

SER A SOMBRA* - A CONSCIÊNCIA DE SI DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Roberta Waterkemper¹, Marta Lenise do Prado², José Luis Moya Medina³, Kenya Schmidt Reibnitz⁴

¹ Doutora em Enfermagem. Professora Adjunto da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: robswater@ufcspa.edu.br.

² Doutora em Enfermagem. Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marta.lenise@ufsc.br.

³ Doutor em Filosofia e Ciências da Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidad de Barcelona. Barcelona, Espanha. E-mail: jlmedina59@gmail.com.

⁴ Doutora em Enfermagem. Professora Titular da UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: kenya@nfr.ufsc.br.

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso em educação. Objetivou compreender a consciência de si do acadêmico de enfermagem em uma disciplina que trabalha com pedagogia, crítica tendo como suporte teórico-filosófico a educação libertadora de Freire. Participaram deste estudo 14 alunos de enfermagem. Realizou-se a coleta de dados através de observação não participante e um roteiro de entrevista aberta. Os dados foram estudados segundo análise de conteúdo do tipo temática, da qual emergiram três categorias temáticas: “um ser sem conhecimento”, “um ser que absorve o conhecimento” e “um ser avaliado por nota”. Conclui-se que no início da disciplina o aluno se percebe como um ser sem conhecimento, que o absorve através da transmissão de conteúdos em sala de aula pelo professor. Mesmo diante de uma proposta de ensino menos tradicional e que possibilita ao aluno escolher como irá estudar, observa-se a presença de uma consciência ingênua.

DESCRIPTORES: Conscientização. Estudantes de enfermagem. Educação superior.

TO BE THE SHADOW - AWARENESS OF UNDERGRADUATE NURSING STUDENTS: A CASE STUDY

ABSTRACT: This was qualitative research in the form of an educational case study. Aimed at understanding the self-consciousness (nursing students) about being a student in a course working with critical pedagogy. It was supported by Freire's liberating theoretical and philosophical education. The study included 14 nursing students. The data were collected through non-participant observation and an open interview script. Data were analyzed using thematic analysis. Three units of thematic analysis were developed: a being without knowledge, a being who absorbs knowledge, and being evaluated by grades. The student is perceived as a being without knowledge, which is absorbed by him through the transmission of content in the classroom by the teacher. Understanding self-consciousness and the world that presents the student is a way to enable the development of his self-consciousness in the world.

DESCRIPTORS: Awareness. Students, nursing. Education, higher.

SER LA SOMBRA - LA CONCIENCIA DE SÍ DEL ALUMNO DE ENFERMERÍA: UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEN: Se trata de una investigación cualitativa en la forma de un estudio de caso en la educación. Dirigido a entender la conciencia de sí mismo (los estudiantes de enfermería) sobre ser un estudiante en un curso que trabaja con la pedagogía crítica teniendo como apoyo teórico y filosófico la educación liberadora de Freire. Participaron del estudio 14 estudiantes de enfermería. La recogida de los datos ocurrió a través de la observación no participante y un guión de entrevista abierta. Los datos fueron analizados mediante el análisis temático. Se han desarrollado tres unidades de análisis temático: un ser sin conocimiento, un ser que absorbe el conocimiento y un ser evaluado por nota. El estudiante se percibe como un ser sin conocimiento, que es absorbido por él mismo a través de la transmisión de contenidos en el aula por el profesor. Comprender la conciencia de sí mismo y del mundo que presenta el estudiante es una forma de permitir el desarrollo de su conciencia de sí mismo en el mundo.

DESCRIPTORES: Concienciación. Estudiantes de enfermería. Educación superior.

* “Ser a sombra” é uma expressão utilizada por Paulo Freire, em suas obras para referir-se ao aluno que é oprimido, que vive à sombra do opressor. Os oprimidos “[...] temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro conteúdo - o de sua autonomia”.^{1:18}

INTRODUÇÃO

Ao se falar, em educação, sobre a atitude ou perfil de um aluno, independentemente do nível de formação formal, o que se apresenta em grande parte dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil é o alcance da formação de um aluno com atitude/perfil crítico, que se traduz pela autonomia, capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas, capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal, entre outras características.² Muitos esforços são realizados pelas instituições educacionais a fim de desenvolver processos de ensinar e aprender que sejam capazes de formar ou amadurecer tais atitudes nos alunos. Entretanto, nesse processo, a consciência do aluno sobre si, como ser humano em formação, e sobre o mundo é esquecida e desconsiderada, inclusive em investigações científicas.

Frente a esse contexto e considerando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir do ano de 2005 a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem vem implementando uma nova proposta pedagógica, apoiada na pedagogia crítica, com a adoção de metodologias ativas. Essa experiência envolveu docentes e discentes, os quais aceitaram o desafio de mudar pensamentos, conhecimentos e atitudes frente ao seu próprio educar. A disciplina compõe a grade curricular do curso e é oferecida na terceira fase, concomitantemente às disciplinas de Farmacologia Aplicada e de Aprendizagem Vivencial. Apresenta como objetivo principal desenvolver novas habilidades no aluno para aprender a aprender através do estímulo à busca e à avaliação crítica de dados e informações, por meio de livros, periódicos, bases de dados, fontes pessoais de informação, e mesmo a própria experiência; realizar sucessivas aproximações com níveis de complexidade crescente; e aprender fazendo, para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e de atitudes ao longo da disciplina, em articulação com a produção de conhecimento. Tudo isso por meio do processo de ação-reflexão-ação, vinculado aos cenários da prática e à busca de informações de forma sistematizada e relacionada. A disciplina é organizada, ao longo do semestre, em três Unidades de Conhecimento (UCs), que

visam ao desenvolvimento de sua ementa. Essas UCs são desenvolvidas através de múltiplas estratégias pedagógicas, tais como: Discussões em Pequeno Grupo (DPG), conferências e aulas em grande grupo, vivências no cenário de prática hospitalar, socialização, estudos independentes (atividades realizadas sem a mediação do professor), simulação em laboratório de práticas clínicas e desenvolvimento de portfólio. As atividades são organizadas a partir do Arco de Magueres,^{**} e partem da observação, pelo aluno, da realidade (experiências e conhecimentos prévios e vivências no cenário de prática), com auxílio do professor. Essa observação é realizada em unidades de internação hospitalar em diferentes momentos ao longo da disciplina, e se inicia no segundo dia de aula. A partir da observação da realidade, os alunos identificam questões de aprendizagem, ou seja, perguntas originadas de sua curiosidade ao observar os cenários de cuidado, seguidas pela teorização e aplicação na realidade. Trata-se do ato de problematizar o contexto partindo da realidade concreta do sujeito e criando o conflito cognitivo - o que o aluno já sabe, o que não sabe e o que precisa aprender; cria-se uma situação em que o aluno possa explicitar o seu conhecimento prévio e o seu referencial.³⁻⁵

Essa proposta de ensinar e aprender vem desafiar tanto o aluno quanto o professor, os quais fazem parte de um modelo de ensino tradicional ainda hegemônico, em que ambos têm papéis antagônicos, ou seja, o de ensinar (exercido pelo professor) e o de aprender (cumprido pelo aluno), sem que haja a interação, a participação conjunta. Por isso, para o aluno, sair da posição de receptor do conhecimento para assumir o lugar de protagonista desse processo é desafiador e, muitas vezes, assustador.

Dessa forma, é importante compreender como o aluno, ao entrar na disciplina, se percebe como aluno, bem como conhecer sua percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem vivido nos semestres anteriores e até aquele momento. Essa percepção pode significar a consciência de si e a consciência de mundo de que fala Paulo Freire. A consciência de si e a consciência de mundo, segundo este autor, são os fatores principais que permitem ao aluno alcançar uma atitude crítica, pois se traduzem no esforço deste em conhecer

^{**} O Arco de Magueres é uma estratégia de ensino, desenvolvida em cinco etapas: observação da realidade, questões de aprendizagem, teorização, hipóteses de solução, e aplicação na realidade. A utilização desse método parte do pressuposto de que a aprendizagem inicia a partir da própria observação da realidade³

os obstáculos, ou seja, as situações-limites, suas razões de ser e a razão da sua própria existência. Ao ter a consciência de si e de mundo o aluno é capaz de perceber sua condição de inacabado e a necessidade de ser mais. Por isso mesmo, conscientizar-se é um processo que necessita de tempo, exercício contínuo e retroalimentação, ou seja, precisa ser construído. Não pode ser considerado uniforme, padrão. Cada aluno desenvolve essa consciência de formas e em momentos diferentes, e isso pode ocorrer de modo incoerente em um mesmo aluno.⁶⁻⁸

Tendo em vista o contexto apresentado e o referencial teórico adotado, a relevância do tema está focada na compreensão da consciência de si e de mundo do aluno enquanto homem. Percebe-se que entre as pesquisas realizadas no campo da construção do conhecimento social são escassas as que dizem respeito às ideias das crianças acerca da realidade escolar, assim como são raros estudos que revelem a percepção do aluno sobre si no processo de ensino e aprendizagem.⁹

Sob a perspectiva aqui adotada, acredita-se que esses fatores sejam fundamentais para a formação de um aluno com atitude crítica, criativa e comprometida com a realidade, como preconiza o PPC. Por tratar-se de temática pouco abordada, este estudo tem como objetivo compreender a consciência de si que o aluno de um curso de graduação em enfermagem expressa a partir de uma proposta pedagógica crítica.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa fundamentada no modelo de estudo de caso em educação.¹⁰ Participaram do estudo 14 alunos da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem (FCP), do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC.

Como método de coleta de informações, foram utilizadas a observação não participante e a entrevista. A observação de campo foi realizada no período de março a julho de 2010, como estratégia de aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa nos diversos cenários de aprendizagem (discussão em pequenos grupos, aula em grande grupo, laboratório de simulação, unidades hospitalares). Os dados de observação foram registrados em diário de campo e, em seguida, realizaram-se as entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra. O procedimento de análise pautou-se na análise de conteúdo do tipo temática,¹⁰ e foi

organizado em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os participantes foram orientados sobre a pesquisa e, depois de aceitar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O anonimato foi garantido mediante o uso de codificação das falas, a saber: ea (entrevista de aluno), seguida de número da ordem, e oa (observação), seguida de número de ordem. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina sob protocolo n. 305209.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema “Ser a sombra – consciência de si do acadêmico de enfermagem” foi organizado em três unidades temáticas: “um ser sem conhecimento”, “um ser que absorve o conhecimento”, e “um ser avaliado por nota”.

Um ser sem conhecimento

A consciência de si que o aluno expressa em seus relatos e que possibilitou a construção desta unidade temática é a de compreender-se como um ser sem conhecimento, como se pode observar nas seguintes falas: [...] *eu acho que você só pode ser crítico se você tem um conhecimento sobre o assunto, você não pode ser crítico de algo que você não conhece, de algo que você não tá por dentro [...]. Por exemplo, na aula de estudo independente, que a gente tem que trazer pra aula, eu penso [...] que como [...] a gente tem que estudar, a gente tem que buscar sim, com certeza, mas que os professores pudessem dar uma aprofundada maior no assunto [...]. São vocês que sabem melhor que eu (ea12).*

Além disso, os alunos compreendem que tal conhecimento só pode ser alcançado mediante estudo e aprofundamento pelo professor, e quando não recebem esse conhecimento do professor sentem-se desanimados para o estudo: [...] *no começo da disciplina eu vinha mais empolgada. [...] eu acho que faltou muito na hora de dar aula em si. [...] ela não é dada de maneira que faça lembrar o que tu leu, ela é [...] uma aula dialogada, e esse diálogo acaba se tornando muito superficial. Fica em cima de tudo que tu leu. Ele não se aprofunda em detalhes, sabe? [...] nos detalhes que ele deveria se aprofundar. O que tu leu acabou se tornando insuficiente. [...] é como se tu precisasse de alguém, que te pegasse e te dissesse, sabe, pra complementar o que tu leu [...] quando ele começa a falar sobre determinado assunto que tu leu previamente, tu lembra do que leu. [...] é que eu tenho que ter uma certeza do que eu li. [...] ver se é importante para aquele momento ou não (ea10).*

Foi possível também observar esses pensamentos através de suas atitudes em sala de aula: *o Professor [...] dá exemplos da 2ª fase sobre a dor. Pede para algum aluno voluntário ler o slide: 'quem pode ler para mim e falar o que entendeu'? [silêncio]. Alunos apreensivos, uma aluna começa a ler, mas não se manifesta. Ficou quieta. (oa1).*

Como se pode ver, o aluno ea12 se define como incapaz, inseguro e sem condições de ser crítico. Compreende o estudo como a leitura superficial e o ato de trazer o que estudou como uma tarefa a ser cumprida, a qual será cobrada pelo professor. Não percebe que ser crítico está também no ato da busca pelo conhecimento, nas leituras realizadas. Já o aluno ea10 informa em seu relato que, mesmo estudando, compreende que é o professor que deve aprofundar o conhecimento. Essa consciência foi construída pelo seu mundo, o qual o colocou na posição de sombra. Ser a sombra é a condição introjetada e mantida nos alunos pelos opressores. O objetivo dessa condição era o de fazer com que eles reproduzissem modelos e temessem a sua transgressão, ou seja, a liberdade. Para serem livres precisariam expulsar a sombra e preencher esse espaço com outro conteúdo: o ato de exercer a autonomia.¹¹ Esse aluno oprimido/passivo/alienado não se percebe como tal, portanto, possui uma consciência ingênua. Ele percebe-se como alguém que não possui conhecimento ou cujo conhecimento é insuficiente e, por isso, alguém que não pode ser crítico. Para ser crítico precisa do conhecimento a ser transmitido pelo professor. Somente assim poderá discutir em sala de aula, e assim, espera.

A consciência trazida pelo aluno para a disciplina é resultado das influências históricas do ensino tradicional que considera o aluno como aquele que obedece à ordem do professor, detentor do conhecimento.¹² É, portanto, um sujeito receptivo, passivo e sem características singulares, que assiste às aulas respondendo de forma adequada àquilo que professor quer ouvir. Ele é avaliado dentro de um modelo padronizado, aplicado a todos os alunos.¹² Essa atitude dos alunos é também revelada nas palavras de professores de enfermagem, sujeitos de um estudo realizado em escolas universitárias espanholas. Nele verificou-se que os professores compreendiam o aluno como aquele que nada sabe, que só aprende com o professor, aquele que lhe transmite todo o conhecimento.¹³

Nesse contexto, ao ser desafiado a ir atrás de seu conhecimento, em uma atividade como o estudo independente proposto pela disciplina

FCP, que permite ao aluno buscar o que lhe chama a atenção, sem limitações, sem textos preestabelecidos, sem questionários e sem “a matéria passada” pelo professor, o aluno não compreende que tem liberdade para escolher e espera que o professor traga o conhecimento dando aula. Por isso, apresenta dificuldade de tornar-se um leitor crítico do mundo,¹⁴ já que o conjunto de conhecimentos assimilados mecanicamente ao longo de sua vida não são aplicáveis em um contexto mais complexo, uma realidade que muda constantemente. Nesse sentido, o aluno demonstra ficar preso entre o conhecimento idealizado e as demandas reais de situações de aprendizagem.¹³ Como mostram os relatos, o aluno tem dificuldade de compreender, em uma experiência de aprendizagem, a oportunidade para desenvolver-se como um leitor crítico. A necessidade de receber a confirmação do conhecimento pelo professor faz parte da vida do aluno, assim como a percepção de que seu conhecimento é insuficiente e que, por isso, não pode ser protagonista de seu processo de aprendizado, mas um simples receptor passivo, à sombra do professor.

Um ser que absorve conteúdos

Percebendo-se como alguém que não possui conhecimentos, o aluno, conseqüentemente, percebe-se também como aquele que absorve conteúdos e faz deveres. O ato de estudar é uma obrigação a ser cumprida e não algo a ser construído para o propósito de seu desenvolvimento como homem. É o que se pode ver nas falas a seguir, relatos de experiências de ensino e aprendizagem em fases anteriores: [...] *o que eu me lembro da segunda fase é que [...] era pouca coisa que a gente conseguia absorver (ea12); [...] era mais estudo, assim, decorar pra fazer a prova e depois saía da prova e [...] meio que já esquecia [...] da matéria (ea23); no primeiro ano eu fiquei em matemática por três décimos, foi por décimos, e física foi por meio ponto, foi puramente porque [...] não peguei direito ou bem o conteúdo (ea1); [...] o professor entra na sala, despenca aquela coisa de conteúdo em cima de ti (ea18).*

Nas falas é possível perceber a presença solidificada do ensino tradicional. O aprendizado acontece por meio de conteúdos que devem ser absorvidos, ou seja, estão externos ao aluno. Essa expectativa justifica-se pela história do ensino formal tradicional, o qual tem como princípio ensinar para que o aluno aprenda, de modo que receba o conhecimento a ser reproduzido e não participe de sua construção. O ensino tradicional valoriza somente a memorização de questões cuja resposta

já é conhecida e certa.¹³ Isso significa que ao aluno cabe somente o papel de absorver o conteúdo; não importam sua opinião, suas crenças, seus valores sobre o que é estudado, mas obedecer regras, estereótipos sociais e expectativas – que acabam criando barreiras à expressão da criatividade.¹⁴

A crença nesse processo foi ensinada e ainda hoje é reproduzida e percebida pelo próprio aluno. Pela consciência ingênua, os alunos ao entrarem na disciplina de FCP, indicam não gostar da proposta de ensino e justificam isso expressando que gostariam que ela fosse “como as outras disciplinas”, nas quais o método de ensino ainda é a reprodução do ensino tradicional: [...] *foi o meu grande choque, eu fiquei muito surpresa, assim que a gente chegou na disciplina de Fundamentos [...] (ea2); [...] no início eu tive um pouco de [...] dificuldade (ea7); [...] todo mundo também teve um baque muito grande porque essa metodologia pra gente [...] foi bem difícil. Porque a gente saiu só de metodologia de professor na frente explicando, pra uma que você tem que pesquisar tudo sozinha (ea18).*

Esse modo de pensar do aluno pôde ser observado em alguns momentos em sala de aula: *durante toda a explicação da dinâmica da disciplina a turma permaneceu quieta, prestando atenção. Entretanto, alguns alunos ficaram dispersos, quase todos com as mochilas, pastas ou bolsas em cima das pernas e até, em alguns casos, ainda à tiracolo, mexendo nos cabelos, cochichando [...] (oa1).*

Assim, nota-se que a antiga e poderosa tradição de transferência de conhecimento é difícil de ser superada.⁷ Apesar de haver iniciativas para a mudança nas propostas de ensino-aprendizagem, como forma de se alcançar a formação de alunos como seres criativos e autônomos, ainda há resquícios do ensino tradicional que dificultam e até mesmo inibem o desenvolvimento e a expressão da criatividade e da autonomia. São exemplos a ênfase na reprodução do conhecimento, a memorização de conteúdos, a indicação de apenas uma resposta correta para um problema e, principalmente, a pouca ênfase à imaginação e à fantasia.¹⁶

Ao se deparar com a proposta de ensino da disciplina na qual o professor facilita a aprendizagem que o próprio aluno deve construir, ele reage com insatisfação, surpresa e medo, pois espera que professor transmita conhecimentos. Aprender ainda é uma obrigação e não uma escolha. O aluno sempre foi “obrigado”, condicionado a estudar e, assim, percebe o estudo como algo obrigatório, sem ver a possibilidade de pensar por que, para que e tampouco escolher o que estudar. Desde criança é

condicionado a participar do ambiente escolar com o propósito preestabelecido de “estudar”.

Eu sou avaliado por nota

Na vida escolar do aluno, o seu desempenho em sala de aula sempre foi avaliado através de deveres, trabalhos, provas e notas. Para o sistema de ensino, a instituição, o professor e a sociedade, ser aluno significava ter o melhor desempenho, medido pela capacidade de memorização e quantificado em um intervalo de zero a 10. Essa regra do sistema de ensino ainda está presente na linguagem dos alunos neste estudo: [...] *nas provas dela [...] eu já estava ficando desesperada, e a gente engoliu o livro de anatomia. E, por causa disso, minha média fechou em 5,5, [...] 5,6 especificamente. E [...] eu lembro que quando fui conversar com ela e disse: professora, a senhora viu que eu me dediquei o semestre inteiro. E ela assim: “não, eu não vou te ajudar. Se você tirou essa nota, você tem que reprovar” e eu fiquei arrasada (ea26); e ela sempre tirou nota boa em farmaco, ela tirava nove e tirou dez na última prova, e sempre nota boa, e todo mundo três e meio, dois, quatro, cinco (ea18).*

Durante as observações em sala de aula foi possível identificar a presença do mesmo pensamento, expresso em suas atitudes: *a professora explica a dinâmica inicial da aula de exame físico. Os alunos se dividiram em quatro grupos. Este momento inicial foi de descontração e envolvimento. Entretanto, os alunos do grupo 3 [a7, a5, a2, a1, a18] começaram desenhando, mas falando da preocupação com a prova de farmaco. Perceberam que somente a metade da turma estava presente e que tinham faltado para estudar para a prova (oa17).*

Os alunos, em seus relatos e na observação de campo, demonstram ter a consciência de que o estudo é um ato de obrigação e avaliação cujo valor é quantificado pela nota. Por isso, diante de algumas disciplinas preocupam-se com o “estudo”, mesmo que tenham de faltar a aulas de outras disciplinas para fazê-lo. Tais atividades, mais conhecidas como “deveres”, “provas” e “trabalhos”, serviram no ensino tradicional como um medidor quantitativo do conhecimento do aluno.

Estudo realizado com o propósito de verificar os modelos de avaliação registrados nos currículos de cursos superiores de fonoaudiologia no Estado de São Paulo reitera tal afirmação. O estudo demonstrou que a estratégia de avaliação mais utilizada naquelas escolas era a prova teórica, seguida pela elaboração de trabalhos, cujo principal objetivo consistia na classificação

do aluno por nota entre zero e 10.¹⁷ Isso reitera a afirmação de que o ensino tradicional ainda faz parte do contexto do ensino superior e, por isso, para alguns alunos na disciplina FCP, “ser um bom aluno” significa tirar as melhores notas e entregar os trabalhos nas datas. Esse aluno pode ser compreendido como aquele que aprendeu a ser a sombra no ensino tradicional que, ao invés de iluminá-lo, manteve-o à sombra em sua escuridão, o que ainda persiste no sistema de ensino atual. Esse modelo se expressa de maneira implícita ou explícita por meio das estratégias para a avaliação da aprendizagem, realizada de forma unilateral, sem contextualização e autoritária – o objetivo principal é a nota, o desempenho e as habilidades cognitivas.^{11,18}

Mesmo com o fato de a disciplina de FCP ter reformulado o processo de ensino e aprendizagem para um contexto de liberdade, e não transmissibilidade do conhecimento, os alunos apresentam um comportamento de condicionamento. Dessa forma, trazem consigo experiências de aprendizagem e de ensino, que reforçam e legitimam o modelo tradicional de ensino e o papel reservado ao professor e ao aluno.

No caso estudado, a proposta de avaliação do aluno envolve o acompanhamento de seu aprendizado ao longo da disciplina, e não se limita a provas e trabalhos, mas ao desenvolvimento de sua capacidade de pensamento crítico no processo de aprendizagem. Esse acompanhamento é feito, em parte, por meio da construção de um portfólio. A avaliação por meio do portfólio, realizada pelo professor, distancia-se da concepção de avaliação quantitativa do ensino tradicional, pois nela os processos de aprendizagem configuram-se de diferentes maneiras e se permite a flexibilidade, o que torna impossível transformá-la em algo padronizado.¹⁹ Entretanto, mesmo apresentando ao aluno essa proposta, ele ainda a percebe como um processo avaliativo punitivo, pois será avaliado pelo professor e este lhe atribuirá uma nota, julgando-o. Para o aluno, a nota ainda representa o “ser um bom ou mau aluno”, não importando o que, como e por que, mas sim o quanto aprendeu: [...] *no começo a gente pensa: para que serve esse portfólio? Só para a gente ficar [...] perdendo tempo escrevendo um monte de coisas pra professora ler e nos avaliar?* (ea23).

Essa atitude do aluno frente a uma nova proposta de avaliação pode ser explicada pelos momentos históricos vivenciados em experiências anteriores de avaliação. Está no aluno a percepção

de que “ser um bom ou mau aluno” significa, de modo equivalente, ter uma nota boa ou ruim. Não importa o que o aluno fez para se preparar, mas sim o conhecimento exigido pelas avaliações aplicadas pelo professor. Em um estudo realizado com alunos e professores sobre as dificuldades da avaliação no processo de ensino-aprendizagem em um curso de Farmácia, observou-se que 85% dos alunos e professores compreendem a avaliação escolar como uma forma de medir o conhecimento do aluno, e seu instrumento é a “prova”. Os alunos percebem o processo avaliativo como a verificação de sua capacidade de “reter” um conteúdo em um intervalo de tempo. Método utilizado para medir a quantidade de conteúdo absorvido, a prova é traduzida como um ato de verificação do aprendizado, feita pela medida do conhecimento do aluno.¹⁹ O estudo em questão reforça que o aluno apresenta a consciência de mundo, neste caso da universidade e do processo de avaliação, como uma forma de medida do conhecimento ensinado pelo professor e absorvido pelo aluno, reafirmando que o modelo tradicional de ensino ainda está presente na consciência dos alunos, assim como dos professores universitários. Para eles “só se estuda se tiver prova, só se estuda para a prova, só se estuda se cair na prova, só se estuda o que cair na prova”.^{18:38}

Para romper com esse modelo, é necessário que alunos e professores se permitam experimentar uma forma de aprender que supere a passividade e rompa com as certezas, despertando para uma consciência epistemológica. Essa consciência é natural ao homem quando não é oprimido. Sem opressão o homem pode exercer sua liberdade e, a partir dela, sua capacidade criadora, por isso é capaz de reaprender a aprender e de reler o mundo. Apesar do atual cenário, pode-se afirmar que a mudança é possível, que é possível sair da ingenuidade e alcançar uma consciência epistemológica. O aluno tem capacidade para evoluir da curiosidade ingênua para a crítica e para a epistemológica, a partir do momento em que descobre que está à sombra da ideologia dominante. Nessa transcendência, aprende a libertar-se porque percebe-se preso, condicionado. A partir daí pode pensar em transformar-se.^{6,20-22}

É importante repensar os saberes hegemônicos e homogeneizados, socializados na tradição de um campo de saber em tempos e espaços históricos, movimentando as certezas presentes e que, sem uma contínua reflexão, acabam se reproduzindo como verdades absolutas. Amarras e convicções

precisam ser questionadas, denunciando a provisoriedade das ciências, dos conhecimentos acumulados (e dos que estão sendo produzidos), bem como as tentativas de homogeneização de sentidos e significados desses conhecimentos nas sociedades.^{23,24}

Esse ato de repensar também precisa ser realizado na construção e reconstrução dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação. Ainda é possível verificar que, mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2001, poucos foram os cursos que aceitaram o desafio de mudar paradigmas e assumir uma formação crítico-criativa. Já estamos há uma década da publicação das DCNs para a área da saúde e poucas mudanças nas propostas curriculares e na prática docente são percebidas.²⁵

O modelo de ensino tradicional ainda está presente nos diferentes níveis de ensino, portanto, configurando as experiências prévias do aluno. Isso dificulta a mudança de atitude, ainda que não seja sinônimo de impossibilidade. Para se criar uma nova experiência de educação formal é preciso construir propostas educativas que permitam ao aluno experienciar-se no mundo, assumindo o protagonismo de seu processo de construção como homem, como ser consciente. Compreender a consciência de si e de mundo que o aluno apresenta é uma maneira de favorecer as mudanças requeridas no processo de formação.

O desafio, portanto, é a transformação do ambiente de ensino-aprendizagem em um espaço de crítica e criatividade, de modo que professor e aluno desconstruam percepções de ensinar e de aprender, para construir novas possibilidades. Essa desconstrução ocorre a partir do momento em que professor e aluno desenvolvem a consciência sobre a necessidade de construir novas ideias e, com essa percepção, assumir novas atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias temáticas construídas revelam que o aluno na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, mesmo inserido em uma disciplina que permite a ele exercer a autonomia e a autorregulação de seu processo de aprendizagem, demonstra ter uma consciência ingênua, oprimida, condicionada ao cumprimento de regras e padrões do que é ser um bom aluno e/ou um mau aluno. Ou seja, um ser sem conhecimento, avaliado por nota e que absorve conteúdos. Ele está na universidade para aprender, conhecer, mas

o aprender, para ele, nesta fase inicial da graduação, consiste na obrigação de estudar e reproduzir o conhecimento transmitido, sem consciência de si sobre o mundo e no mundo – por isso mesmo alienado.

Para que seja possível que o aluno tenha uma atitude crítica, geradora de uma práxis, ação-reflexão-ação, conforme busca a pedagogia crítica e libertadora, é preciso, ainda, fomentar a reflexão e o desenvolvimento de estudos no campo da educação em enfermagem que evidenciem, nas propostas pedagógicas, as fragilidades e as possibilidades desenvolvidas. Tais estudos podem contribuir para a construção do conhecimento pedagógico dos contextos e dos atores envolvidos, como o professor e o aluno. Compreender a consciência de si do aluno pode possibilitar o planejamento de novas propostas de ensino e aprendizagem que permitam ao aluno libertar-se de sua condição de sombra do professor para assumir-se como um ser autônomo.

REFERÊNCIAS

1. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
2. Brasil, Senado Federal. lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.
3. Bordenave JD, Pereira AM. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 4ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1989.
4. Ausubel DP. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa (PT): Plátano; 2003.
5. Peixoto MAP, Silva MA, Rocha CC. *Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica*. *Rev Ensaio*. 2010 Jan-Abr; 12(1):11-26.
6. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43ª ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 2009.
7. Freire P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro (RJ): paz e terra; 1986.
8. Freire, P. *Pedagogia do oprimido*, 13ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 2011.
9. Saravali EG, Guimarães T. *Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola*. *Edu Rev*. 2010 Abr; 26(01):157-84.
10. Ludke M, Marli EDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo (SP): EPU, 1986.

11. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo (SP): HUCITEC; 2010.
12. Freire P. Educação como prática da liberdade. 34ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 2011.
13. Moya JLM, Prado ML. El curriculum de enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica. *Texto Contexto Enferm.* 2009; 18(4):617-26.
14. Souza KSM. O sujeito da educação superior: subjetividade e cultura. *Psicol Estud.* 2009 Jan-Mar; 14(1):129-35.
15. Freire P. Pedagogia do oprimido. 50ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 2011.
16. Wechsler SM. Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. *Psicol Teor Investig Prát.* 2001; (6):215-27.
17. Nakano TC, Santos E, Zavariz SF, Wechsler SM, Martins E. Estilos de pensar e criar em universitários das áreas de humanas e sociais aplicadas: diferenças por gênero e curso. *Psicol Teor Prát.* 2010 Mar; 12(3):120-34.
18. Alencar EMLS, Fleith DS. Criatividade: múltiplas perspectivas. 3ª ed. Brasília (DF): EdUnB; 2003.
19. Nascimento EM, Paschoal SRG. Estratégias de avaliação do aluno: uma análise de programas de ensino de cursos de fonoaudiologia. *Distúrb Comum.* 2008 Dez; 20(3):349-54.
20. Moretto VP. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina; 2010.
21. Freire P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa. 23ª ed. São Paulo (SP): Civilização Brasileira; 2012.
22. Freire P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo (SP): Cortez & Moraes, 1979.
23. Bagnato MHS, Monteiro MI. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. *Trab Educ Saúde.* 2006; 4(2):247-58.
24. Moya JLM, Backes VMS, Prado ML, Sandin MP. La enfermería como grupo oprimido: las voces de las protagonistas. *Texto contexto Enferm.* 2010 Out-Dez; 19(4):609-17.
25. Silva MG, Fernandes JD, Teixeira GAS, Silva RMO. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto Contexto Enferm.* 2010; 19(1):176-84.