

A PRIMEIRA DOCÊNCIA A GENTE NUNCA ESQUECE...

YOU NEVER FORGET YOUR FIRST EXPERIENCE AS A TEACHER...

NUNCA OLVIDAMOS NUESTRA PRIMERA EXPERIENCIA COMO DOCENTES.....

Kênia Lara Silva¹
Adriano Marçal Pimenta¹

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência sobre a prática pedagógica dos autores, traçando uma reflexão sobre os fundamentos teórico-filosóficos dos modelos de ensino. Discute-se o papel do professor na perspectiva da educação para o futuro, demonstrando os limites e desafios que se impõem à prática docente. A experiência dos autores como enfermeiros recém-formados, docentes e que buscam qualificação em cursos de mestrado e doutorado aponta para a necessidade de ampliação das discussões no sentido de uma prática educacional crítica, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Educação Superior; Ensino; Docente de Enfermagem; Educação em Enfermagem/Métodos; Educação de Pós-Graduação em Enfermagem/Métodos

ABSTRACT

This article is a report of teaching experience by the authors, describing their thoughts on the theoretical and philosophical bases of teaching models. They discuss the teacher's role from the point of view of education for the future, demonstrating the limits and challenges imposed on teaching practice. The experience of the authors as recently qualified nurses, teachers seeking qualification in master's and doctoral courses, shows the need to widen discussions towards educational practice which includes a critical view, reflection and transformation.

Key words: Education, Higher; Teaching; Education, Nursing; Faculty, Nursing/Methods; Education, Nursing, Graduate/Methods.

RESUMEN

El presente artículo es un relato de la experiencia en práctica pedagógica de los autores donde reflexionan sobre los fundamentos teóricos y filosóficos de los modelos de enseñanza. Cuestionan el rol del profesor desde la perspectiva de la educación para el futuro y definen los límites y retos que deben enfrentarse en la práctica docente. La experiencia de los autores como enfermeros recién graduados, docentes que buscan superarse con cursos de máster o doctorado, sugiere la necesidad de ampliar los debates para lograr una práctica educativa crítica, reflexiva y transformadora.

Palabras clave: Educación Superior; Enseñanza; Docente de Enfermería; Educación en Enfermería/Métodos; Educación de Postgrado en Enfermería/Métodos

¹ Enfermeiros. Mestres em Enfermagem. Doutorandos em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, Brasil.
Endereço para correspondência: Escola de Enfermagem da UFMG - Avenida Alfredo Balena, 190, Belo Horizonte-MG, Brasil – CEP 30130-100. Tel.: (31) 34099868.
Fax: (31) 34099859.
E-mail: adrianompimenta@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Revisitar a prática docente e as concepções que a sustentam consiste no primeiro passo para identificar limites e desafios na ressignificação dessa prática, processo que se dá no movimento de ação-reflexão-ação no e sobre o fazer pedagógico.

Sacristán¹ afirma que a docência é complexa e nem sempre coerente. O exercício de reflexão dos professores pode contribuir para uma nova racionalidade na educação desde que supere as incoerências existentes entre as ações e as concepções que sustentam essas ações.

Delors² aponta-nos questionamentos pertinentes quando são analisados o papel e a formação do professor: Quem pode vir a ser um bom professor? Como se construir professor? Que habilidades e competências precisam ser conquistadas? Esses, também, têm sido alguns de nossos questionamentos como docentes em qualificação na pós-graduação, quando, constantemente, vemos-nos em embates ideológicos internos e, por vezes, externos para superar modelos de ensino tradicionais.

Compreender a prática docente implica descobrir o modo como as concepções pedagógicas sustentam nossas ações, dando-lhes sentido e significado; interpretá-las envolve quatro tarefas: descrever o que faço, informar o que significa o que faço, confrontar como cheguei a ser o que sou e reconstruir o modo de fazer as coisas.³

Nesse sentido, nosso objetivo com este artigo é fazer uma reflexão sobre nossa prática pedagógica e as concepções nela contidas, discutindo possibilidades para a implementação de referenciais teórico-metodológicos críticos e reflexivos.

Inicialmente, apresentamos uma discussão sobre o papel do professor na perspectiva da educação para o futuro, demonstrando quais os limites e desafios que se impõem à prática docente. No segundo momento, descrevemos nossa experiência como enfermeiros recém-formados, docentes, que buscam qualificação em cursos de mestrado e doutorado para ampliar discussões e concepções sobre uma prática educacional crítica, reflexiva e transformadora.

A EDUCAÇÃO PARA O FUTURO E O PAPEL DO PROFESSOR

Gadotti⁴ ao analisar as perspectivas atuais de educação, apresenta um marco histórico, destacando os pressupostos teórico-filosóficos que orientam e sustentam a educação em cada período histórico da organização na sociedade ocidental, apontando alguns elementos que caracterizam cada fase. O autor chama a atenção para a virada do milênio, razão oportuna para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Ao destacar os marcos da educação no século XXI e de um novo milênio, o autor afirma que as novas matrizes teóricas não apresentam, ainda, a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros em uma época de rápidas transformações.

Ao se falar em educação para o século XXI é preciso traçar uma reflexão sobre as mudanças socioeconômicas contemporâneas e que caracterizam a sociedade atual como a sociedade da informação. Nessa sociedade, mantém-se vigente o modo de produção capitalista, mas

mudanças ocorreram no processo de produção com a automatização dos setores produtivos.

Em conseqüência, mudanças também são percebidas na realidade econômica e cultural, com o surgimento de novas atividades e profissões, alta competitividade no mercado de trabalho, mudanças nas organizações empresariais com gestões menos hierárquicas. Entretanto, no capitalismo informacional, em decorrência do processo de globalização econômica, as desigualdades se exarcebaram com uma característica distinta: não se tem mais um centro e uma periferia, mas múltiplos centros e diversas periferias, tornando a economia global profundamente assimétrica com marcante dualização ou polarização social.⁵

Nesse contexto, a educação pode ser assumida como um elemento de exclusão ou inclusão social. Elemento de exclusão, quando prioriza o domínio de certas habilidades, organizando, codificando e transmitindo o conhecimento, reforçando a dualização. Elemento de inclusão social, quando facilita o acesso a uma formação com base na aquisição de conhecimentos, na seleção e processamento de informações na autonomia, na capacidade para tomar decisões, na polivalência e na flexibilidade.⁵

Assim, a educação é tomada como uma prática social e pode ser dirigida a uma educação para a equidade ou uma educação para a exclusão. Implica, portanto, sermos agentes de transformação ou de transmissão. Quando se assume a educação como uma prática social transformadora na sociedade da informação, cria-se uma perspectiva de participação ativa, crítica e reflexiva nessa sociedade. Defronta-se, então, com uma aprendizagem dialógica que prima pelo diálogo igualitário, pela inteligência cultural e pela solidariedade.

Gadotti⁴ orienta que uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Para concretizar e dotar de significado essa concepção, o autor defende as proposições da pedagogia de práxis, que oferece os referenciais mais seguros para a transformação.

Demo⁶ corrobora com essa análise apontando que a

marca histórico-estrutural fundada na potencialidade da educação, ciência e tecnologia, representa um tipo bem mais orgânico e aceitável de mudança, porque está ancorada na noção de sujeito histórico, em particular quando está em jogo a competência em termos de conhecimento.⁶

Sacristán e Gómez³ analisam a aprendizagem relevante na escola, destacando a reconstrução do pensamento e a ação do aluno. Afirmando que os processos de educação sustentados nesse princípio devem permitir ao aluno aprender reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, como acontece no seu cotidiano.

Demo⁶ também corrobora esta concepção: aprender a aprender indica uma visão didática composta de dois horizontes entrelaçados. O autor destaca que esse processo de aprender a aprender deve sustentar-se na premissa da competência fundamental do ser humano, que

é a capacidade de construir a própria competência em contexto com o mundo e com a sociedade, num processo produtivo de interação.

Nessa compreensão, Delors² aponta que os professores devem admitir que sua formação inicial não é suficiente para seu trabalho durante o resto da vida. É preciso que se atualizem e aperfeiçoem seus conhecimentos em face da rapidez da evolução do conhecimento científico.

Na saúde e na enfermagem, é preciso considerar, também, as inovações nos campos da propedêutica, da terapêutica e do diagnóstico, os avanços e as descobertas de novos medicamentos e tecnologias que influenciam e determinam o processo saúde-doença.

No enfrentamento das exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, os professores têm papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas. Sacristán e Gómez³ afirmam que a prática do docente é intelectual e autônoma, sendo

um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e de experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, a reconstrução do seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve a sua própria compreensão.³

Perrenoud⁷ amplia essa discussão ao defender que, para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, o professor deve ter o perfil de uma pessoa confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, organizador da vida democrática e intelectual.

Nessa construção, o professor possui cinco conjuntos de competências: organizador de uma pedagogia construtivista, mediador de sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagens, administrador da heterogeneidade, regulador dos processos e percursos da formação. Esse perfil e as competências do professor se completam com duas posturas fundamentais: prática reflexiva e implicação crítica.

Perrenoud⁷ aponta-nos que a prática reflexiva se faz necessária no perfil do professor, uma vez que nas sociedades em transformação, tal como na saúde, na enfermagem e no ensino, a capacidade de inovar e regular a prática é decisiva. A prática reflexiva advém da reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

A implicação crítica resulta de um contexto no qual o debate político sobre a educação e suas finalidades torna-se presente, sinalizando discussões sobre a democratização do ensino e da cultura, gestão do sistema educacional, participação dos sujeitos nas decisões e regulação dos processos.

Assim, na educação para o futuro, o papel do professor volta-se para uma prática que considere a autonomia dos sujeitos, o senso crítico, a co-responsabilização. Nessa construção, o docente é um sujeito definidor nos processos de mudança e, portanto, assume papel crítico e reflexivo. Ele torna-se apto a propor conceitos capazes de trabalhar

dialeticamente o cotidiano e contribuir para a construção coletiva do processo de transformação.

A DOCÊNCIA: DA REPRODUÇÃO À RE-FLEXÃO

O início da nossa carreira de docentes se deu logo após o término da graduação em Enfermagem e começo do curso de mestrado em Enfermagem. O mestrado propiciou nossa inclusão como docentes de instituições de ensino superior de Enfermagem, momento de partida da nossa prática pedagógica.

Nossa experiência de ensino-aprendizagem, vivenciada até então durante grande parte do ciclo educativo, era pautada na pedagogia tradicional. Portanto, no início da nossa carreira docente, houve uma reprodução do processo de aprendizagem teorizado por essa corrente pedagógica, vigente na nossa sociedade desde o século XVI até os dias atuais.

Nossa relação com os alunos era vertical e hierarquizada, centrada na nossa figura de professor. A transmissão de conhecimentos seguia essa tendência, considerando o aluno como um ser passivo na recepção do conhecimento.^{8,9} Os procedimentos de ensino incluíam aulas expositivas, com exercícios de fixação (memorização) e o processo avaliativo constituía-se na reprodução exata daquilo que o professor transmitiu. Não havia espaço para as peculiaridades dos discentes, o que corroborava com a concepção positivista do conhecimento, que também sustentava a pedagogia tradicional, tendo como um de seus representantes Durkheim, para quem o todo tinha precedência sobre as partes.^{8,10}

Contudo, isso era feito sem o sentimento de culpa ou até mesmo de forma inocente, dada a falta de reflexão sobre nossa prática e do desconhecimento de outras possibilidades de educar. Apesar disso, os educandos davam uma resposta positiva aos métodos de ensino. Talvez isso tenha acontecido pelo fato de os alunos também aceitarem a realidade vivenciada sem uma reflexão sobre ela.

Nesse contexto, a avaliação tinha também caráter de mensuração da habilidade técnica em realizar um procedimento com rapidez. Esse processo era fortemente influenciado pelos marcos teóricos da administração clássica de Taylor e Fayol. Mais uma vez ressaltamos que isso era feito de maneira ingênua pelos recém-docentes. Ao mesmo tempo, de maneira inconsciente, tudo isso respondia aos interesses da educação vigente, influenciados também em grande parte pela pedagogia da Escola Técnica, que se caracteriza por cumprir com um papel de modeladora do comportamento humano, utilizando técnicas específicas. Um dos objetivos dessa perspectiva é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, passando de maneira eficiente informações precisas, objetivas e rápidas.^{9,11}

Nessa corrente pedagógica, os conteúdos de ensino centram-se nos princípios científicos, nas técnicas, na objetividade do fazer, assumindo muito dos princípios da racionalidade técnica. A metodologia utilizada é a da tecnologia educacional, com objetivos instrucionais e comportamentos terminais. A concepção de aprendizagem se baseia na modificação de desempenho, a qual sustenta a construção do conhecimento como algo

externo ao sujeito e que, portanto, mediante o treinamento, busca-se o desenvolvimento de habilidades.⁸

Ao mesmo tempo em que o mestrado abriu as portas para a docência, também despertou-nos a reflexão sobre a prática pedagógica que estava sendo desenvolvida, bem como a respeito das crenças e valores que a fundamentavam. Essa reflexão se deu à medida que nos aproximamos dos fundamentos filosófico-pedagógicos que orientam os diversos modelos de ensino.

O caminho traçado para essa transformação de consciência começou, primeiramente, com a disciplina Prática do Ensino da Assistência de Enfermagem, do curso de mestrado, por meio da qual tivemos contato com os pressupostos teórico-filosóficos das principais correntes pedagógicas. Esse foi o momento de tomada de consciência sobre a forma de ensinar que fazíamos. Pudemos refletir sobre as inadequações de empregar a pedagogia tradicional como prática cotidiana, uma vez que ela não permite a expressão das individualidades e subjetividades, características inerentes ao trabalho de enfermagem e ao fazer pedagógico.

Nesse movimento, outro teórico muito importante para a nossa conscientização foi Snyders e a sua pedagogia do movimento de continuidade e ruptura. Para esse autor, a experiência primária do aluno é importante e deve ser lapidada em um processo contínuo até chegar a um conhecimento elaborado. Ao alcançar este último estágio, acontece uma ruptura com o conhecimento primeiro, mas sem deixar de considerá-lo importante.⁸

Contudo, ainda permanecia um vazio em nossos questionamentos: Por que existem alunos com mais facilidade de aprender do que outros? Será que existe uma explicação biológica para isso?

As repostas a essas perguntas foram encontradas na teoria da psicologia genética de Piaget. A obra desse autor permitiu a identificação dos grandes estágios do desenvolvimento cognitivo: sensoriomotor; a inteligência representativa ou conceitual e as operações formais, quando se constroem as estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo. Além disso, Piaget salienta que o equilíbrio nos estágios do desenvolvimento integra e coordena os processos de maturação, experiências físicas, transmissões sociais e culturais e dá direcionalidade à evolução mental.⁸

Esse autor foi primordial ao nos fazer compreender que todos têm a mesma potencialidade genética para aprender e que as diferenças nos ritmos de aprendizagem poderiam ser influenciadas por aspectos psicossociais. Entendemos, então, que conhecer as peculiaridades dos alunos é essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo reflexivo sobre a prática pedagógica, o contato com a Pedagogia da Problematização e Educação como prática de liberdade, de Paulo Freire, nos instigou a refletir que o processo de aprendizagem deve ter como protagonista o educando. Na Pedagogia Libertadora, há a compreensão de que a educação tem como função primordial a análise crítica da realidade histórica socioeconomicamente determinada, visando à transformação desta. A construção do conhecimento que sustenta essa tendência educacional é formar pelo e para o trabalho.

Para Freire,¹² o problema central do homem não era o simples alfabetizar, mas assumir sua dignidade como

homem. Para isso, o processo educativo não poderia estar desarticulado da realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, devendo inserir sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação. Assim, a educação é assumida como uma reflexão sobre a realidade com um papel na construção de uma sociedade democrática. Para isso, no processo educativo devem ser levadas em conta as potencialidades dos sujeitos para comunicar, interagir e administrar o mundo moderno, criando condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de fala, de argumentação e de decisão sobre as coisas. Esse tem sido um desafio ainda presente na construção das práticas educativas e o assumimos, também, na formação dos docentes em nível de graduação e pós-graduação.

Com isso, percebemos que poderíamos modificar as metodologias empregadas durante o ensino, contudo ainda permanecia uma lacuna: Como avaliar nessa nova perspectiva?

A resposta começou a se formular após cursarmos a disciplina Estudos Avançados em Educação e Saúde – Avaliação Educacional. Nessa disciplina, pudemos perceber que a avaliação na escola tradicional é usada como um método punitivo, que busca medir o grau de memorização do aluno, sem espaço para o raciocínio. Prende-se ao quantitativo, e não mensura qualidade, ou seja, não prova nada.¹³

Autores como Demo¹³, Diligenti¹⁴ e Hoffmann¹⁵ afirmam que a avaliação também é um momento de aprendizagem e que deve evidenciar a evolução de cada aluno. Portanto, o caráter coletivo do teste ou da prova deve ser substituído por um método avaliativo mais individualizado e que leve em consideração as subjetividades de cada educando.

Segundo Diligenti,¹⁴ o que se pretende na Escola Tradicional é uma padronização dos alunos em um nível de conhecimento comum. Não existe possibilidade para as diferenças, ou seja, todos devem aprender da mesma forma e no mesmo ritmo. Então, o processo avaliativo fixa seu objetivo em medir o aprendizado de forma única.

Por outro lado, na Pedagogia Libertadora, a avaliação é um momento de crescimento do discente, respeitando a cadência do aprendizado individual. Por isso, a avaliação se torna um momento de superação de obstáculos pessoais em direção a outro nível de dificuldade. O educando vai superando as adversidades aos poucos até atingir um grau satisfatório de entendimento e cultura.

Assim, para a formação de profissionais críticos e reflexivos, é necessário que o corpo docente saiba aproveitar “os erros” dos estudantes, levando-os a questionar suas idéias, oferecendo-lhes situações para pensar, decidir, planejar e refletir.

Essa nova forma de olhar a avaliação também tem contribuído para a mudança no nosso processo de aprendizagem como recém-docentes, auxiliando-nos a mudar a maneira de avaliar e, conseqüentemente, de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança nas práticas pedagógicas apresenta-se como um caminho longo e árduo, mas necessário na

ressignificação e ampliação dos horizontes da prática docente, despertando o desejo dos atores sociais para que se aprimorem e construam novas alternativas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem mais justo, solidário, dialógico e democrático.

Consideramos que o papel do professor é influenciado pelo contexto e apresenta potencialidade na construção de sujeitos capazes de transformar-se e de transformar o ambiente acadêmico, validando e implementando referenciais críticos e reflexivos. Assim, a reflexão sobre a prática e suas crenças, valores e concepções leva-nos a questionar a forma tradicional de ensino-aprendizagem e coloca-nos diante da necessidade de mudança. É preciso considerar também que todo processo de mudança é polêmico e envolve resistências e conflitos em uma realidade plural cujo desenlace, ainda que imprevisível, será obviamente uma modificação da realidade.

Nesse caminhar, vislumbramos possibilidades de reconstruir nossa prática com base na realidade que vivenciamos. Apostamos na pedagogia problematizadora e defendemos a educação como prática de liberdade que, no contexto do ensinar-aprender em enfermagem, para além de novos referenciais na educação, implica, concomitantemente, novos modos de assumir o cuidado em saúde realizado com sujeitos com valores, cultura, ideologias e comprometidos com a mudança social. Sinalizamos desafios e potencialidades para analisar e ressignificar o fazer pedagógico que busca no cotidiano imprimir nova lógica à educação em saúde e à enfermagem.

Agradecimentos: Gostaríamos de fazer um agradecimento especial à Prof^ª Dr^ª Marta Denise do Prado pelas valiosas contribuições para a elaboração deste artigo.

REFERÊNCIAS

1. Sacristán JG. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed; 1999.
2. Delors J, Organizador. Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª ed. São Paulo: Cortez; 2001.
3. Sacristán JG, Gómez AIP. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed; 1998. p.379
4. Gadotti M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed; 2000.
5. Imbernón F, Organizador. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
6. Demo P. Desafios modernos da educação. São Paulo: Cortez; 1998. 212p.
7. Perrenoud P. As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2002.
8. Aranha MLA. Filosofia da educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna; 1996.
9. Nietzsche EA. As teorias de educação e o ensino de enfermagem no Brasil. In: Saube R. Educação em enfermagem: da realidade construída para a possibilidade em construção. Florianópolis: Editora da UFSC; 1998. p.119-62.
10. Souza JVA. Uma leitura da educação à luz das teorias sociológicas de Émile Durkheim, Max Weber e Talcoot Parsons: um ensaio de interpretação. Educ Rev. 1997; 20:6-24.
11. Bagnato MHS. Concepções pedagógicas no ensino de enfermagem no Brasil. Texto Contexto Enferm. 1997; 6(3): 241-58.
12. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2002.
13. Demo P. Ser professor é cuidar para que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação; 2004.
14. Diligenti M. Avaliação no ensino superior e profissionalizante. Porto Alegre: Mediação; 2002.
15. Hoffman J. Avaliar para promover – as setas do caminho. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2004.

Data de submissão: 18/5/2006
Data de aprovação: 26/10/2007