

O Ciclo Pedagógico e o Aprendizado em Campo de Prática Profissional: Ação e Reflexão na Escola Pública¹



Luciane Sá de Andrade*, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Marta Angélica Iossi Silva
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

* Autora para correspondência: lucianeandrade@eerp.usp.br

RESUMO

Este relato tem por objetivo apresentar a experiência de um grupo de docentes que desenvolvem a iniciativa “Ciclo Pedagógico” em uma disciplina no curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem da EERP-USP, a qual tem por base a articulação da formação com o mundo do trabalho, de acordo com um referencial pedagógico histórico-crítico. Essa metodologia se estrutura no princípio de identificação da prática social, problematização dela, apropriação de conhecimentos e transformação social. Compõe-se de cinco momentos: a) inserção na realidade; b) síntese provisória; c) busca de informações/conhecimentos; d) nova síntese; e) avaliação. Essas etapas são registradas pelos estudantes, num relato crítico-reflexivo, inserido na plataforma Stoa-USP. Inverte-se o direcionamento da ação pedagógica: ao invés de o aluno estudar conteúdos previamente estabelecidos dentro da sala de aula na universidade e depois ir ao campo de prática, as questões de aprendizagem são construídas a partir das vivências na realidade, colocando o estudante de graduação numa posição ativa em relação à reflexão e à construção de seu conhecimento. Considera-se que tal estratégia permite ao aluno de graduação desenvolver competências imprescindíveis para sua formação enquanto enfermeiro licenciado no contexto da Educação Básica e destaca que o papel do docente, em todo o processo, na condução das discussões e na articulação dos fatos trazidos pelos estudantes com os objetivos da disciplina, é fundamental para que a experiência no campo de prática se reverta efetivamente em aprendizado.

Palavras-chave: Enfermagem; Educação Básica; Formação de Professor; Promoção da Saúde.

ABSTRACT

This report aims to present the experience of a group of professors developing what we call “reverse teaching process” in a discipline in the Teaching and Bachelor’s degree in Nursing at EERP-USP Nursing school. Our undergraduate course is based on the professional qualification within the historical-critical perspective. This methodology is grounded on the acknowledgement of social practice, problematization, ownership of knowledge and social change. This methodology advocates five steps: a) immersion in the context; b) provisional synthesis; c) search of information/knowledge; d) new synthesis; e) assessment. Those steps are recorded by undergraduate students from a critical-reflexive approach, within the university official recording platform Stoa-USP. We propose an inversion of the mainstream teaching sequence. Instead of studying content, previously established in the university classroom, and then going to the practice in the field, students build up learning questions from their experience in the field. Undergraduate students are placed in an active position in terms of a reflexive construction of their knowledge. Such methodology empowers undergraduate students to develop indispensable skills for their education as licensed nurses in the professional context of primary education. This methodology also highlights the crucial role of the university professor throughout the process, leading discussions and articulating the experience brought up by undergraduate students with the discipline objectives, converting it into actual learning.

Keywords: Nursing; Education, Primary and Secondary; Education, Nursing; Health Promotion.

Relato

Um aspecto fundamental para a formação de professores é realizar a inserção de alunos de

graduação em contextos reais de trabalho. Essa inserção precisa ser feita de uma forma qualificada, visto que o aluno de graduação vai para a escola

não mais na posição de estudante da Educação Básica, mas com vistas à construção de um papel profissional (PIMENTA, 1999). Ao mesmo tempo, as universidades também têm sido criticadas pelo distanciamento da realidade social (TARDIF, 2002).

O projeto político pedagógico do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP propõe, como uma de suas estratégias para enfrentar essas questões, o Ciclo Pedagógico.

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência de um grupo de docentes que desenvolvem o Ciclo Pedagógico na disciplina Promoção de Saúde na Educação Básica, anual, do segundo ano do curso, com carga horária de 135 horas, que tem por base a articulação da formação com o mundo do trabalho, dentro do referencial pedagógico histórico-crítico (SAVIANI, 2008).

No curso em questão, algumas das disciplinas são voltadas à capacitação do futuro enfermeiro para atuar na Educação Básica. Nessa disciplina, realiza-se o primeiro contato dos estudantes, em pequenos grupos, com o campo de prática escola de Educação Básica.

O Ciclo Pedagógico (FORTUNA *et al.*, 2012) se estrutura no princípio de identificação da prática social, problematização dela, apropriação de conhecimentos e transformação social, e se compõe de cinco momentos: a) inserção na realidade (*I*) – o aluno em pequenos grupos, acompanhado pelo professor, realiza as atividades numa escola pública de Educação Básica; b) síntese provisória (*SP*) – na semana seguinte, cada subgrupo e seu docente procedem à leitura, à discussão e à síntese de relatos individuais referentes à imersão, identificando fatos, situações e problemas relacionados com a realidade da escola de Educação Básica, chegando a uma questão de aprendizagem coerente com os objetivos e conteúdos da disciplina; c) busca de informações/conhecimentos (*B*) – na semana seguinte, cada aluno se dedica a estudos em fontes científicas variadas que subsidiem a compreensão da questão de aprendizagem formulada, fazendo uma síntese do material pesquisado (trabalho individual); d) nova síntese (*NS*) – no

pequeno grupo, é feita a reflexão, com a mediação do docente sobre informações/conhecimentos trazidos por cada aluno, a fim de formular reflexões e aprofundar o nível de compreensão dos problemas identificados, articulando conceitos com a prática profissional; e) avaliação (*A*) – ao final de cada ciclo, são realizadas a autoavaliação, a avaliação do grupo e a avaliação do professor/facilitador. Todas as etapas são devidamente registradas pelos próprios estudantes, num relato crítico-reflexivo, inserido na plataforma Stoa-USP.

Cada Ciclo Pedagógico dura quatro semanas e, ao seu final, iniciam-se outros ciclos pedagógicos, com vistas à construção de novas questões de aprendizagem e novos estudos. Inverte-se assim o direcionamento da ação educativa: ao invés de o aluno estudar conteúdos previamente estabelecidos dentro da sala de aula na universidade e depois ir ao campo de prática, as questões de aprendizagem são construídas a partir das vivências na escola, colocando o estudante de graduação numa posição ativa em relação à construção de seu conhecimento. Depois de cada ciclo, o aluno tem oportunidade de retornar às escolas, ressignificando seu olhar e sua prática com base nos estudos que realizou.

Considera-se que essa estratégia permite ao aluno de graduação exercer e aprimorar competências imprescindíveis para sua formação, como: agir de forma ética desenvolvendo o compromisso profissional, respeito, linguagem clara; construir uma atitude crítico-reflexiva no processo de ensino-aprendizagem; desenvolver, de forma gradativa, a autonomia no processo de ensino-aprendizagem; posicionar-se de forma adequada no trabalho em grupo: tomada de decisões, negociação de conflitos, relação com as diferenças, e, principalmente, ter compromisso social com atores da escola de Educação Básica.

Destaca-se aqui o papel do professor que acompanha cada subgrupo (CORREA *et al.*, 2011), pois, à medida que posturas inadequadas, preconceitos, conflitos surgem no grupo, o professor deve fazer intervenções, no sentido de problematizar falas, comportamentos, registros, levando o aluno

a repensar suas concepções e condutas. Também pode oferecer fontes científicas diversas, além daquelas já levantadas pelos próprios alunos, para que eles avancem na construção de seus conhecimentos. Nesse processo tão próximo dos alunos de graduação e da realidade das escolas, o professor também se ressignifica como professor e atualiza seus conhecimentos de acordo com a realidade que encontra a cada ano na escola pública.

Qual o diferencial dessa aprendizagem na ida ao campo? Chama a atenção inicialmente o impacto que a imersão proporciona aos estudantes: o estranhamento, o olhar para a realidade num outro papel, o exercício de olhar para além dos fenômenos que parecem naturais, comuns, no cotidiano. Provoca, ao mesmo tempo, uma mobilização no sentido de envolver-se com o que vê, a qual leva ao desenvolvimento de maiores habilidades, como observação, olhar crítico, iniciativa, criatividade.

Nas experiências nos campos de prática profissional, bem como nas discussões sobre elas e nos próprios relatos escritos sobre as discussões, questões vão surgindo de forma concreta aos estudantes, mobilizando-os a se sentirem, a cada nova imersão no campo de prática, mais integrados e responsáveis pelas suas próprias ações, delineando os caminhos a serem percorridos, possibilitando o alcance dos objetivos propostos na disciplina.

Há relatos de estudantes que explicitam o abalo diante do que encontraram, e parecem identificar, nas crianças com as quais conviveram na imersão, possibilidades de transformação e indicações de caminhos que poderiam percorrer a fim de atuarem na promoção da saúde para aquelas crianças. Trata-se da formação profissional a partir de práticas e reflexões em ambiente concreto e real.

Considerando-se que a aprendizagem ocorre com base em relações sociais concretas (VYGOTSKY, 2001), a imersão na escola pública, com o acompanhamento do professor, em anos iniciais do curso, propicia experiências significativas para o aluno de graduação num momento importante de sua formação. O graduando consegue vivenciar aspectos da realidade da escola e que trazem a ele a visão da docência como ação complexa, que exige

formação consistente e também condições para seu exercício (CUNHA, 2010). Entende-se que essa estratégia sensibiliza o aluno de graduação para os aspectos significativos da profissão, que podem continuar sendo trabalhados ao longo de toda a sua formação na graduação, até chegar aos estágios, nos últimos anos de graduação, em que retornará para a escola pública numa posição de maior autonomia.

Ressalta-se o suporte teórico de estudos sobre os modos de aprender e ensinar, sobre a formação a partir do trabalho real e sobre o papel de mediador do professor nesse processo, apontando a importância do princípio de apropriação dos significados culturais pelo indivíduo. Um professor atento na condução das discussões e na articulação dos fatos trazidos pelos estudantes, com os objetivos de sua disciplina, é fundamental para que a experiência no campo se reverta efetivamente em aprendizado.

Nossas experiências, na forma como temos desenvolvido a disciplina, apontam para a relevância da imersão no campo da prática profissional para o aprendizado do estudante, sua contribuição para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior e para a compreensão sobre como o estudante se constitui enfermeiro professor, apropriando-se de conhecimentos a partir das experiências e vivências propostas pelo curso.

Nota

- 1 Síntese dos trabalhos apresentados no 1º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo: GONÇALVES, M. F. C.; ANDRADE, L. S. & SILVA, M. A. I. "O Aprendizado em Campo de Prática Profissional". *Anais do 1º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, SP, Universidade de São Paulo, 2015, vol. 1, pp. 107-107; ANDRADE, L. S.; GONÇALVES, M. F. C. & SILVA, M. A. I. "O Ciclo Pedagógico para Universitários: Ação e Reflexão na Escola Pública". *Anais do 1º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, SP, Universidade de São Paulo, 2015, vol. 1, pp. 108-109.

Apoios

Projeto Pró-Ensino na Saúde/Capes, Edital n. 24/2010 – Processo 2037/2010;

Projeto Universal CNPq. Edital n. 14/2013 - Processo: 474372/2013-8.

Referências Bibliográficas

CORREA, Adriana Katia; SANTOS, Ronildo Alves dos; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello e & CLAPIS, Maria José. “Metodologia Problematicadora e suas Implicações para a Atuação Docente: Relato de Experiência”. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, vol. 27, n. 3, pp. 61-77, dez. 2011.

CUNHA, M. I. *Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da Perspectiva Individual ao Espaço Institucional*. Araraquara. SP: Junqueira & Marin. Brasília-DF, Capes, CNPq, 2010.

FORTUNA, Cinira Magali *et al.* “A Produção de Narrativas Crítico-Reflexivas nos Portfólios de

Estudantes de Enfermagem”. *Rev. Esc. Enferm.*, USP, São Paulo, vol. 46, n. 2, abr. 2012.

PIMENTA, S. G. “Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência”. In: _____ (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999, pp. 15-34.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor, 2001.

Publicado em 30/06/2017.