

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO EM ENFERMAGEM: DISCUSSÕES TEÓRICAS ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO

Ieda Harumi Higarashi *

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo principal promover algumas discussões acerca do processo formativo do profissional enfermeiro, em especial sobre o processo avaliativo em estágios supervisionados, à luz de dois referenciais teóricos distintos que tratam da questão do processo de ensino-aprendizagem: Piaget e Vygotsky. Mais do que defender congruências ou discrepâncias entre essas duas linhas teóricas, o trabalho procura reafirmar a importância de melhor conhecer o processo de ensinar e aprender para o alcance de uma maior efetividade das ações docentes e, conseqüentemente, do próprio processo formativo desses profissionais.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Estágio. Enfermagem. Avaliação saúde.

INTRODUÇÃO

Sempre que se inicia qualquer discussão acerca do processo de avaliar, não há como fazê-lo sem antes abordar a questão do ensino e da aprendizagem. Seria, pois, como se se discutisse uma problemática sem antes definir em que contexto se está fazendo. Para tanto, o presente trabalho procurará, em um primeiro momento, discutir alguns dos aspectos principais que caracterizam a linha de pensamento de Piaget e Vygotsky para, em um segundo momento, descrever em linhas gerais como ocorre esse processo de ensino-aprendizagem, no caso específico dos estágios supervisionados em enfermagem, ao mesmo tempo em que buscará resgatar e promover reflexões sobre de que modo os conceitos e idéias destes autores poderiam ser utilizados para melhor compreender as diversas etapas desse processo. Esta pequena revisão teórica e a análise de uma modalidade de aprendizagem à luz desses referenciais teóricos permitem inferir desde já

sobre a importância de discussões dessa natureza para a melhor compreensão da prática de ensino e de avaliação.

Piaget e Vygotsky

Em uma breve revisão sobre os principais marcos conceituais destes dois grandes estudiosos, Piaget e Vygotsky, encontram-se termos como a Epistemologia Genética de Piaget e a Teoria Histórico-Social de Vygotsky como denominações que tentam descrever as abordagens utilizadas por estes estudiosos para o desenvolvimento de suas pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Embora os estudos de Piaget tenham se direcionado ao trabalho junto a crianças e a observação das fases de desenvolvimento do pensamento das mesmas, dos quais se derivaram inúmeras contribuições no campo da Psicologia Infantil, muito dos aspectos descritos e tratados por ele, seja do ponto de vista do processo maturacional da aprendizagem, seja nos

* Enfermeira Pediatra. Docente do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação Especial e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

conceitos matemáticos cujo desenvolvimento descreveu com riqueza de detalhes, esses mesmos estudos podem ser transpostos para a melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis de ensino ou práticas educacionais. Como exemplo, podem ser citadas as transformações sensíveis resultantes da aplicação de suas observações no ensino das escolas maternas e jardins na Inglaterra e Estados Unidos na década de 70, e as transformações que passaram a ocorrer, ainda que de forma mais lenta, nessa mesma época no ensino secundário desses dois países (BEARD, 1978, p. 221).

Para Piaget, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem seria resultante das relações sujeito x objeto e na formação de estruturas lógicas de pensamento. Assim, haveria um encadeamento de estágios, nos quais

a informação exterior seria assimilada pelas estruturas mentais existentes, com mudanças na organização mental para se acomodar ao novo conhecimento (RABELO, 1998, p. 52).

Para tanto, a assimilação e a acomodação seriam processos distintos e indissociáveis, que possibilitam a equilíbrio e a adaptação.

Diferentemente de Piaget, cuja abordagem centraliza-se nos processos intrínsecos do sujeito, colocando a aprendizagem e conseqüentemente o ensino em uma relação de dependência com a prontidão maturacional do indivíduo, a abordagem de Vygotsky e de muitos pesquisadores que o seguiram nessa linha de pensamento apontam para o papel do meio sociocultural como determinante desse processo. Assim, segundo Moll e Greenberg in Moll (1996),

uma das contribuições mais interessantes e importantes da psicologia de Vigotsky é a proposição de que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas concretas. Como Luria (1982) explicou, para entender o pensamento devemos ir além do organismo humano.

Nessa concepção, termos tratados pelo autor, como as trocas de fundos de conhecimento, a reciprocidade dessas trocas, as

redes sociais, entre outros elementos, servem de base para a compreensão da importância dessas relações na determinação do fenômeno educacional nos diferentes contextos.

Não há como falar da obra de Vygotsky sem mencionar o que talvez seja considerado o ponto alto de seus estudos, que é a descrição da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta foi definida como a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio (VYGOTSKY, 1979, p. 137), ou, em outras palavras, compreendendo essa noção como a

[...] integração da dimensão atual e potencial do desenvolvimento humano, implicando que a marcha do mesmo envolve não só as possibilidades presentes já conquistadas, mas fundamentalmente aquelas que estão em andamento e que, pela mediação contextualizada nas relações interpessoais venham a se concretizar (ISAÍAS, 1998, p. 27).

Mais do que um conceito, essa visão confere ao ensino um papel ainda mais importante, como alavancador do processo de desenvolvimento e não como uma conseqüência do mesmo. Assim, para Vygotsky, a instrução não vem a reboque do desenvolvimento; ao contrário, muitas vezes o precede, o que leva a uma segunda conclusão, a de que

um currículo não pode determinar com antecedência o ponto de viragem em que um princípio geral se torna claro para determinada criança (VYGOTSKY, 1979, p. 135).

Em uma uma revisão recente que busca discutir os encontros e desencontros entre essas duas perspectivas teóricas, Castorina (1998), citando Garcia Madruga (1991), aponta como um ponto em comum entre as duas teorias

o fato de que tanto Vygotsky quanto Piaget enfatizaram a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento.

Nesse mesmo capítulo, a autora se refere às diferenças entre os dois estudiosos como mais evidentes do que os aspectos comuns, e assim, resume a teoria de Piaget como

uma versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos, e para a qual a intervenção social externa só pode ser "facilitadora" ou "obstaculizadora". Em poucas palavras, uma teoria universalista e individualista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo porém abstrato ("epistêmico"), e que faz da aprendizagem um derivado do desenvolvimento.

A teoria de Vygotsky, por sua vez, aparece para a autora como

uma teoria histórico-social do desenvolvimento que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como "internalização" mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo mas sobretudo interativo.

Outro aspecto importante tratado pela autora, e que talvez se constitua em uma tendência mais atual das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao tratamento dessas duas linhas teóricas não mais como alternativas, uma vez que não parece tão evidente que as questões respondidas por Piaget e Vygotsky em seus trabalhos sobre essa temática sejam exatamente as mesmas. Assim, para Castorina (1998) seria necessário que os dois teóricos comprovadamente estivessem respondendo às mesmas indagações teóricas, de modo a sustentar um antagonismo real entre as duas vertentes, do contrário, mais que alternativas, as teses serviriam de base a responder as indagações dessa área de uma forma mais completa, atenuando a contraposição e a incompatibilidade sustentada ao longo da história destas teorias.

A formação do enfermeiro e a atuação profissional

A formação do profissional enfermeiro, tradicionalmente e à semelhança de outros cursos da área de saúde, tem se pautado em uma visão bastante organicista com relação ao tratamento da relação saúde-doença, derivando-se daí uma atuação profissional ainda muito

vinculada ao perfil de racionalidade técnica. Em sua prática profissional, o enfermeiro ainda aglutina funções de natureza administrativa, seja no nível da assistência hospitalar, seja atuando na área de saúde pública.

Assim, o enfermeiro tem se caracterizado como um profissional que necessita, para sua formação, receber um aporte teórico científico que lhe permita trabalhar o processo de assistência de enfermagem em sua concepção mais abrangente, de forma diferenciada em relação a sua equipe técnica (técnicos e auxiliares de enfermagem), atendendo às necessidades de saúde do indivíduo e comunidade de forma organizada, sistematizada e teoricamente fundamentada. Além da atividade assistencial, como já mencionado anteriormente, o enfermeiro é cada vez mais associado às atividades de cunho administrativo, seja no gerenciamento dessa assistência de enfermagem, seja administrando e supervisionando a equipe técnica sob sua responsabilidade. Para tanto, cabe aos agentes e instituições formadoras desses profissionais buscar integrar dentro do processo formativo deste profissional aspectos de natureza teórico-científica, técnica e administrativa, missão esta bastante complexa dada à amplitude desse campo de atuação e à falta de um delineamento maior quanto às funções do profissional e a interface com a atividade de outros profissionais da área de saúde.

Piaget e Vygotsky na formação do enfermeiro

No processo de formação do enfermeiro, é mais comum ser encontrada a abordagem de teóricos da linha Piagetiana, com enfoques que direcionam à compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento humano para bases mais orgânicas, biológicas ou maturacionais, do que a abordagem desse processo dentro de um enfoque de caráter sociocultural, na linha de Vygotsky e seus seguidores.

Assim, salvo com raras exceções, será fato comum encontrar alunos ou profissionais recém-formados em Enfermagem, ou por que não dizer, em outros cursos da área de ciências biológicas e da saúde que já tenham sido colocados em contato com a teoria e os conceitos de Piaget em seu processo formativo, e que muito provavelmente nunca tenham ouvido falar em

Vygotsky e em sua teoria sociocultural da aprendizagem.

Dentro dos currículos do curso de enfermagem, por exemplo, as fases do desenvolvimento do pensamento infantil, conforme descritas nos trabalhos de Piaget, são frequentemente discutidas em algum momento do curso, seja em disciplinas ligadas à Psicologia, seja em disciplinas que abordem o processo de crescimento e desenvolvimento humano, como os conteúdos de enfermagem pediátrica dentro da disciplina de Saúde Materno Infantil.

Por outro lado, os aspectos relacionados à influência do contexto sociocultural no processo educacional, na formação de conceitos e modos de vida de comunidades, ou mesmo na determinação da relação saúde e doença são tratados ainda de forma muito superficial nos cursos dessa área. Em geral, esse aspecto é trabalhado apenas nas disciplinas relacionadas à saúde pública, sem que sejam aprofundadas discussões acerca da vinculação desse processo com a questão educacional de uma dada comunidade ou população. Assim, trabalhos como os de Vygotsky ou de seus seguidores, como Luria (1988), extremamente importantes para a compreensão do determinismo histórico, cultural e social do pensamento humano e das formas de aprender de determinadas comunidades acabam sendo exclusivos ao processo formativo de alunos da área de ciências humanas, educação e áreas afins, mas completamente excluídos do corpo de conhecimento de alunos dos cursos de graduação de outras áreas, como no caso da enfermagem. Tal suporte teórico certamente contribuiria para uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos que muitas vezes determinam o comportamento das comunidades e grupos populacionais frente aos programas de saúde e educação para a saúde, bem como serviria para buscar uma nova concepção sobre o papel educativo do enfermeiro, trazendo para o centro de suas atenções outros referenciais e outras formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de atuação profissional.

Essa "familiaridade" entre o enfoque das disciplinas do curso de enfermagem com a linguagem e a forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem adotado por Piaget talvez

possa ser explicada pela raiz biológica em que ambos se fundamentam. Assim, a assimilação de conceitos que envolvem a questão maturacional como principal alavancador do processo de desenvolvimento do pensamento humano é perfeitamente aceita pelos profissionais da área de saúde, já habituados a esse tipo de enfoque. Assim, conceitos como assimilação, acomodação, equilíbrio e adaptação são perfeitamente assimilados por acadêmicos de enfermagem, fisioterapia ou medicina, na medida em que se assemelham aos tantos outros processos fisiológicos que estes alunos necessitam aprender dentro de seu processo formativo.

Da mesma forma, conceitos matemáticos como proporcionalidade ou a noção de compensação ou ainda a dissociação de fatores, mesmo que de forma indireta, são mais facilmente incorporados ao dia-a-dia das ações de enfermagem e principalmente no ensino em estágio do que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Neste sentido, parece correto observar que os conceitos tratados por Piaget são melhor explicitados através dos conteúdos trabalhados no ensino de enfermagem, ao passo que muitas das observações levantadas por Vygotsky em seus estudos aparecem de forma mais implícita e sutil nas relações que fazem pano de fundo para as interações de aprendizagem (professor-aluno em estágio). Com relação a este último aspecto, das interações entre professor e aluno, bem como a questão da escolha metodológica de condução do ensino e avaliação, os estudos de Vygotsky podem ser utilizados para melhor compreender grande parte da problemática existente nesse processo.

Traduzindo as observações acima relatadas em termos mais concretos, quando se ensina ao aluno de enfermagem como proceder ao cálculo da dosagem de uma medicação entende-se que o aluno seja capaz de utilizar a noção de proporcionalidade de modo a extrair de um volume total de medicamento a dosagem adequada e prescrita para a terapêutica de determinado paciente.

Além disto, o professor parte do pressuposto de que o aluno de graduação de enfermagem é detentor de um nível tal de pensamento formal e de capacidade de abstração que lhe permitam, a partir das aulas teóricas recebidas em sala de

aula, promover a transposição desses conhecimentos para a prática da medicação em estágio. Percebe-se, então, que conscientemente ou não o professor utiliza-se dos pressupostos piagetianos relacionados ao raciocínio matemático e ao pensamento formal/conhecimento científico para fazer inferências acerca do que esperar de seu aluno em estágio. Essa expectativa do professor reflete-se tanto em termos dos objetivos que fixa para o seu ensino, quanto na forma como avalia seus alunos.

Desta forma, utilizam-se de fundamentos de uma teoria notadamente relativista de ensino, como é o caso de Piaget, bem como de Vygotsky para, a partir daí, em muitos casos, cristalizar ações que mais têm a ver com a abordagem de ensino do tipo tradicional, com objetivos preestabelecidos, avaliações de desempenho e uma relação professor-aluno distanciada.

Com isto, o professor acaba por montar um rol de objetivos de ensino e de expectativas em relação a seu aluno que se baseia muito mais na concepção de um ensino unidirecional, respaldado em uma suposta e predeterminada aptidão e prontidão cognitiva do aluno do que na análise do contextual e das relações que se estabelecem entre o aluno e seu ambiente de trabalho/aprendizagem, seus conceitos e sua história pregressa, e da relação que se constrói entre esse professor e seu grupo de alunos no contexto hospitalar.

Essa falta de familiaridade com conceitos e/ou abordagens que trabalham mais o contexto e os aspectos socioculturais do aluno, em uma relação de ensino, pode ser explicada em grande parte pela própria história formativa daqueles que hoje atuam como profissionais do ensino. Isto não parece ser exclusivo aos profissionais de enfermagem. Em um estudo conduzido por Higarashi et al. (1996) junto a um grupo de alunos de Especialização em Saúde Coletiva, na disciplina de Didática, evidenciou-se que os mesmos, embora de formações diversas, incluindo enfermeiros, pedagogos, psicólogos, dentistas e até mesmo uma engenheira, apresentavam maior familiaridade com a abordagem tradicional de ensino entre tantas outras, como a comportamentalista, humanista, sociocultural e cognitivista. Esse fato confirma a importância da experiência vivenciada pelos indivíduos na formação de seus conceitos e na

familiarização com preceitos segundo os quais tiveram delineada sua educação formal até então. Assim, poder-se-ia concluir que a familiaridade desses profissionais com a abordagem tradicional e sua forma de implementação na prática educacional se dá eminentemente em função de sua própria experiência pessoal enquanto alunos e sujeitos desse tipo de ensino.

A abordagem tradicional, ao contrário de outras abordagens analisadas por Mizukami (1986), tem-se mostrado, ao longo dos anos e ao revés das inúmeras críticas que recebe, um tipo de ensino eficiente, daí sua sobrevida, que visa resultados objetivos e portanto mensuráveis, o que parece vir ao encontro do que grande parte dos educadores almejam para a execução do processo de avaliação da aprendizagem. Poder-se-ia supor, então, no caso específico do ensino de enfermagem, que boa parte das expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem se baseia em construtos maturacionais/orgânicos como os tratados por Piaget, e que de modo conveniente, embora equivocadamente, são utilizados para transferir a responsabilidade dessa aprendizagem para a figura do aluno. Aliada a isto, na maioria dos casos a condução desse ensino se faz dentro de moldes tradicionais, de modo a objetivar resultados e sem uma análise contextual ou uma avaliação em processo. Avalia-se o aluno e não o ensino.

A avaliação em estágio de enfermagem

Após essas considerações sobre o processo formativo do enfermeiro e a breve revisão teórica dos conceitos de Piaget e Vygotsky em correlação a essa modalidade específica de ensino, procede-se a uma segunda discussão, com ênfase à problemática da avaliação nesse contexto de ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um desafio constante no ofício docente e deve fazer parte das preocupações de todo profissional que lida com o ensinar. Boa parte dessa dificuldade pode ser justificada por se tratar de um processo que envolve interesses, conceitos e expectativas nem sempre coincidentes entre a parte que ensina e a parte que aprende, ou, nessa modalidade específica de ensino formal, entre professores e alunos de enfermagem.

Nesse ponto, cabe destacar o que Camargo (1999, p. 71) afirma no tocante ao processo de ensino-aprendizagem:

é preciso que haja uma intencionalidade, tanto do professor, em ensinar, quanto do aluno, em aprender. Quando não existe o desejo, o interesse, a motivação e a necessidade do ensinar e do aprender, o vínculo não se configura, a aprendizagem não acontece como deveria e a escola perde sua função.

Nessa afirmação, residem elementos importantes como o desejo, a motivação e o interesse, que trazem para esse contexto uma conotação distante do tecnicismo prevalente no meio, que ressalta a importância do professor enquanto um agente educador que deve estar atento e aberto para poder perceber seu aluno como um indivíduo social, e a partir daí buscar promover uma relação de ensino-aprendizagem adequada, que alcance objetivos mútuos e que seja de fato produtiva.

Em sintonia com essa perspectiva, a autora chama a atenção para o processo de avaliação, que não deve estar amarrado de forma qualitativa e/ou quantitativa a metas previamente traçadas pelo professor, mas analisadas enquanto processo, com a utilização de instrumentos que permitam o delineamento das zonas de desenvolvimento proximal e a atualização do potencial dos alunos.

Todas essas observações estão, no entanto, bastante distantes da prática atual, não por desinteresse do professor em transformar seu modo de atuar, mas substancialmente em função da falta de subsídios teóricos ou de um contato maior com outras formas de conceber a relação de ensino.

Assim, pode-se perceber, nas realidades de atuação docente, principalmente nas profissões consideradas de área técnica (aquelas que não se configuram enquanto ciências puras), que boa parte dos profissionais de ensino apresentam a formação técnica, ou se assim se pode denominar, a competência técnica para o exercício de sua profissão, atuando como engenheiros, enfermeiros, médicos, mas em contrapartida, ao serem "retirados" dessa realidade de atuação, e transferidos para o exercício docente, aí atuam sem que tenham sido preparados para ter a competência pedagógica para esse exercício. Essa competência pedagógica diz respeito não somente às questões metodológicas e didáticas do ser docente, mas convergem para uma questão muito mais ampla.

Para tanto, Masetto (1998, p. 20) propõe que a docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica:

estes profissionais do processo ensino-aprendizagem deveriam dominar no mínimo quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Esse é um dos pontos mais discutidos no ensino superior na atualidade, e embora não se trate do objeto de estudo deste trabalho, serve para contextualizar as discussões que se seguem quanto à questão da avaliação.

O que se passa então em nossas universidades e cursos de graduação é que, comumente, o docente acaba reproduzindo modelos de educação tais quais aqueles a que foi submetido enquanto aluno, muitas vezes convencional, verticalizado, e que se utiliza a avaliação como um instrumento de classificação do aluno, e não de controle dos níveis de ensino-aprendizagem. Exemplo típico é citado por Villas Boas (2000, p. 141), ao relatar o caso de um professor que ameaçava seus alunos em seu primeiro dia de aula de "cálculo", dizendo que pretendia reprovar apenas 80% dos mesmos naquele semestre. A autora chama a atenção para a função que a avaliação incorpora nesse caso, como classificação e não como diagnóstico, e de como por vezes a mesma é utilizada como símbolo de poder, centralizada pelo professor, ao mesmo tempo em que impõe aos alunos somente a perspectiva de fracasso. Outro aspecto levantado pela autora é o fato, não incomum nesses casos, da desarticulação entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico.

No trabalho de coleta de dados para a tese de doutorado, houve a oportunidade de ouvir alguns alunos da graduação em enfermagem em depoimentos que reforçam esse aspecto do processo avaliativo. Uma das acadêmicas entrevistadas referiu-se assim à avaliação:

O professor tem um grande poder nas mãos, que é o poder da nota.

Com essa observação, a aluna considera a avaliação um instrumento utilizado pelo

professor para controlar seus alunos, e não de aferição da dinâmica do ensino-aprendizagem.

Além desse relato, outros se referiram à falta de clareza em relação aos critérios utilizados pelo docente para avaliar seus alunos em estágio:

O professor dava nota para as alunas que iam limpar a cama, limpava isso, limpava aquilo (elas eram auxiliares de enfermagem), e para quem estudava dava nota baixa; era isso que era valorizado.

Um terceiro ponto levantado pelos alunos diz respeito à dicotomia entre o processo avaliativo e o restante do trabalho pedagógico, sendo efetuado, nos casos dos estágios, apenas ao final dos mesmos, perdendo, portanto, sua função enquanto um dado norteador do processo de ensino-aprendizagem. Os próprios alunos consideram essa forma de avaliação infrutífera, uma vez que impossibilita um trabalho pedagógico sobre as deficiências de aprendizagem do alunado, servindo apenas para a rotulação/classificação dos mesmos através de notas ou conceitos:

Uma avaliação só no final do estágio não tem sentido, porque se o professor corrige a gente, apontando as falhas, dizendo o que é preciso melhorar, a gente tem tempo para corrigir os erros e se aprimorar [...] depois de terminado o estágio, não dá para correr atrás, é frustrante.

Toda essa problemática do processo de avaliação é agravada ainda mais nessa modalidade de ensino - o estágio supervisionado de enfermagem. Esse tipo de estágio, assim como os estágios que ocorrem dentro do processo formativo de outros profissionais (professores, engenheiros, psicólogos, advogados, economistas), tem por finalidade pôr o futuro profissional em contato com o ambiente de trabalho em que possivelmente atuará depois de concluído seu curso. Do ponto de vista do processo pedagógico, representa a última etapa, na qual o aluno deverá promover a transposição dos conhecimentos teórico-práticos acumulados ao longo de sua formação específica para uma situação real de trabalho.

O diferencial, no caso dos cursos de enfermagem bem como nos cursos de medicina, é que os estágios se iniciam no segundo ano do curso, e são ministrados até o final da graduação,

constituindo-se talvez no principal componente curricular dos cursos de enfermagem.

Nessa modalidade de ensino, o aluno de enfermagem é colocado frente a situações em que a aprendizagem deve ocorrer ao mesmo tempo em que a assistência de enfermagem a pacientes/clientes, internados ou não. Talvez seja justamente por isto que, apesar de constituir-se na maneira pela qual os alunos mais aprendam acerca da sua profissão, também se revele o locus de maior tensão no processo de ensino-aprendizagem. Assim, voltando para a questão da avaliação, é no âmbito dos estágios curriculares que os alunos referem o maior número de queixas e angústias no tocante ao processo de ensino, nível de exigência, relação professor-aluno, relação de aprendizagem, e critérios e formas de avaliação de desempenho.

Embora muito se discuta sobre a avaliação, e apesar de se constatar, como apregoa Romão (1999, p. 55), a

contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado,

ou como discurrido anteriormente, uma grande distância entre aquilo que se considera ideal em termos da prática educativa e aquilo que se pratica, influenciados por uma tendência de reproduzir velhas receitas. Certamente qualquer transformação de atitudes traz em seu bojo a necessidade de reformulação de conceitos pessoais.

Em se tratando de avaliação, seria necessário resgatar o que já foi produzido no processo de ensino-aprendizagem de tal modo a buscar uma maior compreensão desse fenômeno. Talvez munido desses novos e diversos conceitos cada professor possa então recriar seus próprios conceitos e transformar o modo de ver as questões educacionais. Talvez então passe a perceber a avaliação como algo necessário ao processo educativo, como lembra Rabelo (1998),

como algo inerente e imprescindível nesse processo que se realiza num constante trabalho de ação-reflexão-ação.

Afinal, parece claro ser essa a finalidade principal da avaliação, a de ser percebida não como o ponto final de um processo de ensino-aprendizagem, mas como um elemento que intermedia as ações, como retroalimentador do

ensino, fornecendo informações no transcorrer dessa jornada de tal modo a torná-la bem sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é um prazer inalienável do ser humano, não dá para ser negociado; não pode ter preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisa ser escamoteado, não precisa deixar de existir. Podem ser ferramentas muito úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade da aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender (RABELO, 1998, p. 35).

Nessa perspectiva, a avaliação não depende de instrumentais acurados ou da precisão de fichas técnicas, mas sim da visão e sensibilidade do professor e da relação dialética dentro do processo de ensinar.

Por essa razão, teóricos como Piaget e Vygotsky guardam, em seus conceitos e estudos, informações extremamente preciosas para a viabilização do processo de autodescoberta daqueles que pretendem se dedicar ao ofício de ensinar, educar e formar. Na perspectiva do ensino de enfermagem, Piaget visa promover

relações entre os conceitos matemáticos que imperceptivelmente fazem parte de quase todas as ações diárias na assistência de enfermagem, bem como resgata todo o fenômeno de aprendizagem da criança em seu seqüenciamento lógico e seus níveis de complexidade, de tal modo a permitir compreender como o aluno aprende. Vygotsky, por sua vez, ensina a considerar o aluno como parte de um meio social e com uma história única, e não como tábula rasa, na qual a predição, seja na avaliação ou na fixação de objetivos predefinidos, acaba por impedir a visualização do progresso real e individual de cada aluno.

Assim, embora sejam historicamente reconhecidos como autores de linhas de pensamento antagônicas, Piaget e Vygotsky propiciam, dentro da temática do processo de ensino-aprendizagem, contribuições que levam a um caminho comum, que é o de um paradigma dialético em que se faz cada vez mais necessário o emergir de profissionais que busquem uma postura mais reflexiva, dispostos a encarar o exercício docente como relação de troca e de crescimento mútuo, e não como exercício de poder.

TEACHING-LEARNING IN NURSING INTERNSHIPS: THEORETICAL DISCUSSIONS ABOUT THE EVALUATION PROCESS

ABSTRACT

The present study has the purpose to promote some discussions about the formation process of the Nursing professional, specially about the evaluation process in supervised internships, based on two theoretical referential on the teaching-learning process: Piaget and Vygotsky. More than defending congruencies and discrepancies between these two theoretical views, the study seeks to reaffirm the importance of knowing well the teaching and learning process in order to obtain great achievement in teaching, and hence, a better formation of these professionals as well.

Key words: Teaching. Learning. Internship. Nursing. Formation.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SITUACIÓN DE PASANTÍA EN ENFERMERÍA: DISCUSIONES TEÓRICAS ACERCA DEL PROCESO EVALUATIVO**RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objetivo principal fomentar algunas discusiones acerca del proceso formativo del profesional enfermero, en especial sobre el proceso evaluativo en los periodos de supervisión, a la luz de dos referenciales teóricos distintos que abordan la cuestión del proceso enseñanza-aprendizaje: Piaget y Vygotsky. Más que defender congruencias o discrepancias entre esas dos líneas teóricas, el trabajo intenta reafirmar la importancia de mejor conocer el proceso de enseñar y aprender para el alcance de una mayor efectividad de las acciones docentes y, consecuentemente, del propio proceso formativo de esos profesionales.

Palabras Clave: Enseñanza. Aprendizaje. Pasantía. Enfermería. Evaluación.

REFERÊNCIAS

BEARD, R. M. **Como a criança pensa:** a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais. São Paulo: IBRASA, 1978.

CAMARGO, J. S. Interação professor-alunos: a escola como espaço interativo. In: MARTINS, J. B. (Org.). **Na perspectiva de Vygotsky.** São Paulo: Quebra Nozes; Londrina: CEFIL, 1999. p. 67-80.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky - A busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1998. p. 9-50.

HIGARASHI, I. H. et al. O papel da didática como instrumento para a reflexão da prática dos profissionais de saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM., 48, São Paulo. **Resumos...** São Paulo, 1996.

ISAÍÁ, S. M. de A. Contribuições da teoria Vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, M. T. A. **Vygotsky, um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 21-34.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone Editora: Editora da USP, 1988. p. 39-58.

MASETTO, M. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 313-339.

RABELO, E. H. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica:** desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999. Guia da Escola Cidadã, v. 2.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-158.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.

Endereço para correspondência: Ieda Harumi Higarashi. Rua Natal, 588, Cidade Nova. Maringá - PR. CEP 87023-140. E-mail: esdraspede@uol.com.br

Recebido em: 10/01/2005

Aprovado em: 21/03/2005