

Entre a continuidade e a inovação. O ensino superior de Enfermagem e as práticas pedagógicas dos professores de Enfermagem

Maria de Fátima Mendes Marques*

Este artigo tem como objectivo identificar e caracterizar que mudanças a integração do ensino de enfermagem no ensino superior politécnico desencadeou nas práticas pedagógicas dos docentes de enfermagem. As finalidades do ensino superior de estimular o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e da criação cultural, consequentemente relacionado com uma aprendizagem emancipatória, emergiu como um dos objectivos a alcançar na reforma curricular de enfermagem. Nesse âmbito, preconizou-se o estudante como um dos actores na formação e que esta atendesse às suas necessidades de aprendizagem. E o professor, como elemento coadjuvante da formação, tendo sempre em conta a globalidade da pessoa do estudante e a sua relação com o mundo.

Para poder compreender o efeito que a integração do ensino de enfermagem no sistema educativo nacional, ao nível do ensino superior politécnico, provocou nas práticas pedagógicas dos professores de enfermagem, analisou-se a forma como estes vivenciaram a reforma educativa e a interligação entre as suas concepções do perfil do enfermeiro bacharel e as estratégias desenvolvidas na formação dos mesmos.

Os resultados do estudo evidenciaram um discurso dicotómico polarizado à volta de duas ideias essenciais: o papel do estudante e a concepção de enfermagem subjacente à formação. Uma das posições defendia a inovação, com o estudante como actor da sua formação e com uma concepção de enfermagem centrada na pessoa; enquanto outra, defendia a continuidade no papel passivo do estudante e na concepção de enfermagem centrada na doença. Esta bipolaridade de pareceres sugere algumas situações dilemáticas que emergem na prática pedagógica dos docentes como uma escolha difícil entre o que querem e o que fazem.

* Professora da Escola Superior de Enfermagem de Artur Ravara, em Lisboa. Membro da UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos e mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Os anos 80 tornaram-se cenário de uma série de acontecimentos conducentes à reforma do ensino em geral e, conseqüentemente, à do ensino de enfermagem. A emergência da prioridade educativa surgiu como uma das respostas ao desafio da integração de Portugal à Comunidade Europeia. A reforma educativa foi encarada como um elemento-chave para que o país modernizasse as suas estruturas económicas, sociais e educativas (Teodoro, 1994). Através do princípio de livre circulação de bens e pessoas, este “motor exógeno” do desenvolvimento do país (Petrella, 1990) criou condições para a elevação da formação e a qualificação dos recursos humanos pela conformidade do sistema educativo às necessidades de modernização da economia (Teodoro, 1999).

O esforço dos enfermeiros em lutarem pelo reconhecimento do nível superior do seu ensino foi corroborado pelas expectativas nacionais e europeias. O futuro do ensino de enfermagem, ao nível da Europa, não podia dissociar-se da análise da problemática sobre as questões específicas de saúde das populações dos países desenvolvidos. Dentro destas linhas orientadoras, Portugal redefiniu as directrizes do ensino de enfermagem, integrando-o no sistema educativo nacional, ao nível do ensino superior politécnico (Decreto-lei n.º 480/88, de 23 de Dezembro).

A necessidade de aquisição de uma formação de nível superior exigiu ao ensino de enfermagem a consagração das finalidades deste ensino de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Lei n.º 46, de 14 de Outubro de 1986, artigo 11º). A aprendizagem de cariz emancipatório aparece então como um dos objectivos centrais da reforma educativa. A formação passa a assentar numa nova concepção de estudante, enquanto sujeito e actor.

A inovação subjacente ao currículo do Curso Superior de Enfermagem, propunha uma alteração relativa do papel do professor. Cabia agora a cada escola, a cada grupo de professores, adaptar o currículo à nova filosofia da formação em enfermagem. O currículo traduziria não só o conjunto de disciplinas, mas também as actividades planeadas e organizadas na escola, bem como as actividades culturais e as actividades de complemento curricular. Para além da execução de programas incluiria ainda a tomada de decisões abrangentes sobre os objectivos, sobre os conteúdos programáticos e sobre a avaliação.

Mas a intenção moral de mudança vivenciada pelos professores de enfermagem não podia por si só induzir a concretização da mesma. A produção da mudança exigia o envolvimento dos docentes através de uma implicação

efectiva por todos os que se encontravam actuantes no processo educativo. A convergência das suas aspirações pessoais e profissionais permitiria uma consonância de modos de pensar e de agir frente a uma realidade comum em que o desenho curricular fosse aceite e compreendido por todos os professores.

A inclusão do desenvolvimento curricular como factor de mudança implicava, para além de uma concepção de professor como construtor do currículo e não apenas como mero transmissor da sua disciplina, uma maior ênfase na aprendizagem do que no ensino e um alargamento dos horizontes da sala de aula à realização de actividades extracurriculares integradas no plano curricular da escola. É certo que era necessário que no processo de mudança fosse atribuído ao professor um lugar mais importante do que até aqui lhe tem sido atribuído, reforçando-se o seu poder de intervenção nas decisões tomadas ao nível da escola; mas tal não bastava.

A complexa realidade que envolveu a problemática da diversidade curricular no ensino de enfermagem assentou numa multiplicidade de factores que questionam a efectivação da mudança. Se, por um lado, foi reconhecida legalmente a autonomia pedagógica das escolas, por outro o Estado introduziu um elemento adicional de controlo – a definição central dos objectivos através da Portaria n.º 195/90, de 17 de Março. Este diploma legal parecia assegurar um controlo apertado sobre o ensino de enfermagem ao definir as linhas gerais orientadoras dos planos de estudos: a estrutura do curso, as áreas obrigatórias, os períodos de tempo limite para o ensino teórico e o ensino prático, bem como os objectivos gerais correspondentes a estes dois períodos. A linguagem assentou na planificação e implementação mas a realidade organizacional pareceu sofrer poucas alterações. Embora os professores tenham tido alguma participação na planificação do ensino de enfermagem, as macro decisões condicionaram as suas escolhas, restando-lhes pouco mais do que implementar uma reforma que surgiu do exterior.

No campo da saúde, a ênfase colocada na promoção da saúde, alargando o conceito e articulando-o com contextos sociais e ambientais, em vez da visão redutora de curar doenças, questionava quer as instituições quer os actores que protagonizam as políticas de saúde. Tornou-se então necessário rever quer as estratégias de intervenção, quer as competências dos seus profissionais. O método da racionalidade dominante assente na dicotomização do processo saúde/doença e na instituição de um único critério de sucesso, a cura, deixou de ser a resposta eficaz para enfermagem. A complexidade do processo de saúde introduziu outras lógicas que afectaram não só os

saberes como implicou a necessidade de desenvolver novas competências para o enfermeiro. A formação emergia, assim, como um vector imprescindível tanto para fazer face às mudanças sociais, como para produzir mudanças (Canário, 1997).

A educação, enquanto expressão social organizada dos sistemas que produzem conhecimento e informação, tem um papel relevante na transformação da sociedade (Morrow & Torres, 1997; Tedesco, 1999; Teodoro, 1994). À educação cabia agora uma orientação, não por valores clássicos mas inspirada no ideal humanista, “fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors *et al.*, 1996: 77). De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), os sistemas educativos devem alicerçar-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em conjunto e aprender a ser.

Atendendo a que a educação e saúde constituem duas práticas onde os problemas surgem de uma forma complexa, e em que as estratégias planeadas não podem ignorar nem o sujeito nem os contextos onde são produzidos, a visão simplista da racionalidade técnica do ensino de enfermagem deixava de ter sentido. Paralelamente aos saberes e saberes-fazer, constata-se que a valorização dos saberes profissionais passa pelo reconhecimento de um contributo individual específico – o saber-ser – como medida mais adequada para se ajustar às mudanças sociais e profissionais do futuro

A concretização de tais mudanças na formação inicial do enfermeiro bacharel, implicava inevitavelmente uma nova concepção de professor não como técnico que se limita a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula, mas como “profissional capaz de reflectir e de questionar as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos” (Fernandes, 2000: 44).

Um dos pressupostos deste paradigma, é que os professores são profissionais racionais (Zabalza, 1994b), ou práticos reflexivos (Zeichner, 1993), desempenhando importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência.

Ao entender o professor como um sujeito activo, pensante e actuante

que faz intervir as suas crenças, os seus valores e outros elementos da sua experiência pessoal nas situações de ensino, importa realçar a importância das concepções dos professores na configuração de diversos aspectos do processo de ensino e de aprendizagem e na implementação de novos currículos. Através das concepções dos professores pode-se compreender o seu universo e as suas acções. O vínculo entre o pensamento e a acção do professor inovador, construtor da mudança, traduz-se na utilização de novas práticas pedagógicas.

De acordo com a questão central do estudo tornou-se claro que a forma mais consentânea de estudar o que os professores de enfermagem “diziam” e “faziam” seria através do paradigma interpretativo. Na procura de um conhecimento compreensivo sobre o pensamento e a acção dos professores, a metodologia de estudo de caso emergiu como a mais adequada ao problema em causa, Merriam (1990). Desta forma, fez-se a análise como as docentes (grupo exclusivamente feminino) de uma escola superior de enfermagem de Lisboa, designada pelo pseudónimo de Escola Nightingale, vivenciaram a reforma educativa e, a interligação entre as suas concepções do perfil do enfermeiro bacharel e as estratégias desenvolvidas na formação dos mesmos.

A escolha da amostra recaiu num grupo de seis professores do total de quinze docentes¹. O grupo de entrevistados tinha idades compreendidas entre os 37 e 52 anos, com uma média de 42 anos; um tempo de docência que oscilava de seis a vinte anos, com uma média de 14 anos; uma categoria profissional que ia de Assistente de 1º Triénio a Professor Adjunto, com o predomínio de professor adjunto, e uma formação pós-inicial muito diversificada².

As entrevistas decorreram de Junho a Setembro de 2000. A duração média das entrevistas oscilou entre os 55 e 115 minutos. No final de cada entrevista foi atribuído um número de acordo com a ordem por que foram realizadas. A este número juntou-se um nome fictício, criando um código que foi utilizado nesse trabalho.

Para poder compreender o efeito que a integração do ensino de enfermagem no sistema educativo nacional, ao nível do ensino superior politécnico, provocou nas práticas pedagógicas das professoras de enfermagem da Escola Nightingale, importou analisar como estas vivenciaram a reforma educativa. Pretendeu-se, deste modo, analisar que tradução é que a apropriação conceptual da reforma educativa teve na forma como as professoras pensavam enfermagem e, conseqüentemente, na forma como ensinavam enfermagem.

A apreciação da reforma educativa

A opinião das docentes entrevistadas sobre as alterações inculcadas no Curso Superior de Enfermagem resultaram num discurso que se polariza à volta de duas ideias essenciais, sintetizadas da seguinte forma:

- O estudante como actor da sua formação
- A enfermagem centrada na pessoa³.

Discurso que emerge em duas posições: uma que parece defender a inovação como uma realidade; outra que sugere um sentimento de que a inovação não passou de um discurso retórico em que as alterações preconizadas pela reforma ficaram ao nível das intenções.

Em síntese, a análise deste conjunto de argumentos sugere que a reforma curricular criou perspectivas de mudança em algumas das professoras entrevistadas. Todavia, como se verá a seguir, a implementação do novo currículo veio alterar muitas dessas crenças, devido a constrangimentos surgidos em vários níveis de implementação.

Algumas das professoras participantes no estudo manifestaram certos obstáculos à implementação das alterações preconizadas para o Curso Superior de Enfermagem⁴. Na análise dos principais argumentos apresentados como justificativos dessas dificuldades emergiram quatro factores: institucionais, organizacionais, curriculares e pessoais.

Factores Institucionais

Os factores institucionais que as professoras consideraram terem criado dificuldades na implementação da reforma educativa relacionam-se com dois aspectos essenciais: (a) a deficiente comunicação inter-escolas e (b) a institucionalização da reforma sem período de adaptação.

(a) A deficiente comunicação inter-escolas de enfermagem foi apontada por uma professora como um dos factores que parece ter criado obstáculos às mudanças curriculares propostas. Do ponto de vista de inovação e da formação, o funcionamento em rede permite, através de circuitos, de circulação da informação entre profissionais e instituições, a circulação de problemas e de estratégias de solução. Deste modo, a “confrontação de experiências cria as condições para que as várias unidades de saúde tenham um efeito de «espelho», funcionando como analisadoras, umas em relação às outras, «aprendendo» nesse processo interactivo e recíproco” (Canário, 1997: 136).

O isolamento de cada escola perante as dificuldades sentidas, a não partilha de experiências, quer positivas ou negativas, a falta de reflexão em conjunto sobre as vivências de cada um, surgiu como uma crítica ao desenvolvimento da reforma educativa.

(b) Uma das professoras salientou que a institucionalização da reforma sem período de adaptação obrigou, em pouco tempo, os docentes a uma actualização da sua formação para satisfazerem as exigências académicas do ensino superior. Esta medida pareceu resultar como um factor constrangedor da implementação da reforma educativa. O processo gerou-se na confluência das dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, tratou-se de assegurar as condições de sucesso da reforma educativa; por outro, importava assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Politécnico. Mais do que estar em causa a formação dos professores, a atenção parece ter recaído para a qualificação necessária ao desempenho de novas funções (Campos, 1995; Nóvoa, 1995).

Factores Organizacionais

Os factores organizacionais que as professoras pressupunham estarem na origem de algumas dificuldades na implementação da reforma educativa estão ligados: (a) à reestruturação de funções da equipa docente e (b) à planificação das aulas de acordo com as disponibilidades dos professores externos.

(a) A reestruturação de funções da equipa docente parece ter acentuado o acréscimo de trabalho docente ao restringir a participação nas actividades lectivas de algumas professoras às funções dos cargos de gestão que ocupavam.

(b) A organização dos horários lectivos de acordo com as disponibilidades dos professores externos condicionava o planeamento das intervenções pedagógicas que as professoras de enfermagem pretendiam desenvolver. A preferência atribuída aos professores de outras áreas de saber parece traduzir-se numa relação, não de paridade, mas de submissão, facto a que a enfermagem ainda não conseguiu fugir.

A escola com autonomia curricular deverá identificar-se por uma cultura própria onde se reconheça a diferenciação curricular e por mudanças significativas ao nível da metodologia e da planificação das actividades lectivas (Pacheco, 1996). Será que as professoras tinham expectativas diferentes sobre o papel da Escola Nightingale na concretização da reforma educativa?

Que mudanças de hábitos e de rotinas dos padrões organizacionais foram preconizadas pela Escola?

Factores Curriculares

A dificuldade na implementação da reforma educativa esteve também relacionada com o currículo do curso de bacharelato. Os constrangimentos curriculares focados com mais frequência foram: (a) a sobrecarga dos conteúdos programáticos e (b) a distribuição das áreas do saber.

(a) Duas professoras participantes nesta investigação consideraram que um dos obstáculos à mudança efectiva das suas práticas resultou da sobrecarga dos conteúdos programáticos que parece não permitir muita flexibilidade no planeamento das actividades pedagógicas nem possibilitar tempo para o estudante trabalhar o desenvolvimento de algumas competências. A relação das professoras com o tempo é um elemento muito importante na estruturação do seu trabalho. De facto, estrutura o ensino e é, por sua vez, estruturado por ele. Ele representa mais do que uma condição organizacional menor, pois impede ou facilita as tentativas de realização da mudança (Hargreaves, 1998).

(b) A distribuição das áreas do saber no currículo do Curso Superior de Enfermagem parece manter uma valorização dos saberes de medicina em detrimento dos saberes em enfermagem, como sugere uma professora.

Factores Pessoais

Certos factores pessoais parecem ter estado na origem de algumas dificuldades na implementação da reforma educativa. Eles surgem ligados: (a) à redefinição da identidade profissional dos professores de enfermagem⁵ e (b) à motivação da equipa docente.

(a) Na análise do discurso dos docentes entrevistados, o processo de refazer a identidade profissional e social parece sobressair como um dos factores retardadores da implementação da reforma preconizada. A estabilidade dos saberes acumulados através da experiência, do fazer da mesma forma ao longo de anos, parece estar ameaçada interferindo na segurança e no domínio de todas as possibilidades perante a mesma situação de ensino, pois como refere Dubar (1997), “é menos importante o trabalho efectuado que o **sentido do trabalho** vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional” (p. 47).

(b) O sucesso ou insucesso de qualquer reforma tem a ver com o envolvimento interessado dos actores da sua realização, como defende Pacheco (1996). Neste âmbito, a motivação dos professores é um factor imprescindível na receptividade, adesão e implementação da mudança (Fernandes, 2000). O discurso de alguns docentes parece revelar alguma discordância e desmotivação pelo novo desenho curricular.

Pelo que foi dito pelas professoras da Escola Nightingale, a integração do ensino de enfermagem no ensino superior politécnico parece ter criado algumas perspectivas de mudança que ficaram aquém das expectativas. Múltiplos factores condicionaram um envolvimento e uma responsabilização dos docentes no processo de mudança (Fernandes, 2000; Pacheco, 1996).

Da análise dos dados que permitiram compreender, não apenas como é que cada um dos professores concebia o ensino superior de enfermagem mas também, como é que as suas concepções, crenças e valores se traduziam na enfermagem que ensinavam, emergiram duas grandes categorias: “o perfil e a intervenção do enfermeiro bacharel” e “a intervenção do professor de enfermagem na formação inicial do enfermeiro bacharel”.

O perfil e a intervenção do enfermeiro bacharel

O discurso das professoras sobre as concepções do perfil do novo enfermeiro, e das suas intervenções, reportam-se basicamente às competências transversais em que a capacidade de se relacionar, de aprender, de tomar decisões, de argumentar, aparecem frequentemente face às referências sobre as descrições processuais das competências específicos da profissão de enfermagem. Perspectiva que parece apontar para uma orientação centrada na pessoa e que sugere alguma inovação num ensino que era, predominantemente, baseado no modelo bio-médico.

A intervenção do professor de enfermagem na formação inicial do enfermeiro bacharel

As reflexões sobre a problemática em estudo, em que medida o novo currículo mudou as práticas pedagógicas dos professores de enfermagem assentaram, essencialmente, na promoção da flexibilidade. Neste âmbito, a determinação das situações, dos esquemas que conduziram a acção das professoras entrevistadas, serviram de suporte para analisar o conteúdo da profissionalidade docente.

A importância dos conhecimentos

Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados centra a atenção do professor para além do simples exercício de compreensão ou de memorização de conhecimentos previamente ensinados por uma ordem lógica. O objectivo será, como afirma Morin (1999a), não fornecer aos estudantes os conhecimentos mais nobres, mas de ensiná-los a viver. Aprendizagem que “nécessite non seulement des connaissances, mais la transformation, en son propre être mental, de la connaissance acquise en sapience et l’incorporation de cette sapience pour sa vie“ (p. 51). Este princípio de construção dos conhecimentos na mente humana parece estar a dar alguns passos no ensino de enfermagem da Escola Nightingale.

O diálogo assume-se como essência da educação “problematizadora” (Freire, 1972), antagónica da educação bancária, em que através do carácter reflexivo resulta a inserção crítica da realidade.

A relação entre quem forma e quem é formado parece, em algumas situações, estar assente no diálogo em que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1972: 97). Nesta perspectiva de educação “problematizadora” o professor e o estudante são ambos sujeitos de um processo de crescimento em conjunto.

O reconhecimento de que o professor já não é mais o perito que sabe tudo, e de que a aprendizagem é um processo constante e dinâmico ao longo da vida, parece traduzir uma estratégia do professor como formador.

A relação do formador com o saber que foi referenciada parece não ser constitutiva de informações modeladas e modelantes. O formador procura fazer nascer um saber-adquirir, um saber-informar-se, mais do que comunicar um saber estabelecido. Visa fazer emergir um aprender a aprender mais do que fazer adquirir um corpo de conhecimentos (Lesne, 1984).

Para algumas docentes, a relação professor/estudante parece “ser entendida, vivida e concebida como uma relação dissimétrica: saber, nos primeiros; não saber nos outros; esta dissimetria impede que os papéis do ensinante e do ensinado sejam reversíveis” (Lesne, 1984: 49). Nesta perspectiva, o processo educativo visa fazer desaparecer esta desigualdade, pelo menos em certo nível de conhecimento, sendo o objectivo último fazer com que o estudante se torne, por sua vez, perito.

As práticas pedagógicas não se limitam a transmitir conhecimentos, mas ao manterem uma certa coerência interna transmitem, em simultâneo, um

modo de organização dos conhecimentos, um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de acção. Esta forma de aquisição de conhecimentos, que parece existir na Escola Nightingale, é referenciada por Lesne (1984) como a pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo em que o professor é o depositário do modelo, modelo do saber, modelo do saber-fazer e modelo do programa.

O professor, detentor do saber, assume-se como o responsável pela organização dos conhecimentos na mente do estudante. Deste modo, as situações de memorização dos conhecimentos previamente ensinados numa ordem lógica, norteiam a actividade docente (Perrenoud, 1999). A concepção de que as competências desenvolvem-se através da assimilação do conhecimento, centra no professor, graças ao seu saber, as intervenções em sala de aula.

Os métodos afirmativos caracterizam uma acção pedagógica que considera a pessoa em formação como um objecto de formação. Segundo Lesne (1984), eles podem articular-se em “métodos expositivos (transmissão de um saber) ou em métodos demonstrativos (transmissão de um saber fazer)” (p. 63). O método expositivo parece ser utilizado, por algumas professoras, pelo menor tempo despendido nas actividades pedagógicas e pelo controlo desse mesmo tempo.

Outros meios pedagógicos aparentemente afastados dos métodos afirmativos, mas nem por isso afastados de uma influência modelante, colocam a pessoa em formação numa situação não satisfatória, preocupada em anular o desvio entre a sua condição à chegada e a considerada aceitável. Um destes meios pedagógicos é a simulação que exige a construção prévia do instrumento de trabalho e, por consequência, a intervenção de um modelo destinado a eliminar ou adoptar as variáveis consideradas necessárias aos objectivos a atingir (Lesne, 1984).

O estudo de problemas é outro dos métodos que prolonga e completa o condicionamento operante. O estudante aprende a pôr ou a reconhecer um problema, mas é o professor que é o responsável pela colocação da pessoa em formação no problema-tipo, aspecto que mantém uma certa directividade modelante (Lesne, 1984). A aprendizagem por problemas pressupõe, de acordo com Perrenoud (1999), estar incluído numa realidade que lhe dê sentido e não criada através de uma realidade artificial e descontextualizada.

O saber-fazer processual que predomina nas unidades curriculares de enfermagem, como um saber numa forma executável, favorece a sua transformação em regras de conduta, a cerca das quais a escola tem pouco mais a dizer, a não ser se estão certas ou erradas. A pedagogia do modelo acentua-

se ao promovê-los como verdade absoluta.

Em suma, o discurso das professoras entrevistadas parece assentar numa bipolaridade do desempenho do docente quanto aos conhecimentos. Se, por um lado, parece persistir o domínio da organização da mente do estudante, por outro, parece sugerir-se formas de trabalhar as ligações entre conhecimento e situações concretas numa perspectiva de auto-formação. Corresponderá esta oscilação a um período de transição entre o sistema de ensino anterior e o preconizado pela reforma educativa? Corresponderão as mudanças referenciadas a uma mudança identitária das professoras? Se sim, quais as razões para que umas professoras tenham conseguido mudar e outras não? Será que as professoras partilham, em equipa, os aspectos positivos e negativos das suas intervenções pedagógicas?

Adoptar um planeamento flexível

A preocupação de planear as intervenções pedagógicas de acordo com o grupo de estudantes parece ir ao encontro de uma prática pedagógica centrada na ideia de que a pessoa em formação é sujeito da sua formação e não objecto de formação (Lesne, 1984). Referência que está presente no discurso da maioria das professoras entrevistadas.

A perspectiva de uma relação igualitária, da recusa da dependência do estudante, parece manifestar-se pelo facto de se ter em conta as suas experiências e a sua participação no desenvolvimento das actividades pedagógicas.

A capacidade de negociar, de ouvir as opiniões dos estudantes e levá-las em conta, parece existir não só por ser uma atitude democrática, mas porque a divisão do poder é um modo de os implicar na aprendizagem (Perrenoud, 1999).

Se ao nível das concepções parece existir uma preocupação de ajustar o ensino de enfermagem às vivências dos estudantes, ao nível da acção pedagógica vários factores parecem condicionar o planeamento. Deste modo, a necessidade de abordar, num período de tempo limitado, um grande número de assuntos considerados imprescindíveis em enfermagem parece estar na origem de um planeamento muito pormenorizado e pouco flexível para algumas professoras.

A capacidade de negociação do professor com os estudantes nem sempre se parece traduzir em alteração do poder de decisão que o professor representa. A expressão de maneira unívoca, sob a forma de uma autoridade pe-

dagógica, sugere a manutenção de uma dissimetria entre formador e pessoa em formação (Lesne, 1984).

O planejar das intervenções pedagógicas de acordo com os conhecimentos e não com a aprendizagem sugere algumas interrogações. Conseguirão as professoras compreender, deste modo, quais as dificuldades dos estudantes? Será que as docentes estão interessadas em perder o domínio da relação de poder e saber com os estudantes? Estará a relação com o poder ocultada através de uma definição de autonomia em termos psicológicos (considerando as pessoas em formação como adultos autónomos, capazes de exprimir as suas necessidades, capazes de explorar as fontes de saber) e não em termos de poder gerir, organizar, decidir?

O promover da reflexividade

O professor deve ser um prático reflexivo para conseguir desenvolver a reflexividade nos estudantes (Perrenoud, 1999). O conceito de professor como prático reflexivo significa que “o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria existência” (Zeichner, 1993: 17). Uma das professoras da Escola Nightingale parece utilizar a reflexão sobre a sua experiência profissional, com objectivo de melhorar o seu ensino, como um elemento estruturante da intervenção docente

Os professores são profissionais reflexivos que actuam usando uma racionalidade prática, perante a confusão e as incertezas que enfrentam no desempenho das suas actividades (Schon, 1995). O conhecimento, prático e pessoal, que os professores têm sobre os estudantes, o currículo e a organização da sala de aula, espelha a história pessoal do profissional, as suas intenções e os efeitos cumulativos da sua experiência de vida. O discurso de duas docentes sugere o conhecimento dos estudantes ao longo da formação como elemento facilitador das intervenções do professor.

Os efeitos cumulativos da experiência de vida, entrosados com a reflexão, sobre o percurso profissional do professor, surgem referenciados nas docentes da Escola Nightingale.

Proporcionar ao estudante situações de aprendizagem para que ele se torne um prático reflexivo é demonstrar que “tem direito a ensaios e erros e é convidá-lo a expor as suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se” (Perrenoud, 1999: 65). Neste tipo de formação, o estudante tem um papel

activo, ao contrário do que se sempre defendeu no ensino de enfermagem. Situação que algumas intervenções pedagógicas centradas no estudante parecem querer romper.

A prática de uma correspondência (diário) que permita o desenvolvimento do pensamento crítico e uma abordagem da formação por competências é uma forma de reinventar outros meios de ensino (Perrenoud, 1999). A utilização de um jornal de aprendizagem, parece ter surgido na Escola Nightingale como forma de potencializar a reflexão e a reconstrução das experiências vividas dos estudantes, promovendo um desenvolvimento do pensamento crítico (Zabalza, 1994).

Estimular o estudante a aprender e modificar o seu esquema referencial através dos erros efectuados é centrar a aprendizagem no aprender a pensar (Lunardi, 1995). Deste modo, a pedagogia do erro parece emergir como constituinte normal do processo de aprendizagem, em substituição da sanção normalizadora. Actuação que sugere alguma inovação pelo respeito demonstrado à pessoa do estudante.

A acção pedagógica de algumas professoras da Escola Nightingale parece incluir certos aspectos inovadores no que respeita ao processo de apropriação de conhecimentos pelo pensamento crítico. O desenvolvimento de uma atitude reflexiva face aos problemas com que o estudante se vê confrontado sugere uma relação com o saber diferente da memorização de conhecimentos ou da sequência de procedimentos técnicos erigidos em modelos, pondo a tónica na “qualidade da ginástica mental, mais que na resolução dos problemas da existência, já que estes são futuros e não estão ainda precisados e que, por conseguinte, o que importa é desenvolver funções mentais” (Lesne, 1984: 80-81).

A acção pedagógica sugere ainda desenvolver nos estudantes a capacidade de iniciativa, não só no âmbito do conhecimento, mas também no domínio da gestão da sua própria formação e na análise do seu desempenho.

O papel da avaliação

A optimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dinâmicas formativas que proporcionem as condições necessárias para que os formandos transformem as experiências em aprendizagens (Canário, 1997). A avaliação formativa baseada na reflexão crítica do desempenho dos estudantes parece ser uma das estratégias utilizadas para que as experiências vividas se transformem em situações de aprendizagem.

A concepção de maternalismo do corpo docente surge, para algumas docentes, como um dos efeitos indesejáveis do ensino de enfermagem. Marcas de uma profissão de mulheres vocacionadas para a submissão e para a moral, onde a preocupação de transmitir afecto ao doente se parece traduzir numa super protecção e controlo do estudante (Paskulin, 1998). Concepção que parece significar algum dilema entre o que as professoras desejariam ser e as suas intervenções.

A preocupação e a ansiedade referidas pelas docentes para que as suas avaliações sejam justas parecerem ser sustentadas pela concepção de que a avaliação terá que ser objectiva, válida e mensurável, numa palavra, científica (Lunardi, 1995). Nesse sentido, são criados instrumentos de avaliação cujos critérios são os mais próximos do desempenho de perito, que é a forma encontrada para manter uma neutralidade da acção avaliadora. No entanto, ao valorizar o observável, não contemplando a aérea subjectiva do discutível, estes instrumentos convertem-se eles próprios em mais um elemento de controlo.

A avaliação parece incidir numa perspectiva de modelo versando sobre comportamentos estereotipados, que basta treinar continuamente, sobre conhecimentos limitados que é preciso exhibir no momento certo e que leva os estudantes a investirem no ajustamento e a manipulação dos sinais exteriores de competência (Perrenoud, 1995). A capacidade de obediência que parece estar subjacente na avaliação assenta num controlo que premeia ou penaliza quem se mantiver ou afastar da normalidade.

No final do curso, no ensino clínico de saúde mental e psiquiatria, o estudante parece ser visto como pessoa com vivências e competências próprias permitindo-lhe, através da auto-formação, ser reconhecido como actor na sua aprendizagem. Na medida em que este modo de aprendizagem se centra na auto-gestão pedagógica, será que a avaliação corresponde a um valor de uso? Ou corresponde a um valor de troca, como na pedagogia de modelo?

A avaliação no Curso Superior de Enfermagem parece existir mais como elemento normativo do que formativo embora no discurso das professoras entrevistadas surjam algumas situações centradas mais na aprendizagem do que na modelagem. Os efeitos sociais deste trabalho pedagógico sugerem uma orientação normativa, cuja função atributiva e curativa da formação é de compensar o desvio entre os comportamentos dos indivíduos e as exigências do mundo do trabalho (Lesne, 1984). Será que o seu papel profissional de docente está dependente das exigências do mercado de trabalho?

Quais os factores que condicionam o seu desempenho de docente?

Será que a apropriação pessoal dos saberes centra-se no estudante como actor da auto-formação, na sua qualidade de pessoa dotada ou susceptível de autonomia, tendo em conta as dimensões interpessoais e as dimensões individuais da relação pedagógica?

Os constrangimentos à actividade docente

O tempo é uma variável objectiva, uma condição instrumental e organizativa com o objectivo de acomodar propósitos educacionais que tenham sido seleccionados. Movida por preocupações ligadas à produtividade, a gestão do tempo perante a multiplicidade de funções a desempenhar parece surgir como uma realidade limitadora de estratégias que promovam a qualidade do trabalho pedagógico (Hargreaves, 1998). A excessiva carga horária dos docentes referida no discurso é reconhecida por várias entidades da Escola Nightingale, como refere o Relatório de Avaliação Externa (2000).

A utilização de novas situações pedagógicas, situações individualizadas ou de auto-formação, concebidas para ajudar os estudantes no seu trabalho pessoal (Bireaud, 1995), parecem ter causado alguma ansiedade pessoal quanto ao planeamento dos conteúdos a ministrar. A obrigatoriedade de leccionarem determinados conhecimentos antes das práticas clínicas parece excluir a aprendizagem pela prática e, conseqüentemente, sobrecarregar a carga horária das docentes.

Conseguiram as professoras deste modo promover nos estudantes a organização do tempo? Ou de um saber metodológico?

O isolamento da prática profissional confronta os professores com uma desactualização rápida dos saberes que pretendem ensinar. A presença nos ensinamentos clínicos, apesar dos esforços desenvolvidos, parece não conseguir restabelecer o papel do professor como o detentor do saber, que anteriormente detinha.

Será que as professoras conseguem ensinar os saberes práticos da profissão de enfermagem estando elas afastadas da experiência profissional?

O facto de não conseguir comunicar plenamente com as outras professoras de enfermagem da Escola Nightingale surge como uma dificuldade ao trabalho pedagógico, no parecer de uma docente.

Os constrangimentos que as professoras entrevistadas da Escola Nightingale referem parecem assentar fundamentalmente nos aspectos técnicos do seu desempenho, com alguma incidência para os aspectos relacionais entre

a equipa docente. Terá esta visão correspondência com a maneira como estruturam o seu ensino?

A formação de professores

A formação é uma das medidas marcantes na promoção de inovações. Tal parece ter sido entendido por uma docente, no seu processo de auto-formação. A perspectiva crítico-reflexiva que esta lhe possibilitou, sugere ter-se traduzido numa mudança de concepções.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a aparecimento de uma cultura profissional no meio dos professores.

Os bons professores também se fazem. Aprende-se a ser bom professor, não se nasce bom professor. Por isso, a questão da formação pedagógica é fundamental. Em causa está a capacidade de transmitir conhecimentos, motivar os alunos, dar bases para eles avançarem.

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores assume-se como o momento chave da socialização e da configuração profissional (Nóvoa, 1995).

O clima de aprendizagem parece caracterizar-se por algumas conceptualizações diferentes na maneira de ensinar. Entre um certo maternalismo protector e correctivo que promove um estudante passivo e obediente, a uma atribuição de um papel relevante do estudante como sujeito activo da sua aprendizagem, assiste-se a certos dilemas na maneira de pensar e de ensinar enfermagem.

O discurso das docentes entrevistadas parece tender a centralizar-se nos conhecimentos em que o professor é o único detentor de saber e poder, utilizando uma pedagogia de modelo de modo a que o estudante compense as deficiências de formação que tinham quando chegou à escola.

No entanto, algumas situações parecem querer romper com esta visão mais tradicionalista, colocando o estudante numa relação de igualdade e promovendo-o a actor da formação. A reflexividade sobre o seu desempenho ressalta como uma das medidas do desenvolvimento do pensamento crítico em que o estudante aprende a pensar.

Esta bipolaridade de pareceres sugere algumas situações dilemáticas que emergem na prática pedagógica das docentes como uma escolha difícil entre o que querem e o que fazem.

Em síntese, as alterações provocadas nas práticas pedagógicas da equi-

pa docente da Escola Nightingale sugerem que nem todas as professoras vivenciaram a integração do ensino de enfermagem no ensino superior politécnico da mesma forma. Assim, um grupo de professoras parece ter investido na mudança e numa formação para as competências, enquanto outro grupo se situou na transmissão de conhecimentos. Todavia, o discurso não parece ser linear nesta separação. Em vários pontos as duas concepções tocam-se deixando antever algumas situações dilemáticas e, talvez, ainda não completamente interiorizadas.

Tal como refere Hargreaves (1998), “as regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem” (p. 296).

Correspondência

Escola Superior de Enfermagem de Artur Ravara, Lisboa - Portugal
fatima.marques@mail.pt

Notas

- ¹ A determinação do seu número esteve de acordo com a redundância da informação recolhida, manifestando-se por um acréscimo muito pequeno de dados e pelo emergir do sentido de integração na informação já obtida (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986).
- ² Área de Enfermagem de Reabilitação, de Saúde Infantil e Pediátrica, de Saúde Mental e Psiquiátrica e de Saúde Materna e Obstétrica. Uma das docentes possuía uma licenciatura em Ciências de Educação e outra em Psicologia Aplicada. Os Mestrados, efectuados e a efectuar, englobavam Ciências de Enfermagem e Ciências da Educação.
- ³ Segundo Kérouac *et al.* (1994), a enfermagem tem como objectivo a manutenção da saúde da pessoa englobando todas as suas dimensões (física, mental e social). As intervenções de enfermagem devem ter em conta as percepções e a globalidade da pessoa.
- ⁴ Sugere-se aqui as finalidades do ensino superior de estimular uma aprendizagem emancipatória, através do desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e da criação cultural. Assim como uma concepção de enfermagem já não centrada na doença, mas na promoção da saúde e na pessoa. Esta é considerada como um todo indissociável, diferente e maior do que a soma das suas partes, como um ser com carácter de unicidade em relação consigo mesmo e com o universo.
- ⁵ A aplicação do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior no ensino de enfermagem confrontou os enfermeiros professores com um novo estatuto profissional. Deixou de existir uma carreira única em enfermagem que permitia a circulação dos enfermeiros entre o espaço de formação e o espaço do exercício. A partir desta reforma educativa, os professores de enfermagem desligam-se da carreira de enfermagem e passaram a ser, exclusivamente, professores.

Referências Bibliográficas

- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

- Delors J. & et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. F. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Kéroouac, S. et al. (1994). *La pensée infirmière*. Québec: Éditions Études Vivantes.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lunardi, V. L. (1995). A sanção normalizadora e o exame: fios visíveis e invisíveis na docilização dos corpos das enfermeiras. In V. R. Waldow, M. J. Lopes & D. E. Meyer (org.), *Maneiras de cuidar. Maneiras de ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (1999a). *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*. (2^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Paskulin, L. M. (1998). O saber e o fazer como processo educativo para a enfermeira. In D. E. Meyer, V. R. Waldow & M. J. Lopes (org.), *Marcas da diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Petrella, R. (1990). *Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal. Assembleia da República. Lei n.º 46/86. *Diário da República*, I série (237) (1986.10.14), p. 3067-3081.
- Portugal. Ministério da Saúde. Decreto-Lei n.º 480/88. *Diário da República*, I série (295) (1988.12.23), p. 5070-5072.
- Schon, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*. (2^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1999). *A construção social das políticas educativas. Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zeichener, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Lisboa: Educa.