

Resumo

Objetivou-se neste estudo, captar como está sendo construído o processo de formação no Curso de Enfermagem da FAMEMA, identificando as marcas diferenciais deste processo percebidas pelos alunos a partir da lógica do Projeto Político-Pedagógico. Os sujeitos da pesquisa foram alunos da 4ª série do curso, sendo utilizados o grupo focal e a entrevista semi-estruturada como técnicas de pesquisa. O material empírico foi organizado segundo a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, sendo em seguida aplicada a análise de conteúdo na modalidade temática. Destacou-se na análise do material empírico que a aprendizagem se dá num processo com sucessivas aproximações, ao longo da vida, sendo a graduação o princípio de um processo. Viveram experiências nas quais compartilharam os conhecimentos, os conflitos, o trabalho em grupo e em equipe.

Descritores: educação em saúde; educação em enfermagem; metodologia da problematização; interdisciplinaridade

Abstract

This study aimed at showing how the learning process is being built in the FAMEMA nursing course and identifying the different aspects of this process perceived by students based on the logics of the political-pedagogical project. The subjects of the research were fourth-grade students in the course. Research techniques used were focus groups and a semi-structured interview. Empirical material was organized according to the collective subject discourse technique, followed by the application of content analysis in the thematic modality. In the analysis of empirical material, it was highlighted that learning occurs in a process with successive approaches, throughout life, being graduation the beginning of a process. They experienced things in which they shared knowledge, conflicts, group work and teamwork.

Descriptors: health education; nursing education; problematization methodology; interdisciplinarity

Title: The critical-reflexive teaching-learning process

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo, captar cómo se está construyendo el proceso de formación en el curso de enfermería de FAMEMA, identificando los rasgos diferenciales de este proceso notados por los alumnos desde la lógica del proyecto político – pedagógico. Los sujetos de la encuesta fueron alumnos del 4º año del curso y se utilizaron el grupo focal y la entrevista semiestructurada como técnicas de encuesta. El material empírico fue organizado según la técnica del discurso del sujeto colectivo, aplicándose en seguida el análisis de contenido en la modalidad temática. Se destacó en el análisis del material empírico que el aprendizaje se lleva a cabo en un proceso con sucesivas aproximaciones, a lo largo de la vida, donde la graduación es el principio de un proceso. Vivieron experiencias en las cuales compartieron los conocimientos, los conflictos, el trabajo en grupo y en equipo.

Descriptores: educación en salud; educación en enfermería; metodología de la problematización; enterdisciplinaridad

Título: El proceso enseñanza-aprendizaje crítico reflexivo

1 Introdução

A formação dos enfermeiros numa perspectiva crítico-reflexiva e em defesa da vida, tem sido, há algum tempo, uma das questões que vêm mobilizando os docentes do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Desde 1998, está sendo implementado um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual está centrado na formação de sujeitos por meio de um currículo integrado e da Metodologia da Problematização, tendo como objetivo a formação das competências de um enfermeiro crítico-reflexivo com qualidade formal e política⁽¹⁾.

Na Enfermagem, a discussão sobre o processo de formação dos seus profissionais data desde o início da década de 80, quando começaram as discussões e a construção de um projeto político para a profissão, tomando como uma de suas referências a construção do Sistema Único de Saúde - SUS, conduzido pela Associação Brasileira de Enfermagem - ABEn, o qual vem sendo implementado, enfrentando políticas econômicas, de ensino e de saúde nem sempre favoráveis aos processos de transformação.

Algumas mudanças vêm sendo discutidas amplamente, tendo como um dos seus produtos um relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no qual aponta-se, dentre os diversos desafios que temos que enfrentar na nossa sociedade tanto no presente como no futuro,

a educação como um trunfo indispensável à humanidade na construção da paz, da liberdade e da justiça social⁽²⁾.

Diante deste cenário um dos desafios que a Enfermagem vem se propondo a enfrentar diz respeito à elaboração de projetos que tenham potência para formar profissionais comprometidos com a sociedade e com seus problemas de saúde, numa perspectiva que articule a teoria e a prática, numa visão crítica a respeito da realidade, integrando os diversos aspectos dos problemas de saúde, considerando a complexidade do ser humano, o contexto em que ele vive e trabalha e que os profissionais tenham competência para enfrentar os desafios do século XXI, construindo uma consciência crítica a respeito do contexto em que está inserido. Além disso, há necessidade também de investirmos nas novas formas de pensar e agir, sendo necessário para o exercício de uma profissão adotar novos processos de formação que possibilitem aos egressos a capacidade de investigação e a de **aprender a aprender**, estimulando assim a capacidade para entender como se produz o saber nas diversas áreas, criando condições para uma educação permanente⁽³⁾.

Portanto, não se trata somente da ampliação da criatividade, da relação do aluno com o conhecimento, enquanto dimensão crítica do saber. A questão está centrada em **para quê e para quem** será utilizada esta capacidade de crítica e de construção do conhecimento, sendo que essa capacidade pode

* Enfermeira. Professor junto ao Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. **Enfermeira. Professor Doutor junto ao Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

E-mail do autor: chirelli@terra.com.br

e deve ser posta a serviço dos interesses maiores da sociedade⁽⁴⁾.

Assim, tomamos como objetivos de nossa pesquisa captar através dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA como vem sendo a construção do seu processo de formação, na direção da constituição de um profissional crítico-reflexivo; identificar as marcas diferenciais do processo de formação percebidas pelos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA a partir da lógica do PPP do curso.

2 Metodologia

A busca da compreensão do objeto em foco deu-se através da pesquisa qualitativa por esta ser capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas⁽⁵⁾. Assim, esta opção determinou a definição de técnicas para coleta de dados, bem como da análise proposta para o material empírico.

2.1 O campo de estudo

Constituiu-se campo de estudo dessa pesquisa o Curso de Enfermagem da FAMEMA, a qual localiza-se no município de Marília, estado de São Paulo – Brasil, aonde um novo PPP vem sendo construído num processo de transformação da instituição, tomando-se como marcos delimitadores: a atualização da FAMEMA e o Projeto UNI - Marília. O Curso de Enfermagem é oferecido em quatro anos, numa configuração de currículo integrado, contando atualmente com 160 alunos.

2.2 Trabalho de campo

Os sujeitos da pesquisa foram os 41 alunos do último ano do curso de enfermagem, ingressantes no ano de 1998, ou seja, alunos que iniciaram o processo de implantação do novo PPP. Entendemos que por ser a primeira turma a se formar através de uma nova modalidade de organização curricular e metodologia ativa de ensino-aprendizagem, e por já ter percorrido todas as unidades educacionais e, acumulado experiências ao longo dos quatro anos do curso, seria pertinente compreendermos como os alunos conseguiram construir sua percepção acerca dos processos que permearam sua formação.

Para captarmos essa realidade foram utilizados dados de fonte primária, coletados através das técnicas de grupo focal e entrevista semi-estruturada, bem como de fonte secundária, obtidos em fontes documentais produzidas por outros grupos de trabalho como o próprio PPP do Curso de Enfermagem, o Projeto de Atualização da FAMEMA, o Projeto de intenções para iniciarmos as atividades do Projeto UNI e os relatórios anuais da instituição em relação ao desenvolvimento das atividades do Projeto UNI, incluindo documentos do Projeto UNI-Marília.

O projeto de pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FAMEMA, tendo sido aprovado sem ressalvas.

2.3 As técnicas de captação do material empírico

A coleta do material empírico pela técnica de grupo focal (GF)⁽⁶⁻⁸⁾, que é uma determinada técnica de entrevista, foi escolhida por esta apresentar a possibilidade de expressar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, manifestando suas vivências e experiências no campo em estudo, através do relato verbal e discussões num coletivo.

Os integrantes do grupo foram 8 alunos da 4ª série do Curso de Enfermagem da FAMEMA, o que gera uma homogeneidade quanto aos processos a que foram submetidos para que houvesse uma formação crítico-reflexiva durante os quatro anos do curso. O critério de seleção e de inclusão dos sujeitos da pesquisa foi a adesão voluntária dos alunos, sendo que o grupo de alunos participou de 3 sessões onde várias temáticas disparadoras foram discutidas.

Realizamos também a entrevista semi-estruturada com 4 alunos que não puderam participar do GF, sendo que esta técnica combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador⁽⁵⁾. Utilizamos a mesma seqüência de questões para a coleta do material empírico através da entrevista.

2.4 Análise do Material Empírico

Iniciamos a organização do material empírico utilizando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC⁽⁹⁾. O método consiste em utilizarmos algumas figuras metodológicas para que possamos construir os discursos dos sujeitos da pesquisa. A primeira figura é a ancoragem, que diz respeito à teoria, ideologia, crença que está fundamentando o discurso apresentado pelo sujeito. A segunda é expressões-chave que são as partes ou fragmentos das falas das entrevistas, contínuos ou descontínuos, os quais vão expressar a essência do discurso ou a teoria subjacente. Na seleção do material estamos buscando depurar o que é irrelevante, inessencial e secundário, para ficarmos com o que seja essencial nos discursos analisados, além de facilitar a construção dos mesmos. Através deste recurso metodológico estamos tornando a fala genérica e abstrata uma fala do social, pois conforme o autor frisa, um discurso social só pode ser construído pela abstração, pela forma de um mesmo discurso compartilhado.

A terceira figura é a idéia central, que descreve de maneira mais sintética e precisa possível o sentido e o tema das expressões-chave de cada um dos discursos analisados.

Finalmente o DSC trata da reunião das expressões-chave que têm a mesma idéia central ou ancoragem em um discurso-síntese⁽¹⁰⁾.

Iniciamos o processamento do material do grupo focal a partir do registro de cada encontro. Começamos pela leitura das falas emitidas após cada pergunta disparadora, separando qual a idéia central (IC) na mesma. A seguir agrupamos as falas que se assemelhavam com relação às ICs e suas expressões-chave (ECH) correspondentes.

Num segundo momento, agrupamos as ICs das quatro entrevistas e do GF por semelhança da idéia contida na frase, para que houvesse um maior agrupamento das ICs. Neste movimento, percebemos que muitas das ICs tanto nas entrevistas como no GF se repetiam.

Outra opção feita foi a de processarmos a construção dos DSC separadamente por termos duas técnicas de coleta de dados diferentes e não encontrarmos na literatura respaldo para que realizássemos o agrupamento das falas provenientes das duas técnicas.

Após a ordenação do material empírico, aplicamos a análise temática⁽⁵⁾, a qual é sustentada pelo referencial de Análise de Conteúdo⁽¹¹⁾.

3 Professor e aluno como sujeitos no processo ensino-aprendizagem

Ao nos lançarmos na pedagogia da pergunta, em contraposição à pedagogia da resposta, estamos construindo uma formação que tem como intenção educar enfermeiros com uma visão questionadora sobre o mundo. Estamos mobilizando um novo sentido para o processo educativo, estamos transformando os sujeitos na sua forma de ver e pensar o mundo.

Para tanto, o professor e o aluno vão assumindo papéis, com determinadas atitudes que antes não poderiam ser imaginadas em uma pedagogia que somente buscava respostas prontas e acabadas num conjunto de certezas ditadas por um paradigma no qual os conhecimentos são construídos de forma linear, por adição de novas descobertas.

Na Metodologia da Problematização, assim como nas diversas metodologias que têm sua fundamentação numa pedagogia crítica, o professor tem um papel de mediador da

aprendizagem a ser construída pelo aluno, visto que numa aprendizagem interacionista o professor faz a mediação entre o objeto e o aluno para a construção do conhecimento, na perspectiva da autonomia no processo de aprender a aprender.

Como mediador ele deve instigar o aluno a refletir sobre a realidade em que está vivendo sua formação profissional, tendo como finalidade a elaboração dos desempenhos para a construção da autonomia no processo de busca das informações e transformação delas em conhecimento, além da formulação do pensamento crítico, no caso, sobre a Enfermagem e o campo da saúde num determinado contexto.

Nos discursos dos alunos surge uma diferenciação com relação ao método tradicional quanto ao processo ensino-aprendizagem. Considerando que no método tradicional o professor é a principal fonte de informação e conseqüentemente acaba sendo o emissor de uma verdade. Os alunos apontam que isto pode limitar a atuação dos futuros profissionais na busca de soluções originais e adequadas para a diversidade de problemas no campo da saúde, além de também limitar a crítica e capacidade avaliativa sobre as possíveis soluções dos problemas.

Conforme os alunos destacam, o que podemos exercitar com os alunos numa pedagogia crítica são as possibilidades de solução dos problemas e, saber considerar as vantagens e desvantagens em que cada uma pode acarretar para a situação em questão, quais os riscos, ou seja, saber questionar as diversas soluções que possam surgir, emitindo sua opinião e sabendo como apresentá-las para a equipe e para a comunidade, exercendo seu poder de argumentação. Ressaltamos que esta habilidade é construída ao longo do curso, pois os alunos ao chegarem na faculdade estão acostumados com a pedagogia da resposta, onde o professor é a principal ou a única fonte de informação.

Ao destacarmos que o professor deve ser um educador antes de tudo, estamos nos referindo ao fato de que esta pedagogia busca formar cidadãos tendo competência com qualidade política; além de capacitar profissionais tendo competência com qualidade formal para a intervenção, estamos formando pessoas que, de acordo com o que está posto como proposta no Fundamento Sócio-cultural do PPP, visa transformar cada ser humano em um sujeito capaz de recuperar e realizar sua "humanidade" num projeto coletivo e solidário de superação dos condicionantes reais impostos pelas relações atuais de trabalho. A condição humana se realiza pela cultura, que é essa atividade incessante dos homens em transformar o mundo natural e social, de modo a criar um mundo humano⁽¹²⁾.

Outra atitude a ser valorizada neste professor é a capacidade de poder ajudar o aluno a construir a crítica a partir do questionamento, fazendo interações entre a teoria e a prática, incentivando o aluno a ter responsabilidade frente aos atos realizados, orientar os caminhos para que se construa a autonomia na aprendizagem, enfim, ter uma intencionalidade no ato, ser um educador de valores e atitudes frente ao mundo.

Assim, um currículo democrático, o qual transcende a idéia de uma formação progressista "o que está em jogo é levar os jovens a aprenderem a ser leitores críticos da sociedade"^(13:8), não bastando horizontalizar as relações interpessoais, e/ou incrementar os recursos técnicos que, sem dúvida podem 'auxiliar' no processo ensino-aprendizagem, mas trata-se principalmente de adotarmos uma direção comprometida com um modelo social mais justo.

Percebemos que os alunos consideram a existência de um planejamento intencional traduzido nos "caderninhos", ou seja, no caderno do planejamento da unidade educacional, o que cada unidade educacional teria a desenvolver na construção dos conhecimentos que lhe são pertinentes e que este será posto em prática a partir de uma atitude do professor frente ao mesmo.

Os professores numa nova perspectiva educacional

devem ter algumas competências profissionais, a saber: organizar e animar as situações de aprendizagem; gerir o progresso das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; servir-se de novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e gerir sua própria formação contínua⁽¹⁴⁾.

Essas competências funcionam a favor da educação do profissional numa prática reflexiva a ser desenvolvida pelos alunos, em que o professor tem um papel de instiga-los a construir suas próprias iniciativas, a refletir sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou tornar seus gestos técnicos mais eficazes⁽¹⁵⁾.

Ao iniciarmos o novo processo, tendo como intenção a formação profissional crítico-reflexiva, utilizando uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, consideramos que os alunos ao chegarem ao curso, sem terem conhecimento sobre como seria esse processo de formação, passaram por uma fase de reconhecimento e construção dessa nova prática pedagógica que, por sua vez, também era nova para os docentes, mesmo tendo estes realizado algumas experiências anteriores com a metodologia.

Os professores tiveram um papel importante no começo do curso, ao receberem os alunos e terem que construir uma nova prática pedagógica, desestruturando todo um caminho feito pela maioria dos alunos durante sua formação escolar. Como são formados no método tradicional, há toda uma fase de adaptação e reconstrução do método de ensino-aprendizagem na concepção crítico-reflexivo. Nesta perspectiva, o papel dos docentes da primeira série tem sido de receptionar estes alunos e ir realizando todo um novo trajeto para que o aluno consiga construir novos desempenhos no processo de aprender a aprender em uma formação crítica.

Daí decorre todo um acompanhamento a partir desses passos iniciais, em que cada aluno apresenta um determinado ritmo para essa reconstrução pedagógica que deverá ser trabalhado ao longo do curso.

Constatamos, também, a importância das relações interpessoais no processo de formação para que se possa ganhar confiança no que os sujeitos deverão desenvolver; não no sentido de convencimento enganoso, ou troca de favores entre cúmplices, mas numa relação de confiabilidade no que está sendo construído, no que se faz no dia-a-dia, mesmo que não se tenha uma receita pronta para realizar uma prática inovadora, mesmo porque, em tal caso, não seria inovadora, mas simples cópia para a reprodução.

Pesquisa que estudou o fazer de professores em cursos universitários, destaca sobre a qualidade do ensino em uma universidade brasileira, os alunos valorizam, além da vida universitária como um todo, por esta proporcionar crescimento e amadurecimento humanos, independência intelectual, desenvolver qualidades como assumir responsabilidades, tomar iniciativas, comprometer-se socialmente, ajuizar criticamente, valorizam também os professores que

estabelecem relacionamentos onde o formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade não se apresentam como aspectos mutuamente excludentes, mas se constituem em atitudes geradoras de confiança mútua, estabelecidas a partir de projetos de trabalho ou de objetivos comuns de disciplinas e cursos^(16:18).

Dessa forma, o fato de encontrarem professores que poderiam, ao longo do curso, ter um compromisso com sua formação, compartilhando projetos, acompanhando os alunos de forma a construir uma confiabilidade no que estavam realizando, pode ser um elemento facilitador importante para que se consiga trabalhar um novo processo pedagógico.

Ao iniciarmos o PPP, uma estratégia para sua implementação foi a capacitação dos docentes na Metodologia da Problemática, a qual já vinha sendo realizada desde 1994. No entanto, ressaltamos o fato de ser realizada a capacitação, não garante, por si só, que teremos a mudança de atitude do corpo docente.

Assim como os alunos levaram um tempo para compreender e defender a proposta do projeto, e mesmo assim lembram que não são todos os alunos que terminando o curso, revelasse adesão à proposta do PPP, o mesmo pode estar ocorrendo com os docentes. Isso não quer dizer que nunca poderão vir a apoiar o projeto, pelo contrário, no próprio PPP há a indicação na definição de Homem que este possui a capacidade de pensar, permitindo-o refletir sobre a realidade e não somente vivê-la. Quando indaga sobre o que são as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores e a si próprio, cria uma concepção do mundo. É essa visão da realidade que permeia suas ações na direção de uma transformação⁽¹²⁾.

Portanto, ao enunciar esta concepção percebemos que há uma aposta positiva em relação a ela, já que todas as pessoas têm infinitas possibilidades e capacidades para construir e se reconstruírem no mundo, considerando as condições e os determinantes existentes no contexto onde vivem.

Quando estamos trabalhando na perspectiva de um PPP, o mesmo aponta uma direcionalidade a ser seguida, sendo a base para que possamos planejar a ação pedagógica, construindo as estratégias e realizando as atividades propostas, que devem ser avaliadas para verificação de como estamos caminhando e o que conseguimos realizar ou não e propormos o que deve ser corrigido para o alcance das metas e objetivos no processo.

No contexto de implementação dos projetos consideramos necessário haver espaço para a educação permanente dos docentes, mas que esta tenha como finalidade a reflexão da prática cotidiana à luz do PPP proposto, caso contrário corremos o risco de estarmos planejando e atendendo somente aos interesses e desejos individuais, ao invés de abrir espaços para a negociação das necessidades estabelecidas no projeto, articulando o coletivo e os interesses individuais.

Na era da globalização para que se possa ocorrer uma transformação nas práticas dos professores há que se estabelecer um processo reflexivo, problematizador que, pelo diálogo, dependendo um certo tempo para que ocorra a reflexão sobre as práticas exercidas no cotidiano, embasadas na elaboração do saber científico e técnico, poderá levar à conscientização e possível mudança dessas práticas, ou seja, devemos ter uma educação permanente que permeie todo o processo de implementação do PPP⁽¹⁷⁾. Ainda que

há os que acham que o tempo com o diálogo é perdido. Isso não é verdade, se, através do diálogo, problematiza-se, critica-se e, criticando, inserem-se os professores na realidade como verdadeiros sujeitos das transformações. Toda demora no início significa um tempo ganho em solidez, em segurança, em auto-confiança e interconfiança^(17:69).

O processo de mudança não ocorre somente porque temos um projeto, um documento elaborado que, em princípio, teve a participação de todo o corpo docente composto por enfermeiros, além de representações de disciplinas das cadeiras básicas e enfermeiros dos serviços de saúde em que ocorre a formação dos alunos⁽¹²⁾. Mesmo tendo sido aprovado nas instâncias necessárias, no momento em que começamos a colocá-lo em prática é que vamos perceber como cada membro que participa do projeto pedagógico se manifesta perante o que está proposto ou prescrito.

Os alunos apontam que nem todos os professores atuam de acordo com o entendimento que aqueles têm com relação à proposta pedagógica. Os docentes, assim como os alunos, apresentam algumas dificuldades como a falta de

habilidades para o trabalho em grupo. Para que atue numa nova proposta, o docente tem que acreditar, ter valores e atitudes que levem os alunos a serem críticos, caso contrário estarão reproduzindo a prática tradicional e a inovação acaba sendo “só fachada”.

Observamos que os alunos apresentam uma visão idealizada dos docentes ao apontarem que todos os docentes deveriam ter uma visão crítica para iniciar sua atividade no currículo. Lembramos que o projeto ao ser construído em processo tem como finalidade uma construção na ação cotidiana, ou seja, trabalharmos as diversas visões sobre o processo, fazendo com que os docentes e todos os sujeitos do processo possam refletir sobre a sua própria prática, transformando o projeto e a si próprio.

Através das sucessivas aproximações, que podem ocorrer por meio das estratégias estabelecidas, e a educação permanente pode ser uma delas para se pensar e reelaborar a prática pedagógica, vamos transformando o nosso fazer e nos transformando, a *praxis*. Nesta se revelam nossos valores, crenças, visão de mundo, concepção de ser humano, ou seja, a nossa subjetividade, mesmo que não tenhamos consciência disso. À medida que vamos nos aproximando dessa prática de forma reflexiva e vamos tomando consciência de nossos atos, podemos ter a possibilidade de rever atitudes e formas de pensar para que ocorra tanto uma transformação do que já está instituído como sua reiteração.

Como em todo processo que se inova há uma fase de adaptação e capacitação, inclusive dos docentes, há aqueles que têm maior dificuldade ou apresentam alguma resistência com relação às propostas do projeto, podendo não saber ou não querer lidar com determinadas situações ou problemas.

Na Metodologia da Problemática, ao lidarmos com as situações da realidade, estamos trabalhando com uma concepção de mundo em que estão presentes as contradições, os conflitos e as divergências. Entendê-las através das discussões e questionamentos faz parte do ato pedagógico, considerando-se a ação/reflexão/ação transformadora.

Nesta metodologia, portanto, para se formar um profissional crítico, o mesmo deve aprender a lidar com os conflitos que fazem parte do contexto dinâmico e desenvolver o aprender a ser e o aprender a conviver. Para isso o trabalho é desenvolvido em pequenos grupos de, em média, 10 alunos, por considerarmos que esta estratégia pode proporcionar o convívio entre os pares, gerando momentos em que os alunos possam refletir sobre sua prática grupal e desenvolver determinados valores e atitudes que levem os alunos a saberem lidar com as diferenças, com as diversas formas de ver o mundo, saberem ouvir e respeitar a opinião dos colegas, além de saberem partilhar os espaços, os conhecimentos, as decisões, negociando entre eles.

O trabalho em grupo, enquanto estratégia para construção do conhecimento, contribui para que o aluno aprenda a partilhar com os colegas através de suas argumentações o que conseguiu compreender sobre o problema a ser estudado/resolvido/discutido. Na dinâmica do trabalho em grupo não se trata de jogar opiniões no ar, mas de argumentar de forma metódica, apresentando elementos que fundamentem a tese apresentada aos colegas⁽⁷⁾.

Trata-se de dar voz aos alunos por tanto tempo emudecidos pela pedagogia da resposta, estando muitas vezes “desabituaados a fazer uso da palavra, a fazer uso deste instrumento de poder”^(13:7). O espaço da sala de aula pode ser um espaço para ensinar aos alunos a estudar (aprender a aprender), a saber ler e interpretar um texto, criticando-o, ou seja, criticando o mundo.

A leitura, para que se torne um momento de aprendizagem e possibilite a reconstrução pessoal, necessita da sistematização da atividade, perpassando pelo texto, tomando nota, riscando-o, reclamando, aplaudindo, reconstruindo-o⁽¹⁸⁾.

Como a atividade em grupo necessita de disciplina, a figura de um coordenador torna-se necessária para que todos possam falar e apresentar suas argumentações, como também escutar, tanto quanto à de um relator para que se tenha um fluxo de produção.

O coordenador pode mediar as discussões na busca de consensos, cujos caminhos por vezes são árduos, considerando-se que há perdas e ganhos no percurso; pode-se valorizar as diferenças de argumentações, tentando fazer delas a riqueza do grupo [...] com isso, podemos ressaltar valores pedagógicos da solidariedade e generosidade, necessários para a vida em comum^(18:88).

Quando convivemos em uma profissão na qual o trabalho em equipe se faz necessário para resolver os problemas identificados, há necessidade de uma ação conjunta para a abordagem das suas várias interfaces para a resolução dos problemas. Temos também que aprender a conviver com as diversas opiniões e desenvolver a capacidade de saber lidar com as situações que surgirem mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes.

Nas unidades educacionais alguns desempenhos são esperados para realização do trabalho em grupo, a saber: apresenta compromisso com a tarefa assumida; participa respeitando opiniões diferentes, identificando conflitos e intervindo; coopera com os colegas e compartilha informações; reconhece os diversos papéis e favorece a troca dos mesmos no desenvolvimento do grupo.

No desenvolvimento desta estratégia os alunos ressaltam que devem respeitar as opiniões e diferenças, saber ouvir e tentar compreender o que o outro pensa sobre as coisas, receber as críticas e tentar refletir sobre elas, poder rever a sua opinião quando o outro apresenta uma argumentação, mostrar para o outro do grupo como pensa através de suas atitudes, aprender a negociar como estratégia para buscar construir consensos.

Os alunos relatam nos discursos que não foi fácil o começo desta atividade, ou seja, aprender a enfrentarem os conflitos, saber entender aqueles que tinham dificuldade de se expressarem no grupo ou os que não queriam participar, pois vinham de um processo de seleção do vestibular, individualista e competitivo, e começar a trabalhar em grupo, tudo isso exigiu uma fase muito grande de adaptação.

Os alunos reconhecem que não só eles tiveram dificuldades em lidar com os conflitos, pois também os docentes a tinham e, no caso, estes deveriam ser o elemento estratégico para ajudar os alunos a aprenderem a trabalhar com os problemas que aparecessem.

Dessa forma, as dificuldades acabam se estendendo também na compreensão de como poderiam ser encaminhados os problemas nos cenários de ensino-aprendizagem.

Um dos empecilhos que contribuíram para que os conflitos não fossem trabalhados adequadamente com os alunos, de forma que os mesmos pudessem enfrentar o que estava acontecendo, foi a exigüidade do tempo para que se discutissem os problemas e se tentasse trabalhar as estratégias que tinham sido pensadas como intervenção. A verdade é que tanto os alunos como os docentes necessitam de um intervalo maior de tempo para que se coloquem em prática as propostas de solução e que se tenha tempo para avaliá-las conforme o encaminhamento, ou mesmo haver a oportunidade para que se pense em outras estratégias, ao se considerar que as que foram pensadas num primeiro momento não tenham sido suficientes ou adequadas. Temos que considerar novamente que a inabilidade dos docentes para lidar com os conflitos também pode contribuir para que o grupo não possa ter sucesso desejado no enfrentamento do problema.

Nas atividades grupais, estamos expondo as idéias, analisando as situações que ocorrem no cotidiano dos cenários de ensino-aprendizagem, evidenciando contradições e conflitos existentes neste contexto, através das diversas visões sobre o mundo.

No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vistas à sua superação. O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser (nesta visão) essencialmente conscientizar. Conscientizar sobre o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade^(19:70).

O professor tem, portanto, o papel de ajudar o aluno a lidar com os conflitos, realizando as mediações nas dificuldades surgidas nessas atividades, sabendo respeitar o aluno e sua opinião, considerando suas diferenças culturais, dificuldades na aprendizagem, numa relação horizontalizada, rompendo com o autoritarismo e não com a autoridade enquanto condutor do processo ensino-aprendizagem de forma intencional.

Os alunos consideram que tanto os professores das disciplinas de área básica como os docentes enfermeiros têm a referida dificuldade ao ignorarem os conflitos no transcorrer das atividades das unidades educacionais, considerando muitas vezes que o mais importante era cumprir o cronograma de atividades, em vez de trabalhar as possibilidades de superação dos conflitos entre os alunos. Muitas vezes esta postura motivou mais conflitos nos grupos, prejudicando o processo ensino-aprendizagem.

Quando não trabalhamos o conflito entre os alunos, estamos na metodologia tradicional em que o que aparece como problemas pode ser considerado como desvio da normalidade, ignorando que, no contexto onde vivem as pessoas, há diversidade de opiniões, modos diferentes de ver o mesmo objeto. Em vez de ignorarmos essas atitudes e pensamentos, precisamos abrir espaço para o diálogo e buscar o debate e as possibilidades de convivemos com essas situações, na busca da superação das contradições.

Quando os docentes não atuavam junto aos alunos para que pudessem encaminhar o diálogo e a negociação sobre o que estava acontecendo nos grupos, os problemas ficavam camuflados, reaparecendo novamente em outras ocasiões.

4 Considerações Finais

Os próprios alunos apontam que não existe uma receita que sirva de modelo para toda e qualquer situação a ser resolvida. Portanto, cada curso construirá o seu projeto, uma vez que se trata de um processo histórico, dinâmico, construído pelos sujeitos que estão atuando no contexto do projeto, sabendo de antemão que podem ou não ocorrer as mudanças e o impacto desejados, a depender das possibilidades construídas pelos mesmos e da conjuntura em que está sendo implementado, com determinações políticas, econômicas, culturais e estruturais.

A qualificação do projeto como político fica evidente à medida que cada sujeito assume uma postura frente ao projeto pensado, atuando de forma consciente ou não, manifestando sua forma de compreensão do mesmo na prática cotidiana.

Evidenciamos nos discursos dos alunos que participaram da pesquisa algumas marcas construídas no percurso de sua formação. Revelam que a aprendizagem se dá num processo com sucessivas aproximações, ao longo da vida, sendo a graduação o princípio de um processo que se estenderá pela vida profissional.

Os alunos mencionam também que viveram experiências nas quais compartilharam os conhecimentos, os conflitos, reconheceram a necessidade do trabalho em grupo e em equipe, e que a ação em equipe requer negociação de consensos apresentando argumentos, estabelecendo limites, considerando o ponto de vista do outro.

Isto possivelmente irá repercutir na sua vida dos futuros profissionais, uma vez que tiveram a oportunidade de viver e muitas vezes aprender a lidar de alguma forma com as situações citadas.

Os conflitos existentes nas situações vividas, porém, nem sempre foram considerados como fazendo parte da dinâmica social e, dessa forma, considerado como aspecto fundamental da formação.

Muitas vezes não valorizamos o conflito como princípio de uma boa educação, podendo ser considerado como um desvio ou nem mesmo sendo suportado como fazendo parte da dinâmica em sociedade.

Percebemos também pela pesquisa a presença da tensão entre o velho e o novo convivendo no mesmo espaço. Assim, não há artefatos vencedores ou perdedores; pelo contrário, o projeto torna-se válido à medida que possamos expor suas contradições e por inclusão podermos superá-las num movimento de mudanças, incorporando a diversidade de opiniões, a impossibilidade, a diferença e não as eliminando, numa perspectiva positivista de escolha entre o antigo ou o novo. O fato de termos a possibilidade da tensão entre os contrários é que mobiliza as mudanças.

As mudanças têm possibilidade de ocorrer à medida que os profissionais puderem atuar enquanto sujeitos do processo de atenção à saúde.

No processo de formação crítico-reflexivo ficou claro nos discursos dos alunos que o professor tem um papel fundamental como provocador e condutor das atividades para a constituição da visão crítica dos alunos. Além disso, fica evidente também que a forma como se constrói a inserção dos professores nos serviços de saúde por meio da parceria também determina o movimento de ação-reflexão-ação transformadora.

Ao considerarmos que um projeto não é um sistema fechado, pelo contrário pode estar em constante movimento, podendo provocar mudanças nos cenários, nos sujeitos, em suas relações e práticas, temos uma perspectiva de futuro que possibilita a reformulação constante do que se faz e pensa. Dessa forma, os processos de capacitação, como os de parceria podem ser espaços férteis de reflexão das práticas, podendo ser re-elaboradas e implementadas tendo como direcionalidade os referenciais do PPP e os princípios do SUS, na busca da construção e reconstrução das mesmas ampliando a competência com qualidade política dos sujeitos no processo.

Referências

1. Demo P. Currículo intensivo na universidade. Pressupostos. In: Demo P. Educar pela pesquisa. 3ª ed. Campinas (SP): Editores Associados; 1998. p. 55-85. (Coleção educação contemporânea)
2. Delors J, organizador. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 2000.
3. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. Campinas(SP); 1999. [33p]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>>. Acessado em: 15 dez 2001.
4. De Sordi MRL, Bagnato MHS. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. Rev Lat Am Enfermagem, Ribeirão Preto(SP) 1998 abr; 6(2):83-8.
5. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. São Paulo: Hucitec;1993.
6. Krueger RA. Focus Groups: a practical guide for applied research. 2ª ed. Thousand Oaks (CA): SAGE; 1994.
7. Chianca TCM, Antunes MJM, organizadores. Pesquisa qualitativa: referencial teórico. In: Chianca TCM, Antunes MJM, organizadores. A classificação Internacional das práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva. Brasília (DF): ABEEn; 1999. (Série didática: enfermagem no SUS)
8. Westphal MF, Bógus CM, Faria MM. Grupos focais: experiências precursoras do uso da técnica em programas educativos em saúde no Brasil. Bol Ofic Sanit Panam, São Paulo(SP) 1996 ; 120(6): 472-82.
9. Lefèvre F, Lefèvre AMC, Teixeira JJV. O discurso do sujeito coletivo: uma abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul (RS): EDUCS; 2000.
10. Lefèvre F, Lefèvre AMC. O discurso do sujeito coletivo: breve apresentação da proposta. 2000. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/resumo.html>>. Acessado em: 12 Dez 2001.
11. Bardin L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2000.
12. FAMEMA. Faculdade de Medicina de Marília. Currículo do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília. Marília(SP): Faculdade de Medicina de Marília, Departamento de Enfermagem; 1997.
13. De Sordi MRL. Da pedagogia da resposta à pedagogia da pergunta: subsídios para uma formação crítica. São Paulo: 2000. (Digitado).
14. Perrenoud P. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre(RS): Artmed; 2000.
15. Perrenoud P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Rev Bras de Educação 1999 set/dez; 12: 5-21.
16. Pimentel MG. O professor em construção. 7ª ed. Campinas(SP): Papirus; 2001.
17. Quaglio P. Supervisão escolar na era da globalização. In: Dal Ri NM; Marrach SA, organizadoras. Desafios da educação do fim do século. Marília (SP): UNESP; 2000. p.59-75.
18. Demo P. Saber pensar. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2001.
19. Gadotti M. Educação e poder. 11ª ed. São Paulo: Cortez; 1998.

Data de Recebimento: 12/12/2003

Data de Aprovação: 24/08/2004