASAGRANDE, L. D. R.; FALEIROS, A. M. Didática no curso de pós-graduação; uma contribuição para a transformação do fazer docente na universidade. *Cadernos de Educação PAIDÉIA*, n.1, p.39-53, 1991.
- 5 CASTRO, A. D. Articulação da prática de ensino com as matérias pedagógicas. *Cad. PUC*, n. 34, p. 135-146, 1989.
- 6 COSTA, Z. D. et al. Licenciatura em enfermagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 2, Camboriú, 1977. *Anais...* Florianópolis: Associação Brasileira de Enfermagem, 1977. p.87-120.
- 7 CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- 8 FAZENDA, I. Encontros e desencontros da didática e da prática de ensino. *Cad. CEDES*, n. 21, 1988.
- 9 FREIRE, P. *Conscientization*. Buenos Aires: Busqueda, 1974.
- 10 FREIRE, P. E; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- 11 FREIRE, P. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Maginais, 1975.
- 12 FREIRE, P. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, A. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989. p.1-12.
- 13 FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- 14 FREIRE, P. *Educação e mudança*. 6 .ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- 15 FREIRE, P. O sonho impossível. In: BRANDÃO, C.R. (org.). *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.
- 16 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- 17 GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.
- 18 JORGE, J.S. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- 19 LUDKE, M.; ANDRE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- 20 MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- 21 MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- 22 PENIN, S. T. S. A prática de ensino da disciplina didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. *Cad. CEDES*, n. 21, p.61-66, 1988.
- 23 PENTEADO, H. D. Professores de prática pensando a didática. *Cad. CEDES*, n. 21, p.7-12, 1988.
- 24 SECAF, V. *A licenciatura em enfermagem e a prática de ensino: uma revisão crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo*: 188p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, 1987.
- 25 THIOLLENT, M. J. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.
- 26 TURRA, C. M. G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 10. ed. Porto Alegre: PUC, 1982.
- 27 VALE, J. M. F. A pedagogia de Paulo Freire: a busca de unidade de pensamento e ação. In: BERNARDO, M. V. C. *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1989. p.41-49.

Endereço da autora: Fátima N. do Amaral Costa
 Author's address: Rod Araraquara - Juá Km 1
 14800-901- Araraquara - SP - Brasil

ABSTRACT

The present study is a qualitative research supported by Paulo Freire's writings. It presents the structure of a discipline – Nursing Teaching Practice – which searches for an amplification of opportunities provided by the Nursing School in order to improve the student's consciousness of his/her role as a future educator.

KEY WORDS: educative program, knowledge, conscientiousness.

RESUMEN

Tratase de una investigación cualitativa que tuvo el objetivo de obtener subsidios para las cuestiones: "como proporcionar experiencia de aprendizaje significativa en la clase Práctica de Enseñanza en Enfermería, para la capacitación del enfermero para la función de educación en la enseñanza formal y informal?", "como tornar posible, en esa misma clase, que el futuro profesor analize su práctica y las consecuencias de ella, para tornarse conciente de su acción y para que ella tornese transformadora?". Las obras de Paulo Freire han dado los elementos teóricos para fundamentación del trabajo. La estructura del curso Práctica de Enseñanza en Enfermería fue construido para la búsqueda y ampliación de oportunidades para el desarrollo de la conciencia del alumno, en relación a su función como futuro profesor.

UNITERMOS: planeamiento de la enseñanza, conocimiento, tornarse conciente.