

Cleide Oliveira Gomes

**ENTRE ORQUÍDEAS E GIRASSÓIS:
O laboratório de Enfermagem na visão de estudantes**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Raimunda Medeiros Germano

Natal/RN
2004

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CATALOGAÇÃO NA FONTE. UFRN / Biblioteca Setorial do CCS

Gomes, Cleide Oliveira

Entre orquídeas e girassóis: o laboratório de Enfermagem na visão de estudantes / Cleide Oliveira Gomes. _Natal, RN, 2004.

106f. : il.

Orientadora: Raimunda Medeiros Germano.

Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Enfermagem.

1. Ensino / Aprendizagem – Enfermagem – tese. 2. Laboratório – tese. 3. Enfermagem - Procedimentos – tese.
I. Germano, Raimunda Medeiros. II. Título.

RN / UF / BSCCS

CDU: 616-083:37(043.2)

BANCA EXAMINADORA**ENTRE ORQUÍDEAS E GIRASSÓIS:
O laboratório de Enfermagem na visão de estudantes**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Dissertação aprovada, em ____/____/____.

Prof^a Dr^a Raimunda Medeiros Germano – Orientadora
Departamento de Enfermagem/UFRN

Prof Dr Carlos Bezerra de Lima – Titular
Departamento de Enfermagem/UFPA

Prof^a Dr^a Rosalba Pessoa de Souza Timóteo – Titular
Departamento de Enfermagem/UFRN

Prof^a Glauceia Maciel de Farias (Suplente)
Departamento de Enfermagem/UFRN

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Pedro, exemplo de bondade.

À minha mãe Eclésia, que me fez compreender desde cedo a importância da busca do conhecimento.

Ao meu marido, João Gomes, pelo encorajamento e apoio incondicional nos momentos mais importantes da minha vida.

Aos meus filhos, Fabian, Fabiane e João Marcelo, frutos que me ensinam a cada dia, e para os quais procuro ser exemplo.

A todos os meus alunos, minhas flores e fontes de inspiração neste trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À prof^a Dr^a Raimunda Medeiros Germano, exemplo para mim de educadora, que tem na essência a dimensão sapiens e demens na sua prática docente, e que tenho a felicidade de tê-la como amiga e também timoneiro neste trabalho, agradeço profundamente pelas sábias orientações entrelaçadas de sensibilidade mágica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu louvor pela presença em todos os momentos da minha existência.

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Enfermagem/UFRN, pelos conhecimentos adquiridos, favorecendo meu crescimento profissional nesta trajetória, em particular as Profs. Dras. Rosalba Pessoa de Souza Timóteo, Glaucea Maciel de Farias e Rejane Maria Paiva de Menezes, pelas sugestões no projeto de qualificação.

Aos alunos que participaram deste estudo, pela disponibilidade e solidariedade.

À Escola de Enfermagem de Natal/UFRN, na pessoa de sua diretora Edilene Rodrigues da Silva, pela amizade e incentivo, presença marcante em todo o percurso desta caminhada.

Aos Profs. Drs. Carlos Bezerra de Lima, Rosalba Pessoa de Souza Timóteo e Glaucea Maciel de Farias, pelas valiosas contribuições.

Ao Prof Dr. José Willington Germano, grande educador, pelas preciosas sugestões.

Aos professores envolvidos com o processo ensinar/aprender no laboratório de Enfermagem da UFRN, Maria José Fragoso Camelo, Rita de Cássia Girão de Alencar, Cicera Maria Braz da Silva, Francisca Idanésia da Silva e Edilma de Oliveira Costa, por partilharem as inquietações acerca do ensino nesta área.

Aos docentes da Escola de Enfermagem de Natal/UFRN,, na pessoa de sua coordenadora do curso Técnica Gilvania Magda Luz de Aquino e funcionários, representada por Maria das Graças Rocha de Medeiros, pelo carinho demonstrado neste caminhar.

A Altamira Medeiros, pela revisão de português; a Laureana Medeiros e Costa pelas transcrições das entrevistas; ao bibliotecário João Bosco de Medeiros pela normalização; e a Ana Flávia de Souza Timóteo pela organização estética e artística – todos aportes fundamentais neste trabalho.

Aos colegas do Mestrado pela convivência afetuosa e troca de experiências na busca do conhecimento.

Às queridas irmãs Clecimar, Graça, Ceíça, Clecinha e Cledna, pelo carinho, e fiel torcida nesta jornada.

A todos os amigos, que não foram citados, mas não menos importantes para mim, que, de um modo ou de outro, contribuíram na realização deste trabalho, minha gratidão.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEn - Associação Brasileira de Enfermagem.

CCS - Centro de Ciências da Saúde.

CES - Câmara de Educação Superior.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MP – Movimento Participação.

MS – Ministério da Saúde.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PPPs – Projetos Político Pedagógicos.

RN – Rio Grande do Norte.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SESP – Serviço Especial de Saúde Pública.

SUS – Sistema Único de Saúde.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UNESCO –

USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOS

Foto 01 – Natureza-morta: jarra com 12 girassóis, quadro de Van Gogh, agosto de 1888.....

..... Capa

Foto 02 – Laboratório de Enfermagem da Escola de Auxiliares de Enfermagem de Natal, da década de 60.....

..... 12

Foto 03 – Primeira sala de aulas práticas da Escola Anna Nery, da década de 20..... 24

Foto 04 – Reunião de um grupo focal, julho de 2004..... 47

*Foto 05 – Laboratório de Enfermagem atual, do Complexo de
Enfermagem da UFRN..... 57*

*Foto 06 – Jardim Florido, quadro de Van Gogh, julho de
1888..... 84*

FIGURAS

*Figura 01 – Categoria Aprendizagem que
seduz..... 55*

Figura 02 – Categoria Pisando em terra firme e movediça..... 56

Figura 03 – Categoria Timoneiros da formação..... 56

Figura 04 – Categoria Abertura ao outro..... 56

RESUMO

Gomes, Cleide Oliveira. Entre orquídeas e girassóis: O Laboratório de Enfermagem na visão de estudantes. 2004.---f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

Estudar o processo ensino/aprendizagem acerca dos procedimentos de Enfermagem desenvolvidos no laboratório, apreendendo as dimensões *sapiens e demens* desse processo, é o propósito principal deste estudo. Tem como objetivos identificar as principais contribuições do laboratório de Enfermagem no processo ensino/aprendizagem, a partir da visão de estudantes de graduação, os sentimentos que eles expressam, descrever as dificuldades identificadas por estes e analisar a importância do laboratório nesse processo. Como procedimento de investigação, realizamos quatro reuniões de grupo focal com 26 estudantes de graduação que haviam concluído a disciplina de Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, aquela que mais utiliza o laboratório de Enfermagem como o principal espaço de sua aprendizagem. A análise, de abordagem qualitativa, teve como aporte teórico fundamental os estudos de Friedlander e Hayashida, que tratam do ensino/aprendizagem no laboratório de Enfermagem, e autores que privilegiam a humanização no ensino como Freire, Maturana, Morin, Assmann, entre outros. Os resultados apontam a importância do laboratório de Enfermagem como facilitador do processo ensinar/aprender. Os estudantes, em suas falas, afirmam e reafirmam que a realização de práticas em situações simuladas torna-os mais seguros e preparados tecnicamente para o cuidar. Além disso, ressaltam que os sentimentos de medo, insegurança, ansiedade, angústia e pânico, entre outros, são atenuados por ocasião da experiência clínica quando antes vivenciam a aprendizagem no laboratório. Constatam, igualmente, algumas dificuldades de ordem estrutural que constituem obstáculos ao bom desenvolvimento da aprendizagem. Em síntese, apesar das dificuldades apontadas pelos estudantes, em relação ao uso do laboratório de Enfermagem no processo ensino/aprendizagem, os mesmos reconhecem ser este o lócus por excelência para o desenvolvimento das habilidades e diminuição de suas tensões.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem, enfermagem, laboratório, procedimentos de enfermagem.

ABSTRACT

Gomes, Cleide Oliveira. Among orchids and sunflowers: the Nursing Laboratory from the point of view of students. 2004.---f. Dissertation (Master Program in Nursing). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

To study the teaching/learning process about the Nursing procedures carried out in the laboratory, and learn both the *sapiens* and the *demens* dimensions of such process, is the main purpose of this study. The objectives are to: identify the major laboratory contributions to the teaching/learning process from the point of view of undergraduate students and the feelings they express; describe the difficulties they have identified; and analyze the relevance of the laboratory to this process. As part of the inquiry procedure, four core group meetings were held with 26 undergraduate students who had completed the course on Semiology and Semiotics in Nursing, which is the course where the Nursing laboratory is most needed as a learning space. The analysis, based on a qualitative approach, had as fundamental theoretical support studies made by Friedlander and Hayashida, who deal with learning/teaching in the Nursing laboratory, and by authors who favor humanization in teaching such as, among others, Freire, Maturana, Morin, Assmann. Results point toward the relevance of the Nursing laboratory as a facilitator for the learning/teaching process. In their speech the students repeatedly state that the development of procedures in simulated situations enable them to become more self-assured and technically prepared for caring. In addition, they emphasize that feelings such as fear, lack of confidence, anxiety, anguish and panic become diminished at the time of their clinic experience when they have had previous learning in the laboratory. They have also acknowledged that some difficulties of structural nature have become obstacles to a high-quality learning development. In summary, in spite of the difficulties that have been pointed out by the students concerning the use of the Nursing laboratory in the learning/teaching process, they also recognize that this is the locus par excellence where they can develop their skills and appease their anxieties.

Keywords: Learning/teaching, nursing, laboratory, nursing procedures.

*Toda experiência de aprendizagem se inicia
com uma experiência afetiva*

Rubem Alves

*Aqui estão meus olhos nas flores,
meus braços ao longo dos ramos:
e, no vago rumor das fontes,
uma voz de amor que sonhamos.*

Cecília Meireles

SUMÁRIO

1	ABERTURA: MIRANTE DA PESQUISA	25
2	POLENS DA PESQUISA: VIAJANDO COM A LITERATURA.....	37
2.1	O CAMPO FERTIL DA HISTÓRIA	37
2.2	SEMEANDO SABERES NO LABORATÓRIO DE ENFERMAGEM.....	49
3	TRILHAS METODOLÓGICAS	60
4	O DESABROCHAR DAS FLORES	70
4.1	CONTRIBUIÇÕES E ACHADOS	71
4.1.1	– Aprendizagem que seduz.....	72
4.1.2	– Pisando em terra firme e movediça	76
4.1.3	– Timoneiros da formação	80
4.1.4	– Abertura ao outro.....	84
4.2	PERCALÇOS DAS DIFICULDADES	88
4.3	OUVINDO ALMAS E IDENTIFICANDO SENTIMENTOS	91
5	AFINAL, COLHENDO FLORES	97
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXOS	

ABERTURA: MIRANTE DA PESQUISA

*Deste mirante, visualizamos
o cenário geral do estudo,
delimitando seu objeto,
justificativa e objetivos.*

1 ABERTURA: MIRANTE DA PESQUISA

Estudar o processo ensino/aprendizagem acerca dos procedimentos de Enfermagem desenvolvidos no laboratório, apreendendo as dimensões *sapiens e demens* desse processo, constitui o objeto desta pesquisa. A motivação para sua realização decorre de nossa atividade docente, em disciplinas introdutórias do curso de Enfermagem, que tem possibilitado o contato com discentes, ao iniciarem seus primeiros cuidados com o cliente. Nessa relação observamos, com frequência, sentimentos de medo e insegurança por parte do aluno, provocados por sua inabilidade, ao se deparar com a necessidade de realizar alguns procedimentos de Enfermagem, mesmo em situações simuladas no laboratório. E, mais grave ainda, diante do cliente.

Essas constatações têm provocado muitas inquietações acerca do ensino de Enfermagem no laboratório, em relação ao processo ensinar/aprender. Da mesma forma, têm desencadeado reflexões acerca da formação do enfermeiro no contexto de mudanças sociais, econômicas e políticas que vêm ocorrendo no mundo, nas últimas décadas. Isso se dá porque as inovações científicas e tecnológicas interferem diretamente no ensino e, por vezes, o aluno, principal sujeito desse processo, passa a uma condição secundária.

O relatório da comissão internacional para a UNESCO, que trata sobre os fundamentos da nova educação para o século XXI, parte dos pressupostos biológicos e filosóficos de que o homem é um ser inacabado, em constante processo de aprendizagem para sobreviver e evoluir. Essa comissão, composta por Delors et al (2003, p. 12), considera “as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”. E ainda afirma que todo

processo de aprendizagem deve fundamentar-se em quatro pilares básicos, essenciais a um novo conceito da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer também significa aprender a aprender, e perdura por toda a vida; aprender a fazer, indissociável do aprender a conhecer, porém, ligado à formação profissional, significa o aluno pôr em prática seus conhecimentos e adaptar a educação ao trabalho; no aprender a viver juntos, é ressaltada a compreensão do outro, respeitando as diferenças. Finalmente, no aprender a ser, Delors et al (2003) reafirmam a contribuição da educação para o desenvolvimento do indivíduo, na sua totalidade, incluindo espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

Em referência à Enfermagem, as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação apontam, igualmente, para a formação do enfermeiro de forma mais integrada, com perfil generalista, humano, crítico e reflexivo. O Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, aprovou essas Diretrizes por meio da Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, que foram fundamentadas no arcabouço teórico do Sistema Único de Saúde (SUS), da Ética, da Cidadania, da Epidemiologia e do Processo Saúde/Doença/Cuidado.

Em meio a esse cenário de tantas transformações e também de desafios na educação, o processo ensinar/aprender constitui uma preocupação, na qual o docente deve constantemente repensar, reavaliar e reconstruir sua prática pedagógica, refletindo, criticamente, acerca do processo educativo, tendo o educador e o educando um papel ativo.

Nossa experiência no decorrer de duas décadas na disciplina Introdução à Enfermagem, hoje, no novo currículo, denominada Semiologia e Semiotécnica e, como docente atualmente do curso Técnico em Enfermagem na mesma área, ambos na

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos possibilita o contato com alunos que se encontram em disciplinas introdutórias do curso. Isso significa uma vivência com estes em aulas teórico-práticas desenvolvidas inicialmente no laboratório de Enfermagem e, posteriormente, em instituições de saúde. Nesse contexto, observamos que o laboratório de Enfermagem pode contribuir e ser utilizado como um meio facilitador no processo ensinar/aprender.

No entanto, a diminuição de verbas nas instituições públicas, incluindo as Universidades Federais, vem restringindo as oportunidades na educação. E isso se torna mais evidente quando particularizamos o ensino no laboratório, por implicar equipamentos de alto custo, entre outros fatores, tais como: relação professor/aluno inadequada, falta de equipamentos e insuficiência de material em quantidade e qualidade frente à demanda de estudantes. Esta situação dificulta a disponibilidade do laboratório para o discente, impossibilitando as sucessivas aproximações necessárias ao desenvolvimento de habilidades e competências com articulação das áreas cognitivas, psicomotoras, mental e socioafetiva.

A evidência de tal situação nos remete a um período anterior (1975), quando vivenciamos a experiência de aprendizagem no laboratório como aluna da primeira turma do Curso de Enfermagem da UFRN, criado em 1973. Naquela ocasião, o curso contava com o laboratório que havia sido equipado para a Escola de Auxiliares de Enfermagem de Natal, no ano de 1955¹, pelo Serviço Especial de Saúde Pública (SESP). Apesar disso, consideramos que o laboratório de Enfermagem, naquele período, tinha uma melhor estruturação; contava com manequins simuladores e equipamentos suficientes. Um espaço respeitado por docentes e discentes e provavelmente o mais importante para os estudantes que iniciavam suas primeiras

¹ Atualmente denominada Escola de Enfermagem de Natal. Segundo Timóteo (1997), essa escola foi criada por sugestão da enfermeira Izaura Barbosa de Lima, professora da Escola Ana Néri/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Convidada pela Sociedade de Assistência Hospitalar/RN, com o objetivo de realizar uma avaliação sobre as instalações existentes, para criação de um curso de graduação em enfermagem, sugere a mesma, em seu relatório, a instituição de um curso de auxiliares de enfermagem, considerando a escassez de recursos humanos e materiais da época.

experiências, com a ansiedade de aprender e desenvolver habilidades antes de ir para a prática clínica. O laboratório de enfermagem era reservado apenas para aulas teórico-práticas, as demonstrações dos procedimentos realizadas em seguida às aulas teóricas, quando comumente os professores recomendavam a repetição da maioria destes.

Com o crescimento dos cursos, passando a graduação a receber duas turmas a cada ano e o nível técnico profissional multiplicando suas turmas, além do desgaste natural dos equipamentos, sem a reposição devida, o laboratório foi se deteriorando e ficando cada vez mais precário.

Recentemente, a dificuldade em relação ao espaço físico foi minimizada devido à mudança para um novo prédio, que ocupa uma ampla área física, e abriga os três níveis de ensino: técnico, graduação e pós-graduação, com disponibilidade de dois laboratórios de Enfermagem. Da mesma forma, foi feita aquisição de alguns equipamentos, porém, ainda insuficientes para a demanda de estudantes.

Portanto, procurar melhorá-lo, cada vez mais, torna-se imprescindível, pois, constatamos ser visível a insegurança do aluno iniciante, diante do cliente, quando as aulas teórico-práticas são desenvolvidas diretamente nas instituições de saúde. Por outro lado, a superlotação dos campos de práticas diminui as oportunidades de aprendizagem, aumentando o risco de erros, inclusive a possibilidade de contaminação durante a execução dos procedimentos, face à inabilidade e insegurança, concorrendo, igualmente, para o aumento de gastos com o material hospitalar.

Essa situação vem corroborar as declarações de alguns estudantes e professores, diante das situações de ensino/aprendizagem frustrantes, decorrentes de desempenho inseguro por parte dos alunos, na realização de alguns procedimentos de Enfermagem. Estes alunos, em suas primeiras experiências com o cliente, apresentam tremores, palidez, sudorese, pele fria e

úmida, muitas vezes choro e descontrole emocional, expressados pelos sentimentos de medo, insegurança, ansiedade, angústia. Alguns referem distúrbios intestinais e urinários como diarreia e polaciúria, outros se recusam a realizar procedimentos e ocorre também, embora com menor frequência, casos de fugas da instituição de saúde diante de situações novas, como, por exemplo, o temor de realizar um procedimento pela primeira vez e, até, desistência do curso.

Estas e outras respostas emocionais são constatadas mesmo em situação simulada no laboratório de Enfermagem, em especial quando o aluno executa procedimentos invasivos, como administração de medicamentos por via parenteral, chegando inclusive a ocorrer desmaio e choro. Em nossa trajetória profissional, vivenciamos um episódio no qual um aluno, ao administrar medicação por via endovenosa em um colega, mesmo tendo tido a experiência em manequim simulador, desmaiou. Ao despertar, como depoimento, expressou a importância da simulação por mais vezes, como forma de diminuir as tensões, facilitando, desta forma, a aprendizagem.

Admitimos que a simulação no laboratório de Enfermagem diminui o medo e a insegurança, facilitando a aprendizagem. Conforme ressalta Jesus (2004), em seu estudo acerca do laboratório de Enfermagem, é importante o contato prévio do estudante com procedimentos realizados em manequins para o desenvolvimento de habilidades, com o objetivo de adquirir segurança, diminuir o impacto psicológico, quando da execução de técnicas frente ao cliente. Isso reforça a relevância do laboratório para treinamento e repetição, com o objetivo de o aluno adquirir habilidades antes de enfrentar o cuidado com o cliente em situação real.

Afirma Hayashida (1997) que a sala de aula é um ambiente inadequado e não tem estrutura apropriada ao ensino prático de procedimentos, da mesma maneira que os

laboratórios não oferecem ambiente para realização de aula teórica. A mesma autora sugere que as escolas procurem alternativas para colocar os laboratórios de Enfermagem à disposição dos alunos nos momentos que são ministradas as principais aulas teórico-práticas das disciplinas. E acrescenta a importância de investimento nos recursos materiais, modernização de materiais e equipamentos, tanto nos aspectos qualitativos, como quantitativos.

Na nossa realidade, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por reivindicações dos docentes da área, está equipando, com vários manequins simuladores, um laboratório multiprofissional de habilidades na área de saúde para alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Educação Física para demonstrações práticas. Este projeto surgiu em decorrência da reforma do ensino dos cursos do CCS, quando foram detectadas várias dificuldades, entre as quais, a falta de um laboratório de treinamento de habilidades. Por essa razão, foi constituído um grupo de docentes, da área, para levar a efeito tal empreendimento.

Para esse grupo, o laboratório de ensino é um recurso pedagógico essencial ao desenvolvimento das habilidades, além de possibilitar respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno individualmente, facilitando o processo ensinar/aprender. Da mesma forma, contribui para superar a “questão da ética no trato com o cidadão que procura o atendimento de saúde na rede pública e passa a fazer parte, como sujeito de experiência inicial, da prática do ensino da saúde em suas várias instâncias”. E complementam que a execução desse projeto se constitui em uma melhoria na formação de recursos humanos para a saúde, numa nova concepção político/didático/pedagógica que respeite a dignidade e os direitos dos clientes atendidos pelos estudantes (MEDEIROS et al, 1999, p. 4).

O referido projeto é coordenado por um grupo de docentes do qual participamos juntamente com outra professora, representando a área da Enfermagem nessa equipe. O

laboratório multiprofissional de habilidades, apesar de sua importância, ainda não entrou em funcionamento, embora exista o local e vários manequins simuladores. Outras dificuldades precisam ser superadas, desde a falta de funcionários, a inexistência de ar condicionado, camas e armários para guarda dos equipamentos, entre outros problemas menores. Apesar da seriedade desse projeto, os dirigentes não têm se empenhado efetivamente, para sua implantação.

O Ministério da Saúde, desde 2003, inclui em seu planejamento a constituição dos Pólos de Educação Permanente; na execução desses projetos deve ocorrer o encontro do mundo da formação ao do trabalho, em uma política de educação e desenvolvimento para o SUS. A formação e o desenvolvimento na educação permanente devem ser realizados de “forma descentralizada, ascendente e transdisciplinar, para que propiciem: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem [...] a constituição de práticas tecnológicas, éticas e humanísticas” (BRASIL, 2004). Esta proposta contribui para transformações das práticas pedagógicas de saúde na formação profissional e organização dos serviços de saúde, entre outros. Consideramos o laboratório multiprofissional de habilidades do CCS/UFRN inserido nesse contexto, pois pressupõe uma aprendizagem significativa dos estudantes da área de saúde, antes da prática clínica, resultando em uma melhor qualidade de assistência à saúde do cliente.

São muitos os autores que defendem a utilização do laboratório de Enfermagem, como meio instrucional, pela sua contribuição para a aprendizagem de técnicas que demandam o desenvolvimento de habilidades caracterizadas pelo componente psicomotor, conforme veremos no capítulo referente ao laboratório. A grande maioria concorda que o aluno deve associar conhecimento e habilidade, no campo prático, pois a falta de destreza para desenvolver procedimentos básicos aumenta ainda mais a ansiedade. Essa é uma

recomendação de Friedlander (1984a, 1993, 1994) entre tantas outras autoras, que também assim sugerem.

Desse modo, é preciso reconhecer que o ensino em laboratório necessita da interação entre os protagonistas aluno/professor. O docente de disciplina introdutória deve estar preparado para acolher o aluno e ajudá-lo a superar suas dificuldades, vencer seus medos, amortecer os impactos neste momento de situação estressante e de riscos e muitas vezes de decisão em relação a sua própria profissão. Enfim, como educador, necessitamos sobretudo humanizar o ensino. Concordamos com Freire (2003), quando afirma que a prática docente humanizada é profundamente formadora e ética. Precisamos refletir acerca de nossa ação pedagógica, como prática social, e compreender que o educando tem características próprias, tanto psicobiológicas, como intelectuais e emocionais.

Da vivência profissional de alguns anos, temos o entendimento de que o laboratório é o local adequado para superar dificuldades e estimular o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, pois cada um é dotado de uma singularidade e tem ritmos diferentes de aprendizagem. A esse respeito, Taylor, Cleveland (1984) afirmam que os estudantes aprendem com ritmos diferentes, e sugerem um roteiro auto-instrucional para facilitar o aprendizado de forma individualizada.

Esse ambiente, com menor impacto emocional, tende a humanizar o ensino, facilitar a aprendizagem do educando, com a vantagem de possibilitar a articulação entre teoria e prática, saber e fazer, permitindo sucessivas aproximações do sujeito que aprende com o conteúdo a ser aprendido, resultando em ação/reflexão/ação. Consideramos o ensino em situação real, para estes que iniciam seus primeiros contatos com o cliente, uma prática por vezes desumanizada, tanto para os discentes, como para os clientes. Aprender sob demasiada tensão, medo e insegurança são agressões a qualquer processo de aprendizagem. Na verdade,

qualquer erro pode resultar em conseqüências graves e irreparáveis. O cliente é um cidadão com direito a uma assistência segura, humanizada e de qualidade.

Ressaltamos ainda as constatações e depoimentos de docentes e discentes, frente às situações frustrantes decorrentes de comportamentos inseguros por parte dos alunos, na realização de procedimentos técnicos de Enfermagem em situação real. Esta realidade tem desencadeado profundas reflexões sobre o processo ensinar/aprender no laboratório de Enfermagem, conduzindo-nos à realização deste estudo. Assim, tendo em vista as dificuldades já relatadas e admitindo a importância do laboratório de Enfermagem como espaço facilitador do processo ensinar/aprender, particularmente, no que tange à execução das práticas, levantamos as seguintes questões norteadoras deste estudo: Qual a importância do laboratório de Enfermagem na aprendizagem? Na visão do estudante, quais suas contribuições no processo ensino/aprendizagem, e quais os principais sentimentos que ele expressa nesse processo? Quais as principais dificuldades identificadas? O espaço do laboratório apresenta-se como um facilitador no desenvolvimento de habilidades?

Para reflexão e análise destas questões, tomamos como fio condutor da investigação o processo ensino/aprendizagem nas dimensões *sapiens e demens*, ou seja, em seus aspectos cognitivos e emocionais. Para isso, foram fundamentais os trabalhos de Friedlander e Hayashida relacionados ao tema específico da nossa pesquisa. Além de vários autores que dão suporte teórico ao estudo, como os trabalhos de Morin, Freire, Maturana, Assmann e Mo Sung, entre outros, bem como o material empírico resultante das entrevistas dos quatro grupos focais realizadas com estudantes de graduação de Enfermagem da UFRN.

A relevância deste estudo se confirma ao verificarmos que a literatura específica ainda é insuficiente; além disso, a maioria dos trabalhos aborda aspectos que ressaltam, sobretudo, a competência técnica, referindo-se eventualmente à dimensão humana do processo

ensinar/aprender. Por conseguinte, poucos são os trabalhos que observam a visão do aluno sobre o laboratório de Enfermagem na aprendizagem. Devemos ainda acrescentar que o simples prazer de estudar, de produzir conhecimento já justificaria sua realização.

Reiteramos, assim, a importância do tema e esperamos, com esta investigação, poder contribuir para a formação do enfermeiro e demais profissionais da Enfermagem, na perspectiva de, humanizando o ensino, humanizar a prática, para um cuidar em Enfermagem de forma criativa e reflexiva, comprometida com as dimensões técnica, ética e estética.

Assim sendo, este estudo tem como objetivos: identificar as principais contribuições do laboratório de Enfermagem no processo ensino/aprendizagem, a partir da visão do estudante de graduação; discorrer sobre seus sentimentos nesse processo; descrever as dificuldades identificadas pelo aluno no ensino/aprendizagem no laboratório de Enfermagem e analisar sua importância no desenvolvimento das habilidades.

Sua organização tem a seguinte ordem de apresentação: O capítulo 1, intitulado ABERTURA, como o MIRANTE DA PESQUISA, no qual olhamos o tema delimitando o objeto de estudo, a motivação para sua realização, justificando sua relevância para a formação do enfermeiro e demais profissionais da Enfermagem, ressaltando, enfim, as questões de pesquisa e os objetivos.

O capítulo 2, nomeado de POLENS DA PESQUISA: viajando com a literatura, contempla dois momentos: o campo fértil da história e semeando saberes no laboratório de Enfermagem. O primeiro, descreve de forma sumária as fases da Enfermagem e sua evolução, a partir de sua institucionalização. O segundo, discorre sobre o laboratório, sua incorporação ao ensino e sua utilização na aprendizagem de procedimentos de Enfermagem.

O capítulo 3, designado de TRILHAS METODOLÓGICAS, mostra os caminhos percorridos pela pesquisa, enfatizando sua dimensão qualitativa e aborda o grupo focal, justificando a escolha desta técnica para a abordagem dos participantes. Detalha também os passos seguintes de investigação, incluindo os procedimentos de análise.

O capítulo 4, O DESABROCHAR DAS FLORES. Contém a essência da pesquisa, a análise propriamente. Trata das contribuições, dificuldades e sentimentos de estudantes em relação ao processo ensinar/aprender no laboratório.

Por fim, o capítulo 5, AFINAL, COLHENDO FLORES. Colhe as principais evidências do estudo, e aponta proposições para melhoria do processo ensinar/aprender no laboratório de Enfermagem.

POLENS DA PESQUISA: VIAJANDO COM A
LITERATURA

**Semeamos, buscando empreender um resgate
histórico e utilização do laboratório de Enfermagem.**

2 POLENS DA PESQUISA: VIAJANDO COM A LITERATURA

Para melhor entendermos a importância do laboratório de Enfermagem no processo ensino/aprendizagem, tecemos, inicialmente, algumas considerações históricas acerca do saber na Enfermagem, desde sua fase empírica, passando por sua institucionalização no mundo e no Brasil; o intitulamos de *o campo fértil da história*. Abordamos, particularmente, a evolução do ensino em suas diferentes fases, incluindo a discussão atual acerca da implantação dos projetos político-pedagógicos nas escolas e/ou cursos. A seguir, com o título *semeando saberes no laboratório de Enfermagem*, descrevemos o ensino no laboratório de Enfermagem, e sua utilização na aprendizagem de procedimentos para desenvolvimento de habilidades.

2.1 O CAMPO FERTIL DA HISTÓRIA

Antes do advento da Enfermagem moderna, a Enfermagem se realizava de forma empírica, percebida como uma prática social vinculada às atividades domésticas e exercida principalmente por mulheres, religiosas ou escravos, sem conhecimento especializado, e desprovido de prestígio e de poder (SILVA, 1986).

O saber da Enfermagem, de forma organizada e sistematizada, data das primeiras décadas do século XX. Era constituído pelas técnicas e relatado como a arte da Enfermagem, portanto, o principal conhecimento do ensino de Enfermagem. Para Kruse (2004, p. 70), as técnicas de Enfermagem eram consideradas o “âmago” dos programas de ensino; as outras áreas de conhecimento serviam de suporte para sua execução. Para a autora, as técnicas consistem na “descrição do que deve ser executado pela enfermeira, passo a passo, e especifica também a relação do material a ser utilizado”.

Os livros, na área de fundamentos, eram denominados manuais de técnicas de Enfermagem e verdadeiras bíblias para os alunos que precisavam desenvolver habilidades manuais, memorização, mecânica corporal e postura na realização dessas técnicas. Nesse período, as escolas ressaltavam o ensino de técnicas sem preocupação com o crescimento intelectual dos alunos, mas, sobretudo, com o objetivo de torná-los rápidos e eficientes (WALDOW, LOPES, MEYER, 1995).

Acreditamos que o ensino de técnicas, para desenvolvimento de habilidades psicomotoras no laboratório de Enfermagem, sempre se fez presente antes do estudante se deparar com a situação prática, junto ao cliente.

A história registra que a primeira escola de Enfermagem foi oficialmente instituída na Inglaterra, com a Escola Nightingale, em 1860; o ensino da Enfermagem partiu da necessidade de treinamento do pessoal hospitalar para prestar assistência de Enfermagem nas instituições de saúde e disciplinamento de condutas das enfermeiras (ALMEIDA, ROCHA, 1989; KRUSE, 2004). Embora o material ao qual tivemos acesso não se reporte ao laboratório de Enfermagem, admitimos que o “treinamento dos estudantes”, na época, provavelmente transcorria também na escola com demonstrações práticas em salas de aula, pelo cuidado que era dispensado às alunas.

O ensino e a aprendizagem em laboratório de Enfermagem são comuns em quase todo o mundo, chamam a atenção Elliott et al (1982), em estudo realizado acerca da ênfase que merecem as habilidades psicomotoras nos currículos das escolas de Enfermagem dos Estados Unidos e Canadá.

No Brasil, precisamente em 1923, foi criada a primeira Escola de Enfermagem no Rio de Janeiro, sob a orientação de enfermeiras norte-americanas, baseada no Sistema Nightingale e ligada ao Departamento Nacional de Saúde Pública. A economia do país, na época, pautava-

se no modelo agroexportador cafeeiro, e isso implicava a necessidade de sanear portos e núcleos urbanos pelas constantes epidemias que se expandiam na cidade do Rio de Janeiro, ameaçando as relações comerciais com os países europeus. Nesse contexto, surge a Escola Ana Néri, e esta, desde sua criação, já contava com um laboratório de Enfermagem denominado, na época, *sala de aulas práticas*, local no qual seus alunos desenvolviam procedimentos técnicos, conforme pode ser visualizada na página que anuncia este capítulo.

Coelho (1997) refere que a sala de aulas práticas desta escola era considerada um espaço respeitável, reconhecendo ser o ambiente preferencial dos estudantes de Enfermagem em sua formação inicial. Acrescenta que o laboratório era organizado como uma enfermaria e equipado minuciosamente com manequins simuladores, materiais e equipamentos necessários à execução de técnicas, desde as mais simples, as mais complexas. O ambiente reproduzia exatamente uma enfermaria de uma instituição hospitalar da época.

À medida que outras escolas de Enfermagem foram sendo criadas, e isso vem a ocorrer somente a partir de 1932, com a fundação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP), a segunda do Brasil, o laboratório passa a ser parte integrante de suas instalações. O mesmo ocorre às demais escolas que se sucederam, inclusive na Escola de Auxiliares de Enfermagem de Natal/RN, já referida na introdução deste trabalho.

Portanto, no Brasil, o laboratório de Enfermagem representa o lócus por excelência do ensino teórico-prático para o estudante iniciante. Mesmo considerando as quatro reformas curriculares oficiais, acerca do ensino de Enfermagem, ocorridas ao longo desses oitenta e um anos - Decreto nº 27.426/49, da Presidência da República, Parecer nº 271/62, Parecer nº 163/72, ambos do Ministério da Educação e Cultura, e Portaria nº 1.721/94, do Ministério da Educação, Cultura e Desportos - o laboratório não foi dispensado ou minimizada sua importância na formação do estudante.

Dessa forma, o seu uso para aulas teórico-práticas, como meio instrucional, perdura desde sempre, tendo início com a criação da primeira escola, a Ana Néri, há pouco referida.

Para Meir, Nascimento (2003), na década de 50, do século XX, com a introdução gradual dos princípios científicos, a prática de Enfermagem, além da execução dos procedimentos, passa a visualizar a assistência ao indivíduo. Nesse momento, foi incluída, na definição da técnica, a palavra ciência, agora com respaldo científico, na tentativa de avançar em relação ao cuidado individual e coletivo. Conforme ainda Almeida, Rocha (1989, p. 61), “o saber da enfermagem, ao mesmo tempo em que quer se tornar científico procura essa cientificidade na aproximação da medicina, conseqüentemente, com sua autoridade”. O ensino em Enfermagem valoriza o conhecimento médico e as teorias administrativas de Taylor e Fayol; os livros didáticos da época acompanham essa tendência (WALDOW, 2001).

Surge, então, uma outra fase de desenvolvimento da Enfermagem, entre as décadas de 60 e 70, com as teorias de Enfermagem, destaca Waldow (2001), quando lideranças mundiais de Enfermagem demonstram interesse no sentido de humanizar a assistência ou o cuidado. A maioria dessas teorias foi desenvolvida por enfermeiras americanas; no Brasil, apenas por volta de 1970 elas foram introduzidas simultaneamente com a metodologia do processo de Enfermagem.

Outro estudo importante diz respeito ao documento elaborado pela equipe de trabalho indicada pelo Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1979), com o objetivo de averiguar o desenvolvimento do Ensino Superior de Enfermagem no País. Os dados resultantes deste estudo, no que diz respeito ao laboratório de Enfermagem, constatam que em muitas escolas este setor ocupa uma área física de 62 metros quadrados, espaço considerado insuficiente, mesmo em se tratando de pequenos grupos. E, para as demonstrações dos procedimentos, apenas uma unidade/cliente. O grupo de trabalho concluiu, portanto, que o aluno adquiria sua

experiência em campo de prática e acrescentou que o saber fazer, relacionado ao domínio de habilidades psicomotoras, fica prejudicado, trazendo dificuldades para o aluno. E acrescenta o referido documento que o campo de prática não deve substituir o laboratório de Enfermagem, pois quando o aluno iniciante se depara com o cliente para cuidar, sem antes ter adquirido um mínimo de habilidades motoras, pode acarretar dificuldade para a própria aprendizagem, além de problemas de ordem ética.

Na década de 80, as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino no laboratório de Enfermagem ressaltaram as estratégias de ensino, os fatores que favorecem e desfavorecem o seu uso e as características do treinamento no referido laboratório. Nesse período, predominavam, na maioria das escolas, aulas teóricas, expositivas e aulas teórico-práticas com demonstração de técnicas.

Para Friedlander (1984a), a estratégia de ensino mais utilizada, na maioria das escolas, era a aula expositiva, em que o aluno no sistema educacional aparecia como um ser passivo, cabendo ao professor toda a decisão no processo ensino/aprendizagem; sobressaía o ensino, no qual a aprendizagem não era devidamente considerada, e ainda o relacionamento professor/aluno distante e formal.

Nessa mesma década, o agravamento da crise econômica repercutiu no setor saúde, levando ao sucateamento das instituições, das Universidades Federais, prejudicando o ensino e conseqüentemente a formação profissional.

Diante do exposto, alguns docentes de escolas de Enfermagem utilizavam fitas de vídeo com demonstrações de procedimentos, nas aulas teórico-práticas, como forma de suprir a deficiência dos laboratórios de Enfermagem, como, por exemplo, as fitas elaboradas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Entretanto, outro estudo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria da Educação Superior e o Programa de Apoio Pedagógico aos Profissionais da Saúde (BRASIL, 1985, p. 7), conclui que

a demonstração é fundamental, sendo uma das mais usadas. Não é um método isolado, mas usado em conjunto com outros. É usualmente precedida e acompanhada por uma explicação, usando uma breve exposição ou discussão, ou ambas. Quando esta técnica é usada para ensinar habilidades, procedimentos ou técnicas, deve ser seguida, de alguma forma, pela prática do aluno. Geralmente a demonstração estimula um alto grau de interesse do aluno, porque envolve a transmissão de habilidades diretamente aplicáveis à produção de serviços de atenção à saúde. As vantagens alcançadas pela demonstração dependem do planejamento e das habilidades de comunicação do professor.

Friedlander (1984a), em estudo anterior, afirma que essa demonstração prática parece não ser uma preocupação apenas dos profissionais da Enfermagem, já que outras áreas também fazem opção pelo ensino simulado, citando os cursos de Medicina, Nutrição e Odontologia. Sabemos que são muitas as experiências com o uso do laboratório nos cursos da área da saúde. Hayashida (1992) lembra, por exemplo, os cursos de extensão, ministrados aos alunos de Medicina, Farmácia e Odontologia, com aulas práticas desenvolvidas no laboratório de Enfermagem por docentes da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

Nesse período, anos 80, é importante lembrar que o país vivia um amplo processo de redemocratização, envolvendo os diferentes movimentos sociais, entidades, associações e outras organizações. Na Enfermagem, por exemplo, surge o Movimento Participação – MP² na Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e com este várias frentes de debate são acionadas, priorizando-se, sobretudo, a educação. Diante deste cenário, ocorreu uma mobilização na Enfermagem, sob a coordenação da Comissão de Educação da ABEn, para construção de um novo projeto de educação para a Enfermagem brasileira, nos seus três níveis: técnico, graduação e pós-graduação (GERMANO, 2003).

² Movimento de renovação da Enfermagem na década de 80

Nessa perspectiva se intensificam as discussões em torno da qualidade do ensino e, neste sentido, o espaço do laboratório passa a ser redimensionado pela sua importância no processo ensinar/aprender.

Trabalhos publicados na década de 90, do século XX, que já versavam sobre a temática, enfatizam os recursos tecnológicos utilizados, vantagens do ensino no laboratório de Enfermagem, laboratório como subsistema tecnológico, confronto do ensino de técnicas de Enfermagem em situação simulada e situação real e ainda a educação tecnológica no processo ensino/aprendizagem das técnicas de Enfermagem.

A propósito, Friedlander (1984a), em sua pesquisa de doutorado com estudantes de Enfermagem, sobre a eficácia da demonstração dos procedimentos como estratégia de ensino, detectou no grupo controle que os estudantes ao realizarem um cateterismo vesical pela primeira vez, após aula expositiva e demonstração, ser o número de erros cometidos menor que o esperado, confirmando a hipótese de que a demonstração prática em laboratório de Enfermagem tem um papel significativo na aprendizagem das habilidades motoras.

Nascimento (1998, p. 31) chama nossa atenção para algo importante, quando afirma que, na Enfermagem, a técnica não pode cumprir apenas um ato mecânico, desumano e descontextualizado do científico, pois é um meio de aproximação do enfermeiro com o cliente, implicando um envolvimento de ambos no momento do cuidar, não sendo também descontextualizado do científico, pois,

compartilham experiências e ambos respeitam os preceitos éticos e humanitários [...]. Nesse processo a técnica deve estar presente aliada ao profissional no restabelecimento da saúde do indivíduo. Esse pensamento deve permear o ensino da enfermagem que percorre um longo caminho na busca de metodologias de ensino, que possibilitem ao aluno o conhecimento da realidade, atuação em campo prático com consciência crítica e mudança da prática profissional.

A este respeito, Polak (1997, p. 121) acrescenta que as ações de Enfermagem ultrapassam o mecanicismo das técnicas, indo além do contexto hospitalar e decorrem do conhecimento estabelecido entre enfermeira/cliente; enfermeira/equipe de saúde; enfermeira/equipe de enfermagem e enfermeira/familiares e enfatiza: “É o conhecimento que possui núcleo de saber, que possui vida e se impregna do social”. Destaca ainda a mesma autora:

O conhecimento é a chave do processo de cuidar; cuidar com uma ação intencional, voltada para situação específica, contextualizada no tempo e no espaço; situação única, que não pode ser transferida para outrem, sem processo prévio de análise e de crítica. Este processo é histórico, representa a práxis e é vivido no cotidiano da Enfermagem.

Na verdade, o ensino das técnicas de Enfermagem nas escolas sempre foi realizado no laboratório, local utilizado para o ensino prático de procedimentos e treinamento para complementação da aprendizagem em situação simulada. Afirma Friedlander (1984b) que o laboratório de Enfermagem, além de objetivar o treinamento das habilidades, desenvolve o aspecto ético e educacional.

Neste sentido, Meir, Nascimento (2003) reafirmam que o ensino no laboratório de Enfermagem, relacionado à execução das técnicas, tem evoluído e passado por transformações, indo além da descrição dos passos e fundamentação científica, ou seja, tem apontado para o agir reflexivo, permeando a própria técnica, e prevendo a visualização integral e dinâmica do cuidar.

Para Collet, Rocha (2001), o ensino das técnicas tem passado por mudanças, e seu conceito evoluído de acordo com as transformações sociopolíticas e culturais da nossa sociedade, que influenciam o ensino desses conteúdos. Lembramos, ainda, os mesmos autores, quando consideram as técnicas como instrumento de trabalho e conhecimento essencial na formação do enfermeiro. E acrescentam a importância de desenvolvê-las com

competência, não de forma fragmentada, mas superando o efeito tecnicista, prestando uma assistência de Enfermagem de forma individualizada, atendendo às necessidades reais do cliente. E, admitem que atravessamos uma “fase de transição em que se buscam estratégias de ensino que levem o aluno a exercer os procedimentos e prestar assistência de forma mais segura em sua atividade profissional” (p. 145).

E completam as autoras Collet, Rocha (2001, p.145), quando afirmam:

No ensino de graduação, embora as docentes ressaltem a importância da técnica enquanto instrumento de trabalho parece que a concepção predominante é que as técnicas promovem somente o desenvolvimento de habilidades. A nosso ver, o ensino compreende o desenvolvimento de destreza e habilidades, fundamentado em conhecimento e mudança de comportamento e atitudes. É nesse sentido que apontamos a ressystematização do ensino dos procedimentos que englobam os cuidados de enfermagem.

A idéia, portanto, de extrapolar a concepção de um ensino eminentemente técnico está presente em muitos autores que tratam da aprendizagem no laboratório de Enfermagem, respaldados em uma literatura humanística da educação.

Nessa perspectiva, torna-se importante lembrar Freire (1995), quando afirma que o educador e o educando são sujeitos interlocutores do processo educativo em busca da significação dos significados, em uma relação de dialogicidade. O mesmo autor acredita na educação que conduza o homem a buscar a realidade, perguntando, investigando, ouvindo, problematizando, criticando e analisando o ensino, na tentativa constante de mudança de atitude.

A formação dos profissionais de Enfermagem deve propiciar não somente a formação técnica para o desempenho da profissão, mas garantir a formação integral e humana, visando não apenas à construção e reconstrução de conhecimentos específicos, mas à reformulação de valores e atitudes.

Dessa maneira, nossa função como educador no processo ensino/aprendizagem das técnicas, constitui-se bem mais do que em favorecer o simples acesso ao conhecimento, como afirma Freire (2003, p. 22): “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Requer a sistematização das formas de realização do ensino que proporcionem o pensamento crítico e criativo dos atores envolvidos, docente/discente, bem como, dos princípios relacionados à compreensão sobre o ser humano que pretendemos formar.

Concordamos com Esperidião, Munari (2000, p. 416), em seu estudo denominado *repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa*, quando afirmam que nas relações precisamos compreender as pessoas enquanto ser total e procurar nortear nossas ações, buscando a integração da pessoa e do profissional. E acrescentam que “favorecemos relações mais humanizadas na medida em que valorizamos a singularidade e a subjetividade de cada um, resgatando o valor da pessoa na relação humana”. Entretanto, pensando o ensino no laboratório de Enfermagem, questionamos: Na prática, o docente da área de Semiologia e Semiotécnica está instrumentalizado para facilitar esse processo? Usa novas estratégias de ensino e concepções inovadoras do processo ensino/aprendizagem? Permite ao aluno o tempo necessário para construção do conhecimento? Favorece relações mais humanizadas com seu aluno? Vivencia uma prática pedagógica dialógica?

Corroboramos o trabalho de Waldow, Lopes, Meyer (1995, p. 202), quando afirmam que “o nosso ensino deve encorajar a reflexão ao vivido, buscando alcançar a excelência do cuidado ao ser humano, seja ele nosso paciente ou nossos alunos”.

Nessa perspectiva, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, provocou nas escolas mudanças políticas, conceituais, legais e práticas, além de currículos e cursos, reconhecendo a grande abrangência

da educação. A partir de então, abre-se uma ampla discussão em torno dos projetos político pedagógicos (PPPs) nas instituições de ensino, incorporando princípios, referências e estratégias de cada curso. A partir da década de 90, vem ocorrendo a implantação de novos PPPs em algumas escolas de Enfermagem, baseados em uma ampla visão da realidade de saúde da população, pautados em competências e habilidades para atuar no processo saúde/doença do ser humano. No nosso entender, isso representa mais uma oportunidade de renovação do processo ensino/aprendizagem.

Segundo Nascimento et al (2003), o projeto político-pedagógico (PPP) parte da idéia de que a competência não é transmitida, mas construída pela própria pessoa, pois a capacidade de reflexão sobre as práticas cria o saber profissional e a competência. A formação do enfermeiro é orientada por 04 (quatro) competências: assistir/cuidar/intervir, gerenciar/administrar, investigar/pesquisar e educar/ensinar.

Para Germano (2003), o ensino por competências prestigia o pensar criticamente a realidade da saúde, ressaltando a importância de uma proposta metodológica de ensino que trabalhe na perspectiva do paradigma ação/reflexão/ação.

O tema competência na saúde é muito mais complexo e precisa ser discutido de forma diferente dos outros setores; acrescenta Santos (2004) que a importância da definição dos eixos temáticos determina o conjunto das habilidades que são uma maneira de avaliar as competências de forma integral nas dimensões do conhecimento, do saber fazer e saber ser.

Entendemos que as mudanças curriculares são marcos importantes no caminho que a Enfermagem tem a percorrer; desta forma, para implantação/implementação do PPP é necessária uma participação coletiva de todos os atores envolvidos nesse processo, como professores, alunos, profissionais de saúde e técnicos administrativos. Para Fernandes, Xavier (2003, p. 234), ainda se deve atentar, sobretudo, para

as competências gerais, competências e habilidades específicas, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, organização do curso e avaliação [...] e os princípios educacionais: aluno como sujeito, articulação teoria/prática, diversificação dos cenários de aprendizagem, pesquisa integrada ao ensino, currículos fundamentados no humanismo, metodologias ativas para o processo ensino/aprendizagem, avaliação formativa, educação orientada aos problemas mais relevantes da sociedade e terminalidade do curso.

Assim, é preciso reconhecer que os princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares e conseqüentemente pelo PPP de cada escola, entre outros princípios educacionais, atentam para um ensino fundamentado no humanismo e metodologias ativas para o processo ensino/aprendizagem.

O processo de formação que capacita o enfermeiro deve atender ao modelo de saúde vigente e capacitá-lo para desenvolver competências necessárias à intervenção, de forma sistemática, crítica, reflexiva e consciente, frente às diversas situações de saúde, e responder com qualidade e eficácia às demandas da sociedade.

A instituição de ensino deve ter como objetivo formar cidadãos com compromisso ético que possam refletir criticamente sobre a realidade social e agir em realidades concretas, contribuindo, desta forma, para um cuidar humanizado e de qualidade com capacidade de atuar no mundo real da profissão, sem medo de buscar o novo e ousar. Em um contexto de tantas mudanças, como o atual, é um desafio à formação profissional, pois não podemos como docentes voltar o nosso olhar apenas para o aparato tecnológico que vem, cada vez mais, penetrando no campo da saúde e encantando seus profissionais. Precisamos, ao lado da dimensão *sapiens*, estimular a dimensão *demens* de nosso aluno, para que o mesmo possa crescer e se afirmar em sua plenitude, passo fundamental para uma ação humanizada na sua prática profissional.

2.2 SEMEANDO SABERES NO LABORATÓRIO DE ENFERMAGEM

Pensando o laboratório, no sentido geral do termo, Ferreira (1999, p. 1175) define como um “lugar destinado ao estudo experimental de qualquer ramo da ciência ou a aplicação dos conhecimentos científicos com objetivo prático”.

Infante (1975, p.7-8), em estudo sobre laboratório clínico na educação em Enfermagem, descreve-o a partir do seu sentido etimológico. O termo laboratório procede do latim medieval, “laboratorium”, significando oficina; e afirma o autor que surgiu nos seis primeiros séculos, destinado inicialmente à manipulação de drogas; a seguir, à astrologia; e, posteriormente, também como laboratório de ciências médicas na Europa, época da revolução americana, no século XVIII. A partir desta época, passou a servir igualmente para investigação na pesquisa e no ensino. No século XIX, se estabelece como laboratório das ciências físicas e químicas, estendendo-se aos estudantes universitários que passaram a treinar as habilidades básicas de suas profissões. Em seguida, o laboratório foi incorporado ao ensino de habilidades motoras e intelectuais, até firmar-se como parte integrante da educação moderna. Infante (1975, p. 4) diferencia a utilização de dois principais tipos de laboratório:

Laboratório clínico - “definido como uma instituição, estabelecimento ou agência comunitária onde o estudante pratica um contato direto com pacientes com objetivo de adquirir habilidades intelectuais e psicomotoras em uma situação real”.

Laboratório escolar - “definido como um local existente na faculdade que dispõe de equipamentos e materiais simuladores onde o estudante pratica as habilidades inerentes à profissão em uma situação artificial. Não pressupõe a presença de pacientes no local”.

Conclui, afirmando que o laboratório escolar é a estrutura adequada em que a aprendizagem deve acontecer, enquanto o laboratório clínico é a situação concreta em que ocorre o contato do aluno com o paciente, permitindo a relação teoria e prática e aplicação real da aprendizagem. Pensando especificamente na área da Enfermagem, Friedlander (1984a) denomina o laboratório de Enfermagem como um local nas escolas ou serviços de Enfermagem designado ao treinamento das habilidades psicomotoras, devendo conter manequins e modelos simuladores e ser semelhante às Instituições de Saúde, no que diz respeito aos equipamentos e materiais.

A literatura vem reafirmando enfaticamente o uso do laboratório de Enfermagem como complementação da aprendizagem dos alunos que necessitam desenvolver habilidades psicomotoras. São referências principais a esse respeito, os trabalhos de Elliott et al (1982); Butterfield (1983); Taylor, Cleveland (1984); Friedlander (1984a, 1993, 1994); Noca et al (1985); Megel et al (1987); Friedlander et al (1990); Nascimento, Cançado (1991,1993); Hayashida (1997); Veras, Silva (2002) e Jesus (2004), entre outros.

Nessa perspectiva, o laboratório de Enfermagem³ representa o lócus, por excelência, para o aprendizado do estudante de disciplinas iniciantes do curso de Enfermagem. É utilizado com a finalidade de, entre outras, capacitá-lo a desenvolver habilidades em relação aos procedimentos que são necessários à prática, em seus primeiros contatos com o cliente. Significa dizer que o fato de desenvolver habilidades antes de executar os procedimentos frente ao cliente, em prática clínica, concorre para diminuir suas dificuldades e aliviar o impacto psicológico, principalmente, quando se trata de procedimentos invasivos nas suas primeiras experiências junto ao cliente (JESUS, 2004).

³ O termo laboratório, neste estudo, será identificado sempre como laboratório escolar.

A mesma autora chama igualmente nossa atenção ao afirmar que, além da atividade de ensino, o laboratório de Enfermagem, em algumas escolas, representa local de pesquisa e extensão, como prestação de serviço à comunidade, citando como exemplo a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

Veras, Silva (2002, p. 132), em pesquisa acerca do *laboratório de prática simulada: importância para o ensino de enfermagem*, relacionam diretamente o desempenho do estudante na prática clínica ao uso do laboratório de Enfermagem, concluindo que tanto os docentes, quanto os discentes afirmam a importância deste espaço para o aprendizado. No entanto, reconhecem que o laboratório não está sendo usado adequadamente, pois “falta uma estrutura de apoio para a organização e controle de funcionamento”, ocasionando a ociosidade do espaço e equipamentos.

O resultado deste estudo deve ser objeto de reflexão por parte daqueles que se empenham com o ensino no laboratório de Enfermagem, a fim de otimizarem sua utilização em função da qualidade da aprendizagem.

A maioria dos trabalhos analisados, relacionados ao uso de laboratório de Enfermagem, mostram sua importância no processo ensinar/aprender nas práticas dos procedimentos básicos e de habilidades psicomotoras. Para além dessas primeiras experiências, Ribeiro et al (1998), docentes da Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein, relatam outras, no campo do ensino em laboratório de Enfermagem, no tocante às práticas desenvolvidas em centro cirúrgico, contando, para isso, com local construído com esta finalidade. Neste sentido, os professores da disciplina de Enfermagem em Centro Cirúrgico podem planejar atividades de instrumentação cirúrgica e circulação de sala, ampliando os conhecimentos teórico-práticos dos estudantes.

Os autores documentam nesse estudo a importância prévia do laboratório para desenvolvimento de práticas relacionadas a centro cirúrgico, para posterior atuação em campo de estágio, com 96,6% de aprovação dos alunos de graduação em Enfermagem. Logo, a grande maioria afirma a importância do laboratório, como forma de ensino, além de reconhecer que o treinamento provoca o desenvolvimento de habilidades, diminui o medo e a ansiedade, aumenta a segurança, facilitando, desta forma, a atuação em situação real. Na opinião dos docentes, a prática no laboratório de Enfermagem melhora o desempenho e aproveitamento, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras, contribuindo para maior segurança, conseqüentemente expondo o cliente ao menor risco. Todas essas vantagens são percebidas na prática quando o aluno é encaminhado para prática em campo de estágio.

Lembramos, igualmente, um outro estudo de Collet, Rocha (2001), relacionado às transformações no ensino das técnicas de Enfermagem pediátrica; as autoras descrevem um resgate histórico das técnicas de Enfermagem em pediatria e avaliam suas transformações e implicações para o ensino e assistência à criança hospitalizada.

No que concerne ao uso de recursos, como estratégia de ensino simulado em laboratório de Enfermagem, alguns educadores têm construído artesanalmente artefatos para usar como método de ensino (NASCIMENTO, CANÇADO, 1991,1993; OLIVEIRA, 2004). E, por outro lado, Hodson et al (1988 apud HAYASHIDA 1992) fazem referência a inovações provocadas pelo avanço tecnológico através de videotapes e programas simulados por computadores, entre outros. Todos esses recursos são utilizados como estratégia para o ensino de procedimentos básicos de Enfermagem, como instrumentos de aprendizagem das habilidades psicomotoras.

Corroboramos o estudo de Friedlander (1994), quando aponta os benefícios do ensino no laboratório de Enfermagem, como treinamento de habilidades perceptivo-motoras e desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem inicial de procedimentos técnicos, antecedendo ao estágio clínico. Outrossim, defende também vantagens de ordem ética, psicológica, econômica e pedagógica.

No aspecto ético, a autora ressalta uma assistência segura e de qualidade como direito do cliente. Assim, o aprendizado em situação simulada torna o aluno mais seguro e menos suscetível a erro. No campo psicológico, o treinamento de habilidades no laboratório minimiza o primeiro contato com o cliente, pois diminui o nível de ansiedade, pois esses conflitos dificultam a aprendizagem. Também para o professor que se depara com um número elevado de alunos no campo clínico, a repetição das técnicas no laboratório facilita o processo ensinar/aprender.

Do ponto de vista econômico, a desvantagem do não uso provoca um aumento de custos em prática clínica, devido à inabilidade do estudante, promovendo repetição e conseqüentemente desperdício de material. E, finalmente, a vantagem de ordem pedagógica no processo ensino/aprendizagem, de conformidade com a autora, pois é melhor o educando ser avaliado em situação simulada para posterior avaliação em situação real. Os alunos, após dominarem as habilidades básicas motoras, desenvolvem habilidades intelectuais, assegurando um melhor cuidar em campo clínico. Conclui, afirmando que o ensino em laboratório de Enfermagem é por demais importante, embora reconheça que este não pode substituir o ensino na prática clínica, pois alguns aspectos da aprendizagem só podem ser desenvolvidos na relação aluno/cliente.

Ainda quanto à opinião do aluno de graduação acerca do uso do laboratório de Enfermagem no ensino, Hayashida (1997, p. 135) conclui que os discentes aprovaram por

unanimidade a sua utilização, citando como aspectos positivos: aumento do nível de segurança, semelhança com a realidade, maior facilidade na aprendizagem, ensino mais descontraído. Os aspectos negativos relacionados foram: recurso de ensino pouco explorado, tempo escasso e número de aulas práticas insuficiente, desmotivação do aluno, maior demanda de alunos por grupo, “considerações sobre o método de ensino prático e incompatibilidade com a situação real”.

Advogam Angerami, Terreri (1967) que a demonstração de procedimentos deve acontecer em laboratório de Enfermagem e com um número pequeno de alunos, resultando em uma melhor observação, captação de detalhes e solicitação de explicações sem inibições.

A maioria dos autores pesquisados reforçam a importância do laboratório de Enfermagem no desenvolvimento de habilidades, embora, alguns, em número bem menor, defendam que o ensino dos procedimentos deve ser desenvolvido em situação real, diminuindo o tempo gasto para aquisição de habilidades. Sullivan (1959, p.521) argumenta que “a aprendizagem direta em situação real reduz o tempo gasto na aquisição das habilidades, e a ausência do cliente, [no laboratório] torna-se um obstáculo para sua aprendizagem”.

Entretanto, a este respeito, Friedlander (1984b); Taylor, Cleveland (1984) e Ribeiro et al (1998) afirmam que o contato com os primeiros clientes cria muita ansiedade no aluno, associada à insegurança gerada pela inabilidade. E defendem que o treinamento de habilidades no laboratório de Enfermagem pode contribuir para aliviar essa ansiedade, garantir maior segurança e melhor aprendizagem no campo prático. Acrescenta Butterfield (1983) que os estudantes precisam praticar, treinar em situação simulada antes do estágio no setor clínico.

Conforme Megel et al (1987, p. 292), em seu estudo sobre o desempenho dos estudantes de Enfermagem na administração de injeções em laboratório de Enfermagem e na área clínica, o ambiente no laboratório “melhora o aprendizado, diminuindo o nível de ansiedade e erros na prática real posterior” e reforçam a importância do laboratório, para treinamento e repetição para aquisição de habilidades antes da prática clínica.

Mesmo defendendo o ensino no laboratório de Enfermagem, Friedlander (1984a) considera também admirável o ensino em campo prático no que diz respeito à aprendizagem dos aspectos humanísticos da assistência de Enfermagem.

Para Admi (1997), a primeira experiência clínica vivenciada pelo estudante de Enfermagem determina, na maioria das vezes, estresse para esse aluno, e quanto mais desconhecidos o ambiente e situação, mais aumenta o nível de estresse. Corrobora, no mesmo sentido, o trabalho de Feix, Pontalti, Fernandes (1998, p. 11), ao definir que o estresse “resulta do desequilíbrio entre a demanda ambiental e as capacidades individuais de atendê-lo”. A adequação do homem ao meio ambiente está relacionada, tanto a fatores internos, quanto externos, procedentes do contexto em que está inserida e de sua própria natureza.

Veras, Silva (2002) reafirmam a necessidade do treinamento em laboratório, anterior à prática clínica, capacitando o aluno na execução dos procedimentos de Enfermagem. E, ainda no mesmo trabalho, relaciona o desempenho do estudante em situação real proporcional ao uso do laboratório.

Nesse sentido, Godoy et al (2003), em uma pesquisa relacionada à avaliação da aprendizagem para administração de injetáveis na região ventroglútea com utilização de videoconferência, entendem que a simulação, como estratégia de ensino, aplicada nas demonstrações e treinamento em laboratório, associada à videoconferência contribui ainda mais para aquisição de habilidades psicomotoras e aprendizado do conteúdo.

Outro estudo, que vale ressaltar, diz respeito a um relato de experiência sobre a disciplina Semiologia e Semiotécnica do Centro de Estudos Superiores de Londrina, realizado pelas autoras Gastaldi, Carmo (1998), ficando evidente que sem o uso do laboratório aumenta a dificuldade dos alunos na execução de atividades práticas. Além disso, apresentam insegurança no manuseio de materiais e instrumentos nos procedimentos, no relacionamento e na abordagem com o cliente, como também na pouca iniciativa nos campos de estágio. As autoras consideram o laboratório como um método de ensino e estudo, no qual o educando, além de desenvolver habilidades psicomotoras, ainda participa mais ativamente do processo de aprendizagem. Portanto, o mesmo deve ser mais explorado através de atividades que ajudem os educandos a adquirir e expressar atitudes críticas.

Reforçando a idéia da importância do ensino no laboratório de Enfermagem e sua validade, tivemos oportunidade de participar de uma pesquisa com outros professores, da disciplina Introdução à Enfermagem, em 1997, sobre o ensino de técnicas em situação simulada e situação real. Como resultado, observamos que o ensino simulado, desenvolvido no laboratório de Enfermagem, diminui o nível de tensão do aluno iniciante que desenvolve cuidados junto ao cliente em situação real (MENEZES et al., 1997).

Acreditamos que a utilização do laboratório de Enfermagem seja um recurso de apoio ao ensino, com vantagens para o discente, o docente e o cliente. Além disso, é também um ambiente adequado para o aluno tornar-se protagonista de seu aprendizado, se permitindo treinar, errar, refletir a ação, corrigir e refazer, enfim, construir o seu fazer, articulando teoria/prática sem, contudo, levar prejuízo ao cliente.

Uma prática pedagógica emancipadora, para Cunningham et al (2003), permite a aplicação de estratégias que favorecem a reflexão, viabiliza uma relação dialógica professor/aluno, objetivando aos futuros profissionais definir e transformar sua prática de forma crítica

e reflexiva. Isto pressupõe uma formação profissional que seja orientada para o questionamento, para a reflexão na ação, autonomia de pensar, desenvolvimento de criatividade e capacidade de repensar a realidade presente e futura.

Em relação ao professor, sabemos que ele precisa atuar como facilitador desse processo, ser acolhedor, aberto, valorizar, respeitar a subjetividade, ter sensibilidade social, estimular o aluno a aprender a aprender e reaprender, principalmente sendo docente de disciplinas introdutórias de cursos na área da saúde. Nesse contexto, comumente, o educando se depara com situações de sofrimento por parte do cliente e necessita prestar cuidados que carecem de habilidades psicomotoras, muitas vezes sem ter esse domínio, nem preparo emocional para lidar com tais condições.

Para Freire (2003, p. 45), o educador deve respeitar sempre a dignidade do educando, autonomia e identidade em processo, além de avaliar continuamente sua prática e seu fazer com os estudantes. Ainda chama nossa atenção para a cotidianidade desse profissional, quando afirma que gestos são cheios de significação, assegurando que o que importa “na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Portanto, o educador dessa área precisa ter ainda mais paciência pedagógica e amorosidade nas relações educativas, enfim, favorecer relações mais humanizadas, como diz o grande educador Paulo Freire (2003). Dessa forma, está contribuindo para o educando aliviar sua ansiedade, diminuir seus medos e tornar-se mais seguro, proporcionando melhores condições de aprendizagem.

Enfim, como educador, devemos valorizar e respeitar igualmente o educando, observando a dimensão *sapiens*, que ressalta os aspectos cognitivos, e a dimensão *demens*,

envolvendo seus sentimentos. Na educação, estas dimensões devem estar entrelaçadas como forma de facilitar o processo ensinar/aprender.

TRILHAS METODOLÓGICAS

**Caminhamos por uma
abordagem qualitativa,
descobrimos as trilhas que
nos conduziram ao objeto de
investigação.**

3 TRILHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa na educação compreende uma diversidade de questões, de diferentes conotações, muito embora estejam relacionadas de forma complexa no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. O ato de educar é o ponto de partida e também o ponto de chegada da pesquisa. “A educação mostra-se como o centro de referência da pesquisa, é o foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques em que nos situamos” (GATTI, 2002, p. 14).

De acordo com este autor, a pesquisa educacional tem evidenciado uma multiplicidade de problemas, visto que envolvem pessoas em um contexto inserido no processo que a investigação tenta compreender.

Nesta pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, objetivando estudar o processo ensino/aprendizagem acerca dos procedimentos de Enfermagem desenvolvidos no laboratório, apreendendo as dimensões *sapiens e demens* desse processo, a partir da visão de estudantes de graduação.

Entendendo que o discente, como ser social, vivencia suas experiências, refletindo frente a uma determinada realidade, podendo posteriormente descrevê-las, naturalmente, tal descrição contém uma carga valorativa, adequando-se melhor a uma abordagem qualitativa.

De acordo com Minayo (2003, p. 22), o enfoque qualitativo aborda questões mais profundas das relações humanas e significados das ações, que, por sua vez, compreendem e descrevem as relações sociais atuando nas vivências, experiências e cotidianidade. Ou seja, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, não podendo ser reduzido à quantificação. Este pensamento é reforçado por Santos Filho,

Gamboa (1995, p. 44), ao afirmar a importância do método de elaboração dos significados das ações e a experiência pessoal e individual de situações, respondendo ao “como”.

Flick (2004, p. 22) compreende que esse tipo de estudo evidencia a variedade de perspectiva sobre o objeto, “partindo dos significados subjetivos e sociais a ele relacionado”.

Para viabilização do estudo, a principal referência foi o Departamento de Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, situado no Campus Universitário s/n, no município de Natal/RN. A escolha desta unidade acadêmica deve-se ao fato de ser uma instituição que agrega alunos de graduação em Enfermagem, portanto, atende aos critérios da pesquisa, além de pertencer ao complexo de Enfermagem da UFRN, no qual nos integramos na condição de docente da Escola de Enfermagem de Natal.

Inicialmente, contactamos a chefe do Departamento de Enfermagem em junho de 2004, para solicitar autorização da instituição para a realização do presente estudo (Anexo A). Posteriormente, encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, para avaliação, o qual emitiu parecer favorável, em 15 de julho de 2004, sob o número 67/04 (Anexo B).

O grupo participante do estudo foi composto por 26 alunos do curso de graduação em Enfermagem da UFRN que haviam concluído a disciplina de Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, no período de 2003.2, ou seja, no semestre imediatamente anterior ao procedimento de coleta de dados. A escolha ocorreu por ser através dessa disciplina que o estudante inicia sua aprendizagem no laboratório de Enfermagem. Os alunos vivenciam suas primeiras experiências acerca dos procedimentos de Enfermagem através de aulas teórico-práticas e, posteriormente, realizam a prática clínica propriamente dita.

Para a coleta do material empírico, solicitamos, da coordenação do curso, a lista com a relação dos alunos do período citado e onde encontrá-los. O contato foi feito pessoalmente, momento em que explanamos os objetivos do estudo e os convidamos a participar da pesquisa. Agendamos, de comum acordo com os estudantes, data, horário e local, para as entrevistas de grupo focal. Entregamos também, nesse momento, uma carta/convite nominal a cada discente, a qual continha tema, propósito e importância da sua participação, lembrando data, horário e local (Anexo C).

A nossa opção pelo instrumento de investigação através da entrevista de grupo focal justifica-se pela possibilidade de analisar o pensar coletivo de uma temática, como também permitir observar os participantes com experiências comuns acerca da questão em estudo. Além da vantagem de trabalhar com um número maior de participantes em um espaço de tempo menor, existe a possibilidade de o entrevistador, durante as reuniões, perceber expressões de sentimentos, opiniões e pareceres da questão em estudo. Ademais, facilita a interação entre o pesquisador e participantes.

Segundo Morgan (1988), a entrevista de grupo focal é um método de investigação que teve sua origem na sociologia, empregado na década de 50 em pesquisas de marketing. Essa técnica permite a observação de um grupo em um determinado período de tempo, com grande interação acerca de um tema específico. O número dos grupos podem variar de 3 a 4, com uma quantidade de participantes entre 6 a 10 pessoas, sendo recomendável no mínimo 4 e no máximo 12 participantes.

Marshaall; Rossman (1995) também consideram a entrevista de grupo focal - com número limitado de pessoas - e selecionado por compartilharem características relevantes para discussão de um determinado tema. Dessa forma, o pesquisador identifica as tendências, percepções e opiniões nas declarações referidas.

É importante destacar, alerta Dias (2003. p. 4), que o resultado satisfatório do grupo focal depende da consciência do pesquisador e de suas “habilidades em dinâmicas de grupo e de sua neutralidade em relação aos pontos de vista expostos durante as discussões”. E, acrescenta, os participantes nesse procedimento de investigação expõem suas idéias, expressam seus sentimentos e também suas opiniões, oportunizando o debate entre eles.

Dall`Agnol, Trenchl (1999) abordam a tendência da utilização desse procedimento em diferentes contextos, dentre os quais na Educação em Saúde e, atualmente, nas pesquisas em Enfermagem; os autores propõem alguns ajustes com foco na área de conhecimento e realidade sociocultural, especificamente na Enfermagem. Na seleção do grupo para esse procedimento, deve-se atentar para o objetivo do estudo; assim sendo, a constituição do grupo é intencional e constituída de 8 a 10 pessoas, porém ressaltam uma tendência em formar grupos menores, constituídos de 5 a 7 pessoas. O tempo previsto recomendado para as sessões é de 1 hora e trinta minutos a 2 horas, observando-se um espaço para o início e encerramento da sessão. A escolha do local deve assegurar a privacidade do grupo, ser confortável e facilitar o debate. As autoras sugerem ainda o papel de coordenador e observador. O primeiro como facilitador do debate, sendo o componente que abre as sessões, faz as apresentações, informa os objetivos e finalidade da pesquisa, encoraja os participantes, concede espaço, enfim, conduz o debate. O observador trabalha em sintonia com o coordenador, colaborando, monitorando o equipamento de gravação, o tempo, registrando e observando todas as reações dos informantes.

Antes da coleta de dados propriamente dita, entrevistamos um grupo de alunos do 7º período do Curso de Enfermagem da UFRN, com o intuito de testar o roteiro da entrevista. Para Lakatos e Marconi (2003), a finalidade do estudo piloto e testagem do instrumento de coleta de dados devem ocorrer para constatação de possíveis falhas a serem solucionadas.

Realizamos três reuniões de grupo focal, e como queríamos contar com a participação de todos os alunos da turma, para relatar suas vivências no laboratório, novamente voltamos à sala e marcamos outra reunião, com os faltosos, totalizando quatro encontros. Todos estes aconteceram no Departamento de Enfermagem, com média de duração em torno de 1 hora cada reunião, com grupos formados em número de 5, 8, 7 e 6 respectivamente, totalizando 26 participantes de uma turma de 29. Estes encontros ocorreram entre doze de julho a três de agosto do corrente ano. Para cada encontro preparamos a sala para torná-la um ambiente agradável, aconchegante e sem interferências externas. Providenciamos também um pequeno lanche com a finalidade de tornar o momento mais descontraído.

No início de cada reunião, esclarecemos a respeito da importância da pesquisa, os objetivos e asseguramos aos participantes o cumprimento de todos os preceitos éticos contidos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, que determina diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, dentre as quais destacamos o anonimato e o direito de se recusar a participar sem que lhes ocorram qualquer dano.

Em seguida, distribuímos o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo D), e também um formulário de caracterização dos participantes da pesquisa, solicitando seu preenchimento e assinatura.

Mesmo pertencendo a uma única turma, houve distribuição de crachás identificando os participantes, o coordenador, no caso o pesquisador deste estudo, e também o observador.

Nas reuniões foi solicitada a permissão dos participantes para o uso do gravador, com a finalidade de tornar fidedigno seus relatos para a análise posterior.

Como sugerem Dall' Agnol, Trench (1999), durante as entrevistas de grupo focal contamos com um coordenador, com papel de mediador e condutor dos debates, e um

observador que colaborou, atuando nas gravações, detectando as reações dos informantes e também transcrevendo as falas dos participantes em todos os grupos.

As questões orientadoras seguiram o roteiro da entrevista de grupo focal (anexo E), à qual direcionamos as discussões para focalizar a experiência dos alunos acerca da utilização do laboratório de Enfermagem, suas contribuições e dificuldades, seus sentimentos e a vivência relacionada ao ensino no laboratório de Enfermagem. Os discursos ocorreram com forte participação e empolgação dos entrevistados.

Com a finalidade de garantir o anonimato dos participantes deste estudo, os grupos de cada reunião foram identificados no trabalho com nomes de flores, e cada participante dos grupos recebeu o nome de uma cor. A escolha decorre do entendimento de que o fazer pedagógico deve estar permeado de sensibilidade e nada melhor que as flores para identificação dos estudantes.

Procuramos então o significado das flores, segundo Obata (1986) e estabelecemos uma analogia entre estas e as particularidades de cada grupo, conforme as expressões, a seguir:

Girassol – “dignidade, glória e respeito”. Forma imponente que se assemelha ao sol.

Amor Perfeito – “meditação, reflexão, recordações”. Flores de campo de perfume mais agradável.

Rosa – “amor, beleza”. Rainha das flores. Sua beleza e perfume simbolizam o amor e seus espinhos, as feridas que lhe pode causar. Possui vários símbolos, como primavera, juventude, beleza intelectual, perfeição e inspiração.

Orquídea – “beleza, perfeição, símbolo de fecundação e fertilidade”. Utilizada para afastar as influências negativas e perniciosas.

O primeiro grupo focal (Girassol) foi composto por cinco estudantes, com idade entre vinte e vinte e dois anos, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. O encontro ocorreu dia treze de julho de dois mil e quatro, às treze horas e cinquenta minutos. Os alunos compareceram ao Departamento de Enfermagem com um único compromisso; participar da entrevista, apesar da forte chuva que caiu durante todo o dia. Grupo determinado, interessado e otimista.

Ao segundo grupo focal (Amor perfeito) compareceu o maior número de participantes do estudo, com um total de oito alunos, todos do sexo feminino e idade média de vinte e um anos. Realizada no dia vinte de julho de dois mil e quatro, às quatorze horas e dez minutos. Grupo sensível, reflexivo, apresentando várias sugestões.

A reunião do terceiro grupo (Rosa) ocorreu no dia vinte e sete de julho do corrente, no mesmo local, com início às dezesseis horas e vinte minutos. Com sete alunos do sexo feminino e idade entre dezenove e vinte e quatro anos. Grupo otimista, com boa interação e participação ativa de todos os componentes.

O encontro do quarto grupo focal (Orquídea) aconteceu às dezesseis horas e dez minutos do dia três de agosto de dois mil e quatro, com a participação de seis estudantes, do sexo feminino e com idade entre vinte e vinte e três anos. Este grupo expressou com maior veemência seus sentimentos ao vivenciar o primeiro dia da prática clínica.

Após a transcrição dos discursos gravados, das observações realizadas e leitura das entrevistas, o passo seguinte foi o tratamento do material empírico coletado, na abordagem metodológica de análise de conteúdo, especificamente a análise temática. Procedimento descrito por Minayo (2000), que tem como referencial teórico Bardin.

Na aplicação da técnica de análise de conteúdo, podemos destacar duas funções: a primeira, é encontrar respostas para os questionamentos formulados; e a segunda, diz “respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2003, p. 74).

Para Triviños (1992), qualquer que seja a técnica utilizada, ela adquire essencialmente valor e força mediante suporte do referencial teórico.

Minayo (2000, p. 209) destaca algumas técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo, como a análise temática que consiste “em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Para a autora, esse procedimento compreende três etapas: a pré-análise; a explanação do material; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Posteriormente, organizamos o material, realizamos uma leitura detalhada dos discursos para identificação de expressões comuns que foram verbalizadas, procurando descobrir pontos significativos sobre o tema, como também expressões convergentes.

Em seguida, trabalhamos na classificação, no agrupamento de dados relevantes, na categorização teórica das unidades de significados, utilizando lápis de diferentes cores para sua operacionalização.

Procurando conhecer as contribuições do laboratório de Enfermagem no processo ensino/aprendizagem na visão do estudante, agrupamos o material analisado em quatro categorias, nominadas a posteriori, conforme mostram as figuras 1, 2, 3 e 4:

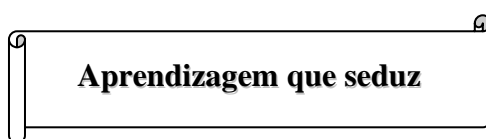


Figura 01 – Categoria: Aprendizagem que seduz

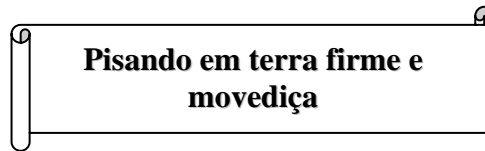


Figura 02 – Categoria: Pisando em terra firme e movediça



Figura 03 – Categoria: Timoneiros da formação

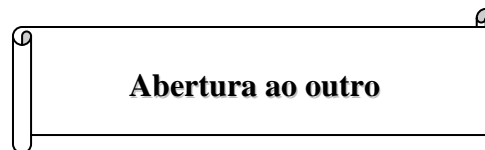


Figura 04 – Categoria: Abertura ao outro

Algumas dificuldades, ressaltadas pelos participantes, que representam obstáculos à aprendizagem, denominamos de *percalços das dificuldades*. Os sentimentos expressados por estes, ao vivenciarem a experiência de aprendizagem no laboratório de Enfermagem e na clínica, nomeamos de *ouvindo almas e identificando sentimentos*. Ambos foram apresentados em quadros com os respectivos grupos que os identificaram.

Enfim, procedemos à análise das informações obtidas, estabelecendo uma articulação entre o conteúdo investigado e o referencial teórico sobre o tema. Para isto, foram fundamentais os estudos de Friedlander (1984a, 1993, 1994); Friedlander, Mause (1994); Hayashida (1992, 1997); Freire (1970, 1976, 1980, 1984, 2003); Morin (2000,2002); Maturana (2002); Assmann e Mo Sung (2003); e Boff (2000,2004), entre outros.

Para situar melhor o leitor no transcorrer da análise, destacamos as falas dos autores em itálico e as falas dos estudantes em itálico negrito.

O DESABROCHAR DAS FLORES

Encontarmos neste

Desabrochar a essência da pesquisa.

4.2 O DESABROCHAR DAS FLORES

Neste capítulo, que constitui a essência de nosso estudo, tomamos o processo ensino/aprendizagem nas dimensões *sapiens e demens*, como fio condutor da análise a ser realizada.

Nessa perspectiva, recorreremos aos estudos de vários autores. Em primeiro lugar, as pesquisas de Friedlander (1984,1993,1994) e Hayashida (1992,1997) por tratarem especificamente do tema de nossa investigação. Em segundo lugar, mas não menos importantes, os estudos de Boff (2000), Morin (2002) que ressaltam os aspectos cognitivos (a dimensão *sapiens*) e os sentimentos (a dimensão *demens*) de todo ser humano e, portanto, presentes na educação. Incluiremos, igualmente, a contribuição de Maturana, quando destaca a importância de uma educação que valorize as emoções, pois, segundo ele, “todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção” (2002, p. 16). Da mesma forma, a obra de Freire (2003) constitui uma base teórica de fundamental importância, pelo fato de reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição na formação docente e na relação dialógica entre professores e estudantes. Ainda integram o corpo de autores, que dão suporte teórico a essa análise, Assmann e Mo Sung (2003), por defenderem uma pedagogia preocupada em juntar competência e sensibilidade social. Para eles, o conhecimento científico, a sensibilidade e habilidade artística precisam unificar-se numa única visão do conhecimento.

Devemos salientar, entretanto, que esses autores, embora não tenham sistematizado uma teoria da aprendizagem propriamente, seus estudos fornecem indicativos de grande significação para o ato de aprender/ensinar, enfim, de educar.

E assim, retomando os objetivos de nossa investigação, são três as grandes áreas que orientaram a análise: As contribuições do laboratório de Enfermagem no processo ensino/aprendizagem; as dificuldades que constituem obstáculos a esse processo; e os principais sentimentos que os estudantes expressam ao vivenciarem a experiência de aprendizagem no laboratório e na clínica.

4.1 CONTRIBUIÇÕES E ACHADOS

Partindo das entrevistas de grupo focal realizadas com os estudantes de Enfermagem, muitas foram as contribuições identificadas pelos grupos pesquisados em relação ao laboratório de Enfermagem, no processo ensino/aprendizagem. Dentre outras, destacam-se: maior segurança em lidar com os clientes por ocasião de suas primeiras experiências no campo clínico, pelo fato, segundo eles, de terem vivenciado a prática no laboratório, em uma situação menos estressante. Além deste aspecto, que por si só justificaria o uso do laboratório, os estudantes ainda ressaltam o apoio dos docentes ao realizarem cada prática, facilitando, sobremaneira, a aprendizagem. Daí porque consideram um espaço por excelência para o desenvolvimento de habilidades.

Com base, portanto, no material empírico estudado, nomeamos quatro categorias, que serão analisadas a seguir. Devemos desde logo explicitar que as mesmas não constituem unidades isoladas; encontram-se entrelaçadas nas falas dos estudantes que integraram os grupos pesquisados. São as seguintes:

I – Aprendizagem que seduz;

II – Pisando em terra firme e movediça;

III – Timoneiros da formação;

IV – Abertura ao outro.

4.1.1 –

Aprendizagem que seduz

Neste espaço agrupamos as falas mais expressivas desta categoria, admitindo, a priori, que inúmeras outras, igualmente significativas, deixarão de figurar por guardarem semelhanças entre si. Essa sedução se dá, entre outros motivos, pela facilitação da aprendizagem.

Assim, vejamos alguns desses depoimentos dos participantes dos grupos:

Quando a gente pelo menos vê no laboratório fica melhor quando a gente vai fazer na prática. É o fato da gente nunca ter visto, a gente não quer nem fazer, porque você nunca viu. Não é isso? Aí a pessoa chega na prática e não quer fazer. Agora quando a gente pelo menos vê no laboratório, com toda a precariedade, de alguma forma ajuda, porque você vê a seqüência que deve ser (Rosa/amarela).

Essa questão da prática no laboratório... é agindo que você... é repetindo que você aprende. Então assim... não adianta de nada você está repetindo milhares de vezes a teoria para você porque não vai adiantar de nada. Se você não fizer aquilo, não aprende! (Orquídea/cor-de-rosa).

Muito importante esse contato inicial antes da gente ir para o hospital, é muito importante! Pra gente... facilita pra gente, professor, paciente, pra tudo... pra tudo (Girassol/azul).

Estes depoimentos evidenciam a importância da utilização do laboratório de Enfermagem nas demonstrações de procedimentos antes do contato inicial com o cliente, facilitando, desta forma, o desenvolvimento de habilidades, favorecendo a aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, Hayashida (1997, p. 126) afirma que a percepção dos estudantes, em relação ao treinamento no laboratório, é que este deveria ser “obrigatório para todos os procedimentos e o desempenho cobrado pelo menos uma vez [...] durante o treino e até mesmo durante o estágio”. Os estudantes, portanto, reforçam a importância da repetição nas

aulas práticas, quando afirmam que sentiram maior segurança no estágio⁴ relacionado aos procedimentos que realizaram em situação simulada, do que naqueles que não tiveram oportunidade de fazê-los.

Complementa Butterfield (1983), advertindo que para o aluno adquirir habilidade necessita de um momento para treinar antes de ir para o setor clínico, pois a habilidade é essencial para uma melhor qualidade no cuidado de Enfermagem.

A repetição dos procedimentos no laboratório de Enfermagem, pelo aluno, é uma das estratégias de ensino viável e eficaz para a aprendizagem das habilidades psicomotoras necessárias ao discente que inicia as práticas nas instituições de saúde. No entanto, é preciso entender que o ensino em situação simulada não pode apenas ser direcionado para a repetição de procedimentos, para o saber fazer e muito menos para a aprendizagem ser compreendida apenas como uma simples transmissão e repetição de técnicas. O ensino no laboratório deve ultrapassar o simples treinamento, a simples execução de técnicas de forma mecânica, e ser o lugar, igualmente, para desenvolver a sensibilidade de docentes e discentes para o cuidar.

Para Collet, Rocha (2001), as técnicas são consideradas um instrumento de trabalho e precisam ser entendidas como um conteúdo fundamental na formação do enfermeiro, para que sejam desenvolvidas competentemente, não de forma fragmentada, mas superando o efeito tecnicista do próprio procedimento para desenvolver um cuidado de Enfermagem voltado para o cliente, de forma individualizada, atendendo às suas necessidades reais.

Oliveira (2004, p. 73) considera que o docente deve buscar estratégias de ensino favoráveis ao desenvolvimento da autonomia dos alunos de Enfermagem, orientando-os na “definição do seu papel profissional, tanto no que diz respeito às competências técnicas

⁴ Neste estudo, o termo estágio se refere às práticas desenvolvidas em unidades de saúde. Não tem a conotação de estágio preconizada pela portaria 1.721/94 que regulamenta o ensino de graduação de Enfermagem.

específicas, como a incorporação de valores, atitudes e comportamentos voltados para a humanização da assistência de Enfermagem”.

Como docente envolvida com o ensino no laboratório de Enfermagem, Hayashida (1992) concorda com outros autores e docentes que defendem o ensino simulado anterior ao ensino em situação real e, como argumentação, situa a questão ética envolvendo a segurança e preservação do bem-estar do cliente. A mesma autora em outra pesquisa (1997, p. 118) levantou a opinião dos alunos acerca do uso do laboratório no ensino em Enfermagem, chegando à seguinte conclusão:

[...] 44,3% dos alunos expressaram-se como favoráveis á utilização do laboratório de enfermagem, julgando como importante, importantíssimo ou muito importante, muitíssimo, super, bastante e extremamente importante [...] 36,7% deles julgaram como fundamental, indispensável, imprescindível, essencial, primordial ou necessário. O restante, 18%, entendeu que o emprego do laboratório foi bom, muito bom, ótimo, muito válido, muito positivo, útil, interessante, ajudou muito ou constituiu-se a melhor parte do ensino.

Jesus (2004) afirma que o laboratório de Enfermagem representa a essência do aprendizado do estudante dessa área; e acrescenta que o conhecimento apropriado dos procedimentos de Enfermagem, certamente, refletirão no desempenho das outras disciplinas, na sua formação e conseqüentemente na vida profissional.

Ainda a respeito da mesma categoria, *aprendizagem que seduz*, observamos, igualmente, outras falas que reforçam as anteriores:

[...] Por isso que... a gente diz que o laboratório é importante demais. A gente vê claramente um procedimento que você teve prática e de um que você não teve prática, a diferença. [...] cometia mais erros nas práticas que a gente não... fez no laboratório a gente cometeu mais erros do que a que a gente fez no laboratório [...] Talvez seja assim... a parte mais importante, porque a gente vê a teoria, mas é na prática que fixa as coisas na cabeça, até muito mais fácil com o laboratório. É essencial para o aprendizado, sem... sem as práticas... era inviável (Amor perfeito/laranja).

É... eu acho que é assim... o ensino seria 100%. O aprendizado seria quase 100% se você tivesse a prática do laboratório antes da prática [propriamente]. Até porque está mais a vontade, você não correria... no hospital a gente não correria o risco de prejudicar um paciente e até mesmo o professor (Orquídea/cor-de-rosa).

[...] Você no laboratório você consegue conversar, tirar as dúvidas, ir no momento mais calma, é... prepara o aluno para a aula prática (Orquídea/branca).

Friedlander (1984a), na conclusão de sua tese de doutorado, refere que as práticas realizadas pelos estudantes no laboratório de Enfermagem, anteriores à prática clínica, diminuem o número de erros, quando esses enfrentam sua primeira experiência em situação real, conseqüentemente o risco do cliente frente à imperícia própria do aluno. A mesma autora, em estudo intitulado *a teoria e a prática da demonstração na enfermagem* (1993), observa que no Brasil, e em quase todo o mundo, os enfermeiros recebem sua formação também com a utilização da demonstração como estratégia de ensino, e afirma que o ensino através da demonstração é considerado mais eficiente para o domínio de habilidades psicomotoras.

Ainda neste sentido, Friedlander, Mause (1994) afirmam que os alunos que participam de treinamento anterior em laboratório de Enfermagem cometem de 50 a 70% menos erros em procedimentos realizados, quando prestavam cuidados ao cliente, do que aqueles que não participaram do treinamento no laboratório de Enfermagem.

Os estudantes, participantes desta pesquisa, reafirmam que a utilização do laboratório de Enfermagem favorece a aprendizagem. E justificam, quando declaram que este espaço auxilia, facilita muito a sua atuação em campo prático ao se depararem com procedimentos a serem executados com o cliente. Para eles, a oportunidade de *fastar* -los e *fastar* -los, em situação simulada, prepara-os melhor para a realidade. E, conscientes da importância deste, reivindicam o uso com maior frequência e uma melhor estruturação do laboratório. Assim vejamos:

[...] E quando você vê no laboratório é bem mais prático, bem mais fácil isso. [...] assim, quando você vê a aula no laboratório, até uma pessoa fazendo é bem mais fácil. Agora, a insegurança sempre acontece, toda vez que é o seu primeiro procedimento você fica inseguro, tem aquele medo de fazer errado, de não dá

certo. Mas quando você tem uma noção, com certeza facilita muito pra gente fazer. Por isso que a gente tanto pede que o laboratório deva ser mais utilizado, deve-se melhorar a estrutura dele para que amenize um pouco essa insegurança que a gente sente (Rosa/cor-de-rosa).

Todas as práticas que nós tivemos no laboratório ajudou muito na prática, mas nós tivemos poucas práticas e pronto (Girassol/verde).

Corroboramos a pesquisa de Gastaldi, Carmo (1998, p. 148) que consideram o laboratório de Enfermagem um método de ensino e estudo que propiciam aos discentes oportunidades únicas de serem sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem e acreditam que “o ensino em laboratório deve ser mais explorado no ensino através de atividades que ajudam os educandos adquirirem e aprenderem atitudes de pensadores críticos”.

Dessa forma, podemos afirmar que o laboratório de Enfermagem, como espaço de aprendizagem, além de fastar a prática, como foi possível depreender das falas dos estudantes e autores que vivenciam e estudam o processo ensino/aprendizagem no laboratório, pode fastar a continuidade da aprendizagem. Por outro lado, desperta para outras dimensões, igualmente significativas na formação discente, como o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, entre outros aspectos essenciais ao ato de educar.

4.1.2 –

**Pisando em terra firme e
movediça**

Para os discentes, o fato de se sentirem seguros ao desenvolver um procedimento, na prática, depende, em grande medida, da utilização do laboratório de Enfermagem, razão pela qual afirmam e reafirmam sua importância no processo de aprendizagem. Suas informações nos levam a compreender como estes se sentem neste contexto, quando observam que, ao realizarem uma prática em situação simulada, sentem-se muito mais seguros e preparados

tecnicamente para o cuidar. Assim, quando indagados acerca da utilização do laboratório de Enfermagem, afirmam:

A gente percebe que o laboratório é essencial [...] o que a gente viu no laboratório realmente deu mais segurança. Então, imagine se esse laboratório fosse estruturado. Quanta segurança ele não ia passar pra gente e quanto melhor não seria o aproveitamento dessas práticas e dessas técnicas (Rosa/amarela).

A gente se sente mais seguro...se sente mais... apto... assim...eu não sei nem sei se dá pra ficar apto, mas pelo menos já vai mais preparados (Girassol/amarelo).

Eu acho que além de importante é fundamental você ter um laboratório (todos concordam). Porque se você tem um laboratório, se vê tudo o que você precisa ver para ir para uma prática, você vai muito mais...seguro, muito mais... preparado. E a questão até do aprender. Olhe, se a universidade tem condições de montar esses laboratórios, de equipar esses laboratórios, então vamos aprender dentro da universidade pra depois mandarem a gente pra uma prática (Rosa/branca).

A revelação destes estudantes está presente nos estudos de Friedlander (1984a), quando constatou em uma pesquisa que 94,7% dos alunos afirmam que a prática anterior no laboratório de Enfermagem, com um roteiro auto-instrucional, oferece a estes estudantes mais segurança na realização de procedimentos junto ao cliente. A mesma autora, quando descreve as vantagens do ensino no laboratório de Enfermagem (1994), aponta alguns aspectos igualmente importantes e que devem ser considerados na relação pedagógica do ensino no laboratório de Enfermagem, como os fatores éticos e estéticos, entre outros.

Ainda neste sentido, Hayashida (1997), em uma pesquisa realizada com estudantes, refere que estes foram unânimes em ressaltar a importância da utilização do laboratório de Enfermagem no ensino, afirmando que este provoca maior segurança e facilidade na aprendizagem, tendo em vista esse ambiente ser mais descontraído, além de reproduzir uma semelhança com a realidade.

Outro depoimento, além de destacar o preparo técnico e a habilidade motora, reforça a importância do aspecto emocional. Afirma que, quando é assegurado ao aluno o tempo necessário para sua aprendizagem no laboratório de Enfermagem, torna-se mais confiante,

atenua sua insegurança e ansiedade na área clínica, conforme podemos depreender do depoimento a seguir:

[...] É fundamental o laboratório pra nossa prática. Tanto assim para o preparo técnico, habilidade manual, quanto psicológico. Entendeu? Porque a insegurança e a ansiedade na hora sabe, vai por água a baixo toda a habilidade técnica que você adquiriu. Então, é tanto fundamental pra parte técnica quanto a psicológica o laboratório (Rosa/laranja).

No ser humano, a ação e a emoção estão interligados, enfatizam alguns autores, como Maturana (2002, p. 22), quando descreve que as emoções também se referem às ações, e acrescenta que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”.

Em outras falas, os alunos enfatizam o estímulo à simulação no laboratório escolar, importante também para o professor na avaliação do aluno, pois, sendo este um ambiente mais tranquilo sem a presença do cliente, o estudante sente-se mais à vontade para o aprendizado. A seguir, algumas passagens que expressam bem essa segurança:

Eu acho importante assim [...] a gente vai se sentir mais segura estando aqui com o professor... não está assim... colocando ninguém em risco... que na cabeça da gente sempre é isso... é um risco (Orquídea/lilás).

Para o professor eu acho importante também porque assim... ele vai ter a oportunidade também de ver, de avaliar a gente num local que a gente não vai estar tão tenso, não vai ser tão novo para a gente[...] a gente vai se sentir mais a vontade no laboratório com o professor, com os amigos, com a turma do que no hospital (Orquídea/verde).

Nessa perspectiva, Infante (1981 apud FRIEDLANDER 1994, p. 228) chama nossa atenção para a responsabilidade do docente, quando afirma que este deve

assegurar, antes da entrada do estudante no setor clínico o melhor e o maior desenvolvimento possível no que concerne à execução das habilidades práticas. Afirma que uma aprendizagem cuidadosa em laboratório permite o alcance de um bom desenvolvimento porque torna o aluno mais seguro em sua “performance”.

Esta idéia está presente, por exemplo, no depoimento a seguir:

Eu acho essencial ter uma prática de sonda nasogástrica e nasoenteral mesmo no manequim. Eu acho que ia dar mais segurança (Girassol/branco).

Nesta perspectiva, Hayashida (1997) complementa que a maior facilidade na aprendizagem provocada pelo uso no laboratório de Enfermagem decorre devido à semelhança dos manequins simuladores com o corpo humano, aproximando a assimilação teórico-prática pela observação visual e manuseio dos equipamentos e materiais, facilitando a fixação dos procedimentos.

Vejamos o que dizem os estudantes:

Além disso, quando a gente chega no hospital se sente um pouco mais seguro, porque já... já praticou, já tem noção de como é, porque como disse [...] só escutando... na prática a gente fica um pouco perdido. (Amor perfeito/vermelho).

Então é isso. Lá você está sabendo que você está nervosa, mas você está sabendo que o que você está fazendo está saindo da maneira correta. E o laboratório contribuiu com isso, pra você ter a prática daquilo e saber como é a maneira mais correta (Amor perfeito/amarelo).

Vários estudos de Friedlander (1984a,1993,1994) consideram o laboratório de Enfermagem como local adequado para treinamento das habilidades psicomotoras; desta forma, o estudante adquire melhor preparo técnico, substituindo o medo e a insegurança por habilidade e segurança ao se deparar com uma situação real, junto ao cliente.

Ressaltamos o educador Freire (2003), quando destaca que um gesto do professor pode levar à autoconfiança ou insegurança do estudante, assegurando que na formação docente não devemos nos preocupar apenas com a repetição mecânica do gesto, mas também compreender o valor dos sentimentos, quando substituímos a insegurança e o medo pela segurança e a coragem.

Acrescentam Collet, Rocha (2001) que quando o aluno vence suas inseguranças no desenvolvimento de procedimentos técnicos, está mais preparado para observar os outros

aspectos que envolvem a assistência de Enfermagem. A competência técnica é necessária em toda assistência de Enfermagem, porém, por si só, não é suficiente.

Desta forma, acreditamos que um procedimento realizado pelo docente e discente no laboratório de Enfermagem pode favorecer o aprender a conhecer e o aprender a fazer, tornando esse aluno mais preparado tecnicamente para o aprender a aprender.

Neste sentido, Morin (2000, p. 53) adverte que o professor deve conhecer cada estudante e vê-lo em sua singularidade; e complementa que o “aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez. E, a aptidão reflexiva [...] deve ser encorajada e estimulada”. Conclui, afirmando que a aprendizagem nunca é finalizada e deve ser sempre recomeçada.

Os professores de disciplinas que introduzem o aluno de Enfermagem na prática clínica devem ter uma maior sensibilidade para entender as dificuldades e também os sentimentos que o estudante iniciante apresenta ao desenvolver seus primeiros procedimentos, a fim de não bloqueá-lo e sim vê-lo um sujeito ativo do processo ensinar/aprender.

4.1.3 –



Timoneiros da Formação

A terceira categoria mostra o valor do educador em disciplinas que pela primeira vez iniciam conteúdos teórico-práticos. Isso não significa afirmar que o professor não seja, igualmente, importante em outras situações de aprendizagem. No entanto, na situação ora analisada, torna-se oportuno destacar esse aspecto, qual seja o do professor como facilitador do processo de aprendizagem no laboratório de Enfermagem. Assim, mesmo reconhecendo

este espaço como uma unidade de ensino que precisa melhorar, no que se refere à infraestrutura, incluindo equipamentos, vejamos o teor das falas de discentes de três grupos:

O que a gente teve sorte foi com os professores, eles... eles se empenhavam, que apesar de carência no laboratório, de procurar da melhor forma fazer com que a gente aprendesse. Sabe? (Rosa/cor-de-rosa).

Eles fazem o melhor, dão o melhor deles... Eles tentam fazer o máximo (Rosa/vermelha).

Com relação à qualidade como tudo[...] Mas os professores são muito bons (Amor Perfeito/cor-de-rosa).

E para o professor facilita muito para ele porque ele... consegue passar o conteúdo melhor, ele consegue que a gente entenda, ele consegue a interação melhor da gente com o conteúdo. Ele consegue manter [...] fazendo uma dinâmica no laboratório, alguma coisa assim... (Orquídea/lilás).

No nosso entendimento, todos os professores e especificamente os de disciplinas introdutórias do curso, como Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem, precisam ser acolhedores, ter paciência pedagógica com seus alunos, ter amorosidade nas relações educativas, enfim, ter um envolvimento apaixonado com o processo ensinar/aprender. E ainda, neste caso específico, superar todas as dificuldades relacionadas com a estrutura física e precarização de equipamentos; mesmo assim, os relatos afirmam o envolvimento e a capacidade de superação dos professores. Vejamos nas falas:

E assim, apesar de não ter muito material e também... assim.... ser pequeno, mas eu gostei muito porque as professoras tiveram paciência, aí eu aprendi com as aulas lá (Rosa/azul).

Eles foram muito bons para repassarem para a gente (Amor Perfeito/vermelho).

Porque você num hospital, no estágio, na frente do paciente você não vai querer tirar alguma dúvida, perguntar ao professor alguma coisa. Primeiro no laboratório você tira dúvida, você fica bem mais à vontade com o professor (Orquídea/verde).

Taylor, Cleveland (1984) afirmam que os educadores de Enfermagem comumente têm utilizado o laboratório antes de os estudantes atuarem nos cuidados. O ensino neste ambiente ajuda a criar situações entre a escola e a clínica, improvisando cuidados, dando suporte e apoiando os discentes no sentido de diminuir sua ansiedade.

O papel do professor não pode se limitar apenas a um conhecimento teórico de sua disciplina. Freire (2003, p. 94) ressalta, igualmente, a importância do diálogo entre professores e alunos e explicita que “o essencial nas relações entre educador e educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”.

Para Assmann, Mo Sung (2003, p. 257), a educação deve estar impregnada de sensibilidade solidária, pois esta é encarregada das formas do aprender e do conhecimento, ação esta por demais exigente. Entretanto, a sensibilidade não pode estar desvinculada das competências profissionais e técnicas. A sensibilidade do educador está presente quando o mesmo respeita as diferenças do educando, E, ainda acrescenta, “o respeito da diferença é essencial à solidariedade que tem em conta os princípios básicos da vida marcados pela infinita diversidade dos comportamentos dos seres vivos”. Esta observação dos autores é por demais significativa quando lidamos com o processo ensino/aprendizagem e, de forma bem particular, quando este ocorre no campo das habilidades. Há uma tendência dos docentes em nivelar a turma a partir daqueles que demonstram mais desenvoltura ao realizar determinados procedimentos de Enfermagem no laboratório, esquecendo o respeito pelas diferenças individuais. Essa conduta, por vezes, marca profundamente o discente que, ao contrário, espera do professor estímulo e compreensão para a sua condição de aprendiz.

Por isso, concordamos com Alves (2004, p.52), quando afirma que “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva”. Comunga da mesma idéia, Pinheiro, Rodrigues (1999, p.74), acerca do processo educativo na Enfermagem, ao enfatizarem que

o aprendizado da relação compreensiva e respeitosa junto à pessoa que precisa de ajuda inicia-se no processo educativo do enfermeiro. Na relação de pessoa a pessoa estabelecida entre o aluno e o professor, vista como a capacidade de interrelacionamento, um compreende, respeita e aceita o outro com todas as suas características individuais.

Na Enfermagem, o uso do laboratório está diretamente relacionado à atuação do aluno em campo de prática, na medida em que ocorre treinamento prévio das habilidades psicomotoras e o discente tem oportunidade de executar procedimentos em situação simulada, com orientação do docente, antes de prestar cuidados de Enfermagem ao cliente em situação real (VERAS, SILVA, 2002).

Nessa mesma perspectiva, Hernández García, Aguilar Mejía (2003) condicionam o laboratório acadêmico à formação básica dos estudantes de Enfermagem. Preconizam que o ambiente do laboratório propicia ao aluno o desenvolvimento de aptidões, levando-o a vencer os desafios necessários para encontrar os caminhos da elaboração do seu conhecimento e criar condições que favoreçam também a reflexão e a autocrítica.

Este fato se comprova na observação feita pelos discentes, quando dizem sentir necessidade de voltar ao laboratório de Enfermagem, com o apoio do docente, para nova demonstração e real aprendizagem. É o que confirma a fala a seguir:

Porque é a questão de ter idéia. Aí o professor disse: “Então, já que vocês estão assim...” Mas a outra professora não teve essa idéia de voltar com a gente para o laboratório (Amor perfeito/laranja).

Teve esses grupos que falaram com a professora e eles voltaram pra cá e deram aula. Mas para gente não teve (Amor perfeito/lilás).

O clima de confiança discente/docente é essencial para o aprendizado, pois o discente sente-se livre para expressar suas deficiências sem medo de ser criticado. Situações essas identificadas, por exemplo, nestes depoimentos.

E, os professores dizem o tempo todo pra gente: “Vocês sabem fazer, vocês fizeram lá no laboratório. Vocês sabem fazer”. Quer dizer, ficam lembrando: “Vocês fizeram no laboratório! Vocês vão fazer igual ao que fizeram lá”. Aí pronto... dá um pouquinho... dá mais segurança (Amor Perfeito/laranja).

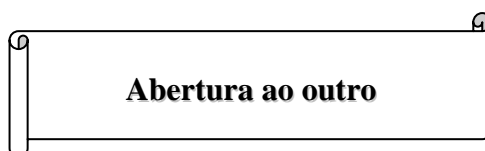
O professor está lá... o professor está lá e ele diz: “aqui, faça aqui e[perfure] e coloque o bisel de lado, para cima, de qualquer jeito...” mas ele fica lá acompanhando e apoiando (Orquídea/branca).

Torna-se importante incorporar à prática pedagógica os ensinamentos de Freire (2003, p. 119), quando adverte que

o educador progressista deve apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

Como podemos observar, o apoio do docente foi expresso várias vezes pelo discente, dando conta, portanto, da importância que este concede a essa interação. Acreditamos que quando existe uma relação professor/aluno compreensiva e respeitosa, o estudante tem maior facilidade de superar suas dificuldades e medos, fatores intrínsecos do estresse e dificultadores da aprendizagem. Por essa razão, como docente, devemos atentar para o emocional dos discentes, com cuidado – fio condutor e facilitador do processo ensinar/aprender – e considerando o estudante como sujeito ativo deste processo.

4.1.4 –



Nesta categoria observamos a preocupação dos alunos não somente na abordagem com o cliente, mas, sobretudo, em assegurar sua aprendizagem como forma de evitar erros na prática clínica, mesmo admitindo um pouco de ansiedade nas suas primeiras experiências em situação real. Expressam, também, satisfação ao sentirem-se cuidando do cliente de forma tranqüila e humanizada, vendo-o como um todo.

Neste sentido, o discente se reconhece como diferente em relação ao relacionamento existente na instituição entre profissionais e clientes.

As falas, a seguir, são emblemáticas desta relação:

Até a forma de como se comunicar com o paciente, como tentar fastar-lo [...] Isso já é trabalhado (Girassol/branco).

Depois que passa a primeira fase que venceu um pouco essa ansiedade, que já está tipo assim, adaptado ao ambiente, aí não, é, aí vem... é gratificante quando você está se relacionando com os pacientes, você vê como eles estão gratos com você. Você vê que a sua presença ali está ajudando, está mudando um pouco, está quebrando um pouco o clima daquele ambiente pesado do hospital (Rosa/cor-de-rosa).

Esse negócio de abordar o paciente, é uma coisa simples que podia ser feito em laboratório, não precisa de... material, e de nada e, a gente podia fazer uma simulação com uma pessoa doente (Amor Perfeito/laranja).

Podemos apreender a satisfação do discente quando percebe que a comunicação interpessoal tem influência no atendimento ao cliente. Na opinião de Silva (2002, p. 73), toda comunicação envolve um sentimento e os clientes estão “atentos e criam vínculos, basicamente, pela maneira como o profissional consegue ser coerente e complementar na sua comunicação verbal e não verbal”.

Para Medeiros et al (1999, p.08), o laboratório, além de outros espaços existentes, também oferece oportunidade de aprendizagem na área de comunicação. E, declara que este

oferece todas as condições para a realização de vivências e dinâmicas de grupo com atividades e treinamento nas áreas de comunicação, atitudes e posturas que ampliem os espaços de aquisição de habilidades para o diálogo, [...] simula situações que preparam para cuidar, acolher, escutar, ser solidário, ajudar a construir autonomias e melhorar a comunicação na relação técnico/paciente.

Outro aspecto abordado na fala seguinte, mesmo com divergências entre eles, é a questão do treinamento no laboratório, especificamente a administração de medicamentos, por via parenteral, realizada entre os alunos. Para eles, diferente do manequim simulador, o ser humano tem sentimentos e, no caso, o estudante assume dois papéis respectivamente, o do cliente, quando o colega administra a injeção, e de aluno, quando inverte a situação. Assim se pronuncia, a esse respeito, um discente de um dos grupos:

E assim... a gente está entrando agora na questão da empatia... de você se colocar no lugar do outro, então a partir do momento que alguém está treinando em você, você vai também ter noção de, na prática, você saber como a pessoa tá se sentindo e assim... ter mais cautela, assim... que a gente tem, mas assim... assim... você vai

ter o sentimento de como é esta sendo furado por outra pessoa então assim... eu acho importante... (Orquídea/azul).

Este depoimento registra a preocupação do aluno em desenvolver uma comunicação efetiva que permita a empatia. Sobre este aspecto, Sá (2001, p. 57) acrescenta que “o ser humano que cuida de outro ser humano precisa desenvolver sua capacidade empática como requisito básico para pertencer à categoria de ‘SER’ ser humano”.

E, ainda, considerando que o outro, do qual cuidamos, carrega algum tipo de sofrimento, principalmente em situação de hospitalização, para desenvolver essa empatia, estudantes e professores precisam também ser preparados para perceber seus próprios sofrimentos.

De conformidade com Assmann e Mo Sung (2003, p. 100), “se a pessoa que percebe o sofrimento alheio tem muita dificuldade em perceber e conviver com os seus próprios limites, medos e sofrimentos, também terá muita dificuldade em perceber empaticamente o sofrimento do/a outro/a”.

Os depoimentos seguintes reforçam a preocupação dos estudantes relacionada ao medo de errar, quando afirmam:

[...] Então quando você já sabe, apesar de você está tremendo lá, mas você: “Não, estou nervosa, mas eu sei que eu tenho que fazer dessa forma”. Não deixa o paciente, não leva o paciente a correr risco (Amor Perfeito/vermelho).

Exatamente! Pra vê se acaba tudo certo, para não ter nenhum tipo de problema... porque quando chega lá na hora é... a gente tem que fazer certo e, na verdade, a gente está aprendendo mas está lidando com um ser humano... não pode ter erro!(Girassol/azul).

Na convivência com os estudantes, percebemos ser uma preocupação muito evidente o “medo de errar”, quando os mesmos realizam suas primeiras experiências em situação real, junto ao cliente. Daí a importância da presença e do apoio do docente que os acompanham.

Friedlander (1994, p.228) compreende este temor, mas reafirma que o erro é inadmissível junto ao cliente no campo da aprendizagem. “As conseqüências podem ser graves e irreparáveis tanto para o cliente como para o estudante e as instituições envolvidas”. Lembra ainda, a mesma autora, que o cliente tem o direito em receber um cuidado de Enfermagem e de todos os profissionais da saúde de forma eficiente, com qualidade e segurança, fato este valorizado por toda a sociedade.

Para Butterfield (1983), o estudante de Enfermagem deve priorizar o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, pois para a sua responsabilidade do cuidar torna-se necessário o preparo técnico. Desta forma, favorece o cliente, o professor e o próprio aluno e ainda acrescenta que o cuidar em Enfermagem deve ressaltar o preparo técnico e o desempenho eficiente para seus clientes.

Para além da questão eminentemente técnica, que, sem dúvida, deve ser valorizada, os estudantes conseguiram, igualmente, apreender outras dimensões da relação com o cliente, que também foram gratificantes, conforme se expressam:

Dá aquela sensação de satisfação. Você é o diferente naqueles estágios. Porque todo mundo é acostumado a fazer aquele trabalho, então você o faz diferente e o paciente percebe isso. Então, ele é muito grato, até uma palavra, que você chega assim e explica alguma coisa a ele. Aí ele: Você me dá atenção, você é muito atenciosa! Então eles ficam muito gratificados e isso é... [...] muito gratificante (Rosa/vermelha).

Porque fica tipo assim: você tem aquele ambiente todo que não está batendo com a coisa não, mas mediante a isso você tem uma pessoa ali grata pelo que eu estou fazendo, apesar de várias dificuldades, eu estou fazendo algo ali de bom. É muito gratificante (Rosa/cor-de-rosa).

Estes depoimentos dão conta de que, após a fase de adaptação na prática clínica, o discente começa a perceber que a forma como cuida do cliente, através de uma comunicação interpessoal mais próxima, aumenta a segurança e bem-estar do mesmo e, nesse sentido, é diferente dos funcionários da instituição.

Por essa razão, mesmo defendendo a utilização do laboratório de Enfermagem, as autoras (Friedlander, 1984a; Hayashida, 1997) argumentam que a prática clínica é importante para o desenvolvimento da sensibilidade em relação aos aspectos humanísticos da assistência de Enfermagem.

Comungamos com Boff (2004, p. 33), quando afirma que “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. E, também, o cuidado deve favorecer o diálogo de forma libertadora, criando aliança constante de paz e de amorização.

Medeiros et al (1999, p.8) argumentam que o aprendizado na área da saúde vinculado às relações humanas é um desafio que carece de “construção no dia-a-dia da pessoa/profissional/cidadão, mas o **Laboratório** pode contribuir significativamente com o sucesso desse processo”.

Neste estudo, os estudantes foram unânimes em ressaltar a importância do laboratório no ensino teórico-prático dos procedimentos de Enfermagem, enfatizando sua contribuição como forma de amenizar a insegurança por ocasião da execução dos primeiros cuidados, junto ao cliente. No entanto, apesar dessa ênfase ao laboratório, reconhecem, outrossim, algumas dificuldades, como veremos no item a seguir.

4.3 PERCALÇOS DAS DIFICULDADES

Conforme acabamos de examinar no item anterior, foram muitas as contribuições do laboratório de Enfermagem no processo ensino/aprendizagem, na visão dos estudantes. No

entanto, os mesmos grupos que as consideram importantes, identificam, igualmente, algumas dificuldades que representam percalços ao bom andamento do ensino no laboratório. Ambos os aspectos por eles apontados dão conta da dimensão *sapiens* presente no ser humano.

Assim, vejamos as principais dificuldades que foram nomeadas pelos grupos, no tocante ao uso do laboratório de Enfermagem, no processo de aprendizagem.

Quadro 1 – Dificuldades apresentadas pelos grupos no processo ensinar/aprender no laboratório de Enfermagem.

DIFICULDADES IDENTIFICADAS	GRUPOS QUE AS IDENTIFICARAM
Ambiente físico inadequado	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Falta de equipamentos	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Equipamentos deficientes	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Falta de uso do manequim	Girassol Amor perfeito Orquídea
Poucas aulas práticas	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Dicotomia teoria/prática	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Desproporção na relação professor/aluno	Girassol Amor perfeito Rosa

Entre muitas outras falas acerca das dificuldades, destacamos as seguintes, por condensarem o discurso dos grupos como um todo:

É tudo isso que já colocaram. Falta de material. Só pelo fato de já ser a sala de aula comum da gente, dá para vê a falta de estrutura. Porque todas as carteiras lá e a gente assistindo aula, aí depois vamos tirar as carteiras, estamos em um laboratório. Aí, que laboratório é esse? Que laboratório é esse? Se está tudo ocupado: aí tem uma pia ali, naquele canto, ali tem um armário, ali tem uma cama com um manequim. Pronto, o nosso laboratório (Rosa/amarela).

E eu acho muito importante a gente associar teoria à prática... quando a gente vê a aula teórica, por exemplo, se fala no procedimento de sonda... sonda vesical... “enche o balão”... a gente nunca imagina como é uma sonda nem como é esse processo e se a gente visse logo, é ... antes de ir para o campo mesmo, para o hospital, seria mais fácil por que ... já tem aquela condição de a gente ser estudante que realmente a gente só vai aprender com a vida, mas... aí a pessoa que está recebendo o serviço da gente já fica mais constrangida ainda por que vocês..., às vezes a gente demonstra mesmo que a gente nunca teve essa experiência (Girassol/azul).

A turma é muito grande e os professores são poucos, não dá para dividir a turma com os professores [...] a maior dificuldade foi a gente não ter como ver o que era que estava sendo mostrado, porque era o manequim, a professora ensinando aqui e 30 alunos em volta, com a cabeça assim... sem ver. Essa foi a maior dificuldade, porque as aulas que tivemos foram mais ou menos assim (Rosa/branca).

Estes depoimentos destacam a falta de estrutura do laboratório relacionada à inadequação do espaço físico e equipamentos; o mesmo ambiente sendo utilizado como sala de aula e laboratório; a dicotomia teoria/prática levando o estudante ao campo clínico sem a devida prática. A referida situação gera constrangimento para o discente e termina por repercutir no cliente, quando da realização do procedimento na prática clínica.

Para Veras, Silva (2002, p. 132) o laboratório de Enfermagem não está sendo utilizado de forma adequada, pois, falta “estrutura de apoio para a organização e controle do funcionamento do laboratório de Enfermagem”.

Como docente de disciplinas que introduzem os discentes no ensino em laboratório, percebemos todas essas contribuições apontadas por eles. Da mesma forma, concordamos com as dificuldades identificadas, como obstáculo ao bom desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, devemos acrescentar que essa situação, de alguma forma, vem sendo alterada, à

medida que as unidades de Enfermagem da UFRN – Departamento de Enfermagem e Escola de Enfermagem de Natal⁵ – foram transferidas para o campus central da Universidade, ocupando um prédio novo, construído com a finalidade de atender às necessidades do ensino de Enfermagem. Por essa razão, o novo laboratório teve suas condições estruturais melhoradas, embora ainda precise ser instrumentalizado com novos equipamentos.

4.4 OUVINDO ALMAS E IDENTIFICANDO SENTIMENTOS

São muitos os sentimentos que afloram da alma dos estudantes ao vivenciarem suas primeiras experiências de aprendizagem no laboratório de Enfermagem, bem como na clínica. Nas entrevistas de grupo focal realizadas, isso se evidenciava em suas falas, como também nos gestos, nas fisionomias, principalmente quando se reportavam à realização dos primeiros procedimentos na prática clínica.

Todavia, considerando a subjetividade que os envolvem, não se torna fácil fazê-los, mesmos em situação de grupo focal. Aliás, esta técnica já foi escolhida tendo em vista os propósitos do estudo.

Assim, mesmo considerando as dificuldades que são inerentes à dimensão *demens* de todo ser humano, faremos um quadro contendo aquelas expressões que denotam maior envolvimento com as emoções dos discentes, nessa situação particular de ensinar/aprender.

⁵ A Escola de Enfermagem de Natal é uma unidade da Universidade integrada à rede federal de ensino e agregada às Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. O Departamento de Enfermagem é uma unidade acadêmica do CCS, responsável pelos cursos de graduação e pós-graduação em Enfermagem da UFRN.

Quadro 2 – Sentimentos identificados pelos grupos no processo ensinar/aprender no laboratório de Enfermagem.

SENTIMENTOS IDENTIFICADOS	GRUPOS QUE OS EXPRESSARAM
Insegurança	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Medo	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Ansiedade	Girassol Amor perfeito Rosa Orquídea
Desorientação	Girassol Amor perfeito
Pânico	Orquídea
Angústia	Amor perfeito Rosa
Choro	Rosa Orquídea
Nervosismo	Girassol Amor perfeito Orquídea
Apreensão	Girassol Rosa Orquídea
Medo de lidar com a morte	Girassol Rosa
Curiosidade	Girassol Rosa

Procuramos ser o mais fiel possível às palavras e expressões dos estudantes, embora entendamos que todos esses aspectos são carregados de subjetividade e muito próximos quanto ao seu entendimento.

No entanto, não é nosso propósito fastar-nos de per si, até mesmo porque se trata de um tema que requer ferramentas de uma área específica do conhecimento.

Porém, julgamos importante fasta ica-los, porque temos convicção do quanto podem interferir no processo ensino/aprendizagem. E o papel do professor nesse momento, apoiando o discente, é fundamental, pois, da mesma forma que pode atraí-lo, pode, igualmente, fasta-lo. Alves (2004), em um belo texto dedicado ao professor, faz uma advertência que a consideramos de extrema sabedoria: “A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda (p. 61).

Assim, a título de ilustração, selecionamos alguns depoimentos mais emblemáticos de situação de estresse vivido por estes alunos. Assim vejamos:

Insegurança total! No meu primeiro dia, quando eu cheguei em casa chorei a tarde toda e queria desistir do curso... muita, muita insegurança! A mão tremia, você não controla... foi horrível o meu primeiro dia de estágio (Orquídea/verde).

É... assim, o meu foi pânico mesmo! Assim... eu tive pânico porque primeiro, assim... como você não faz laboratório e segundo como você sabe que aquilo ali está valendo nota, mesmo que a pessoa diga “ não, mas você aqui está aprendendo, você pode errar e tal”... pedindo pra ter calma, na hora de sair a nota, se você não fizer o procedimento correto, a sua nota vai sair mais baixa [...] você fica naquela apreensão de fazer as coisas certas (Orquídea/azul).

Friedlander (1994, p. 228) esclarece que o desconhecimento associado ao medo de errar, à insegurança e à inabilidade frente ao cliente levam o estudante à situação difícil e a conflitos, fatores estes que dificultam a aprendizagem. E, acrescenta:

No caso das primeiras experiências não é raro o fato dos estudantes se sentirem completamente bloqueados, quase incapacitados de falar e agir, apresentarem sudorese e palidez intensa, não poderem decidir ou tomarem qualquer iniciativa. A situação torna-se extremamente estressante, agindo como reforço negativo e, conseqüentemente, provoca o desinteresse, o desestímulo, o afastamento ou o medo em enfrentar a relação aluno-paciente.

Mais grave ainda, pensando o processo ensino/aprendizagem, é admitir que a nota ainda constitui, mesmo na atualidade, quando se intensificam os discursos sobre a prática pedagógica e a relação professor/aluno, um fator de estresse para o estudante. Ainda acerca dos sentimentos, outros grupos assim se pronunciaram:

E quando é um procedimento que você nunca viu, nem no laboratório nem em nada, aí que a insegurança é pior e o medo maior (Rosa/cor-de-rosa).

A gente vai para a prática [...] causa insegurança demais, a gente está nervoso porque nunca fez aquilo direito... aí outra coisa, você fica apreensiva: “pego logo o material todo? Isso que eu estou fazendo está certo?” assim... coisas simples que a gente já poderia está segura (Girassol/amarelo).

Medo, com certeza! Medo! Uma sensação de que não sabia [...] Pensando no que é que a gente está fazendo aqui. A gente se sentia meio perdido... O que é que eu faço agora? O que é que eu vou fazer? Totalmente perdida. Foi angustiante! Assim... as primeiras práticas (Amor perfeito/vermelho).

Sim, mas a ansiedade é uma coisa normal, agora a insegurança e medo é outra coisa, entendeu? Você chegar e ter medo de fazer alguma coisa... não é bom. Devido ao medo a pessoa não consegue nem se concentrar (Rosa/laranja).

Porque eu nunca tinha visto ninguém morrer, nunca! E me deparar com uma pessoa morrendo assim na minha frente e sem saber o que fazer. Ficou todo mundo muito traumatizado [...] e a gente não estava preparado para lidar com a morte (Girassol/branco).

Concordamos com Veras, Silva (2002, p. 131), em estudo, por elas realizado, intitulado *laboratório de prática simulada: importância para o ensino de enfermagem*, quando advertem que “a situação de estresse é um fator de impedimento das ações mais complexas e com isso o aluno bloqueia a aprendizagem que poderia ter durante a prática disciplinar”.

Verificamos na maioria das falas registradas, que estão intrínsecos, na essência dos discursos, os sentimentos. Como educadores, não podemos deixar de observar o educando em todas as suas dimensões; devemos ter a sensibilidade para valorizar igualmente suas emoções. Desta forma, estaremos estimulando e incentivando o processo de aprendizagem, pois o ensino só é possível na relação com a aprendizagem.

Maturana é mais incisivo (2002, p. 15) ao se referir à importância que deve ser concedida às emoções na educação e, assim, se pronuncia:

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e

emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Como Maturana, Freire, em toda a sua obra, desde “Educação como Prática de Liberdade”, publicado em 1968, “Pedagogia do Oprimido” (1970), “Ação Cultural para a Liberdade” (1976), “Conscientização” (1980), “Educação e Mudança” (1984), apenas para citar alguns títulos, incluindo também um dos últimos, “Pedagogia da Autonomia” (2003), enfatiza a importância que concede à afetividade no ato de educar. Chega mesmo a afirmar que “ensinar exige querer bem aos educandos” e, concebendo a educação como forma de intervenção no mundo, assinala: “Ensinar exige estética e ética” (FREIRE, 2003). Entendemos, a partir de seu pensamento, ser essa a base que estrutura a formação de todo ser humano.

Portanto, após esse percurso, examinando, cuidadosamente, com responsabilidade e carinho o “desabrochar das flores”, - que constitui a essência de nossa pesquisa – tratamos das dimensões *sapiens e demens*, como partes integrantes de um todo, que é o ser humano. Elas emergiram nos discursos dos estudantes, naturalmente entrelaçadas, entrecruzando-se, mostrando o quão significativo é pensar a educação e o ensino nessa perspectiva. Nesse sentido, devemos afirmar que nosso estudo vem ao encontro daquilo que, ao longo dos anos, vimos defendendo, de alguma maneira, como docente de disciplinas que iniciam os discentes em suas primeiras experiências com a prática de Enfermagem.

AFINAL, COLHENDO FLORES

**Colhemos muito e, como as
flores, também amadurecemos.**

5 AFINAL, COLHENDO FLORES

A inquietude provocada pelo desconhecimento no ser humano comprova a busca do conhecimento como um desafio incessante no homem. No constante movimento de construção, o processo ensinar/aprender está sempre presente, constituindo-se em um fator imprescindível para o alcance dos objetivos desejados.

Portanto, o educador e o educando, ambos responsáveis por essa construção, devem estar comprometidos com todo o processo de aprendizagem, - o professor como um facilitador e o aluno como participante ativo na busca do conhecimento – e, um e outros, mediatizados pelo mundo, conforme nos ensina Freire, o grande educador brasileiro.

Atualmente, os desafios da educação e do mundo do trabalho impõem ao educador um repensar contínuo de sua prática pedagógica, havendo um deslocamento do foco do ensinar, no qual predomina uma visão instrucional para a experiência do aprender a aprender. Torna-se oportuno lembrar que, em 1998, o relatório Delors (UNESCO) estabelece em seus escritos os quatros pilares para a educação do século XXI: O aprender a aprender (prazer de conhecer, de compreender e descobrir); aprender a fazer (somar competência e habilidade); aprender a viver juntos (associar competência e solidariedade); e aprender a ser (realizar-se como indivíduo e ser social). Estes fundamentos se aplicam a qualquer área do conhecimento.

Portanto, em toda a formação profissional e, em particular na área da Enfermagem, foco deste estudo, a construção do conhecimento, quer seja nos aspectos cognitivos, quer em relação às habilidades, deve ser alicerçada em uma base sensível. Para isso, devem ser pensadas novas maneiras de ensinar e de aprender. Devemos romper paradigmas e avançar em uma outra direção, com maior flexibilidade, menos certeza, mais compreensão, preocupados em unir competência e sensibilidade social, no ato de educar. Neste sentido,

educador e educando são parceiros neste percurso e assumem uma responsabilidade compartilhada.

A atuação na docência deve contribuir para nos tornar cada vez mais conscientes de que, em uma ação educativa, devemos associar os saberes científicos (a razão) e os saberes humanísticos (a emoção), permitindo ao aluno liberdade para pensar, refletir e recriar. Por essa razão, neste estudo ressaltamos as dimensões *sapiens e demens* como fundamentais no processo ensino/aprendizagem, no ato de educar.

A propósito, vejamos a afirmação de Morin (2002, p. 12) :

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou idéia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos na família, na escola, no trabalho, no lazer. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica; razão e emoção.

Entendemos que a aprendizagem só se efetiva quando ocorre não uma repetição da situação através da memorização visual e mecânica, mas uma construção do conhecimento de forma individualizada numa atitude de criação e recriação, numa autoformação para uma transformação da realidade.

O ensino de Enfermagem, no que se refere aos procedimentos práticos, sempre foi realizado no laboratório, com a finalidade, dentre outras, de desenvolver no aluno habilidades psicomotoras antes de ir para a prática clínica.

Este estudo permitiu constatar as contribuições e os benefícios deste espaço, conforme assinalam os estudantes, quando afirmam e reafirmam que o laboratório de Enfermagem é um mediador e facilitador do processo ensinar/aprender.

Todos os grupos entrevistados foram unânimes em expressar a importância da utilização do laboratório de Enfermagem nas demonstrações de procedimentos em situações simuladas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras antes do contato inicial com o cliente em situação real. E ainda, ressaltam que quando observam e repetem os procedimentos de Enfermagem no laboratório, sentem-se mais seguros e preparados tecnicamente para prestar um cuidado de Enfermagem de melhor qualidade.

Como espaço destinado ao treinamento de habilidades psicomotoras, o laboratório quando bem utilizado, afirmam os estudantes, substitui o medo e a insegurança por segurança ao enfrentarem as primeiras experiências junto ao cliente, como pode ser evidenciado neste depoimento: [...] **Quando a gente chega no hospital se sente mais seguro, porque já praticou, já tem noção de como é ... porque só escutando... na prática a gente fica um pouco perdido (Amor perfeito/vermelho).**

Outro aspecto bastante ressaltado pelos grupos foi o apoio dos docentes da disciplina Semiologia e Semiotécnica aos discentes, facilitando, desta forma, a aprendizagem. A partir dessa afirmação, ousamos dizer que a maioria dos professores provavelmente associam a orientação técnica com à sensibilidade afetiva. Segundo Freire, é nessa relação dialógica, integrativa e prazerosa que celebramos juntos a aprendizagem - educador e educando.

É importante ainda destacar que, entre os componentes dos grupos, há uma convergência quanto ao treinamento no laboratório de Enfermagem com o uso de manequins como a forma correta de desenvolver habilidades. Entretanto, um aluno pondera que no procedimento de administração de medicamentos, por via parenteral, o treinamento deve ser entre os alunos, pois estes são movidos por sentimentos e emoções, além de cada um assumir o papel de aprendiz e cliente.

Além das contribuições, os grupos identificaram, igualmente, algumas dificuldades relacionadas ao processo ensinar/aprender no laboratório de Enfermagem. Compartilhamos com estes quando asseguram que o laboratório neste curso fica a desejar. Essa preocupação não é apenas nossa, é consenso de todos os professores da graduação ou da educação profissional que atuam como docentes no laboratório de Enfermagem da UFRN.

Prosseguindo, acerca das dificuldades identificadas no laboratório, no que se refere à aprendizagem, o que foi mais destacado por todos os grupos diz respeito às poucas aulas práticas desenvolvidas neste espaço; em seguida, a inadequação da infra-estrutura relacionada ao ambiente físico, falta de equipamentos e insuficiência de material. Devemos mais uma vez assinalar que os estudantes participantes desta pesquisa tiveram aulas teórico-práticas em outro laboratório, no antigo prédio do Departamento de Enfermagem, onde as condições eram mais precárias. O espaço do laboratório era utilizado também como sala de aula para teoria de outras disciplinas.

Atualmente, o fator espaço físico foi melhorado devido à construção de um novo prédio para atender às necessidades da Enfermagem; este abriga os três níveis de ensino: técnico, graduação e pós-graduação. A mudança para o novo espaço possibilitou disponibilizar dois laboratórios de Enfermagem. Foi também possível a aquisição de dois novos manequins, embora sejam ainda insuficientes. Devemos reconhecer que continua faltando equipamento em quantidade e qualidade frente à demanda de estudantes.

Outro aspecto evidenciado, da mais alta importância, foi a revelação dos sentimentos de medo, insegurança, ansiedade, angústia, choro e pânico, entre outros, expressados por todos os grupos ao vivenciarem suas experiências de aprendizagem no laboratório de Enfermagem, sobretudo ao realizarem os primeiros procedimentos frente ao cliente, na prática clínica.

Esses sentimentos estavam presentes e entrelaçados com outras dimensões do processo ensino/aprendizagem em todos os momentos dos debates desenvolvidos e, por vezes, até acirrados, por ocasião da realização das reuniões dos grupos focais. Os estudantes foram enfáticos em afirmar que quanto maior for o apoio dos professores, menor o trauma para eles e maior segurança em realizar o procedimento, quer no laboratório, quer na clínica, junto ao cliente.

Entre as diversas situações vivenciadas por ocasião da pesquisa, no tocante aos sentimentos dos alunos, uma passagem nos chamou, particularmente, a atenção; um relato sobre a morte de um cliente que se encontrava na clínica sob a responsabilidade do aluno. O episódio foi tratado pelo professor e pelos profissionais com tamanha naturalidade que o aluno, vivenciando sua primeira experiência, revelou ter ficado traumatizado, pois esperava mais apoio e compreensão diante de uma situação daquela natureza.

Outro episódio marcante em um dos grupos foi o depoimento de um aluno ao revelar que seu maior trauma, ao realizar o procedimento, era pensar que estava sendo julgado com uma nota, e isso o deixava estressado.

E ainda uma outra revelação que merece ser registrada, pelo fato de ter extrapolado até mesmo os propósitos desta investigação, diz respeito à observação de um participante quando afirma não entender como em um único prédio podem conviver três níveis de ensino de uma mesma área, de forma tão dispersa. Ele não entendia e sugeria que os coordenadores incentivassem essa aproximação. Devemos lembrar que na vida profissional a Enfermagem trabalha em equipe, o que por si só justificaria a importância e necessidade desta interação.

Essas situações nos levaram a refletir acerca do papel do professor, na soberana e difícil missão de educar e ensinar à condição humana, como assinala Morin.

Por outro lado, os grupos também foram pródigos em sugestões e recomendações, tais como: maior utilização do laboratório de Enfermagem com mais aulas práticas, uma melhor estruturação deste com aquisição de mais equipamentos em quantidade e qualidade, similaridade do local com enfermaria de instituição hospitalar, aulas teórico-práticas desenvolvidas no laboratório, após as aulas teóricas, principalmente, procedimentos mais complexos, como introdução de sondas vesical e nasoenteral, dentre outros.

Portanto, concebendo o laboratório de Enfermagem como recurso instrucional de grande valia na aprendizagem, precisamos fortalecê-lo, buscando alternativas para colocá-lo à disposição dos estudantes dos diversos cursos. Além disso, investir na compra de equipamentos e material de boa qualidade e em quantidade suficiente, e explorando este espaço pela utilização mais freqüente nas aulas teórico-práticas, realizando, sempre que possível, os procedimentos que são ministrados em aulas teóricas.

Recomendamos que o laboratório seja um meio de aproximar professor e estudante com momentos de reflexão, criação, recriação e entendimento, gerando conhecimento, de forma que integre o pensar, o fazer, o conviver e o ser, e não apenas como um espaço restrito ao mero desenvolvimento de procedimentos.

Enfim, esperamos que o processo ensinar/aprender no laboratório de Enfermagem da UFRN continue sendo semeado, que germine, cresça em terra firme, brote e floresça em conhecimentos nas dimensões *sapiens e demens*. E que possamos colher as flores que desabrocham a partir desse cultivo, cujas sementes são representadas por cada estudante.

REFERÊNCIAS

ADAMI, H. Nursing students stress during the initial clinical experience. **Journal of Nursing Education**, New Jersey, v. 36, n. 7, p. 323-327. set. 1997.

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J.S.Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ALVES, R. **Ao professor, com meu carinho**. Campinas: Verus, 2004.

ANGERAMI, E. L. S; TERRERI, R.M.N. Aplicação do método ativo em fundamentos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 243-9, ago. 1967.

ASSMANN, H.; MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Brasília: Letraviva, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Desenvolvimento do Ensino Superior de Enfermagem no Brasil**, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretária da Educação Superior. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Apoio Pedagógico aos Profissionais da Saúde (PAPPS)**. Campinas, Fundação W. K. Kellogg/ CAPES, 1985.

_____. Ministério da Saúde. Secretária de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde**. Brasília: DF, 2004.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 3, de 7 de novembro de 2001: Define as Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem**. Brasília (DF), 2001.

_____. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Estatuto e Regimento geral da UFRN**. Natal, 1998.

BUTTERFIELD, S. E. In defence of the demonstration room. **Int. Nurs. Rev.**, v. 30, n. 1, p. 15-20, 1983.

COELHO, C. P. **A Escola de Enfermagem Anna Nery: sua história – nossas memórias**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1997.

COLLET, N.; ROCHA, S. M. M. **Transformações no ensino das técnicas de Enfermagem pediátrica**. 2. ed. rev. Goiânia: AB, 2001.

CUNNINGHAM, T. M. P. et al. O novo professor no curso técnico de enfermagem, num contexto atual da educação: uma visão crítico - reflexiva. **Revista técnico - científica de enfermagem**, Curitiba, v. 1, n. 5, p. 353-357, set. / out. 2003.

DALL`AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, jan. 1999.

DELORS, J. et al. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC/UNESCO, 8. ed., 2003.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa**. Disponível em: <<http://www.informaçõesesociedade.ufbp/1020006.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2003.

ELLIOTT, R. et al. Psychomotor skill acquisition in nursing students in Canadá and the U.S. **The Canadian Nurse**, Ottawa, v. 78, n. 2, p. 25-27. Mar. 1982.

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D.B. Repensando a formação do enfermeiro e investindo na pessoa: algumas contribuições da abordagem gestáltica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 53, n. 3, p. 415-423, jul. / set. 2000.

FEIX, M. A. F.; PONTALTI, G. ; FERNANDES, T. S. Reflexões acerca do estresse ocupacional. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 11-14, jan. 1998.

FERNANDES, J. D.; XAVIER, I. M. Implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de enfermagem. **Revista técnico - científica de enfermagem**, Curitiba, v. 1, n. 4. p. 223, jul. / ago. 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio do século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização: teoria e prática da liberdade**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Educação e mudança**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIEDLANDER, M. R. A teoria e a prática da demonstração na enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 6, n. 1/4, p. 33-38, jan. / dez. 1993.

_____. O ensino dos procedimentos básicos no laboratório de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 151-162. 1984b.

FRIEDLANDER, M. R. et al. Estímulos que favorecem o treinamento em laboratório de enfermagem: opinião de professores e alunos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 41-46, abr. 1990.

FRIEDLANDER, M. R. **O ensino dos procedimentos básicos no laboratório de enfermagem**: comparação entre dois métodos de instrução. 1984. 141 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984a.

_____. Vantagens do ensino no laboratório de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 227-233, ago. 1994.

FRIEDLANDER, M. R.; MAUSSE, L. F. Laboratório de enfermagem das escolas e cursos superiores do país. In: Encontro de Enfermagem e Tecnologia; 4, 1994. São Paulo, **Anais...** . São Paulo, 1994, p. 235-244.

GASTALDI, A. B.; CARMO, H. M. Arriscando e aprendendo no laboratório de enfermagem: relato de experiência. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 146-157, set. / dez. 1998.

GATTI, B. A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERMANO, R. M. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 365-368, jul. / ago. 2003.

GODOY, de S et al. Administração de injetáveis por via intramuscular na região ventroglútea: avaliação após treinamento por videoconferência. **Revista RENE**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 86-92, jan/jun. 2003.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 67-80.

HAYASHIDA, M. **Laboratório de enfermagem como subsistema tecnológico organizacional**: análise de utilização segundo sua finalidade. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

_____. **Laboratório de enfermagem**: histórico organizacional e funcional de uma unidade universitária. 1992. 119 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1992.

HERNÁNDEZ GARCIA, G.C.; AGUILAR MEJÍA, E. Condiciones del ambiente académico – laboral e la formación de estudiantes de enfermería. **Revista de enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social**, Santiago, v. 11, n. 3, p. 125-132, Set./dic. 2003.

INFANTE, M. S. **The clinical laboratory in nursing education**. New York: John Wiley & Sons, 1975.

JESUS, C. A. C. **Laboratório de enfermagem**. Disponível em:
<http://www.unb.br/fs/lab_enf.htm>. Acesso em: 17 maio 2004.

KRUSE, M. H. L. **Os poderes dos corpos frios**: das coisas que se ensinam às enfermeiras. Brasília (DF): ABEn, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSHAALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. 2. ed. London: SAGE, 1995. p. 84-85.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MEDEIROS, A. C. et al. **Laboratório Multiprofissional de habilidades na área da saúde**. 1999. (Projeto apresentado a Pró-reitoria de Graduação da UFRN/Secretária de Ensino Superior/MEC. Centro de Ciências da Saúde/UFRN).

MEGEL, M. E. et al. Nursing students' performance: administering injection in laboratory and clinical area. **Journal of Nursing Educacion**, New Jersey, v. 26, n. 7, p. 288-293. set. 1987.

MÉIER, M. J.; NASCIMENTO, S. R. Comunicação e tecnologia: instrumentos para o cuidado. **Revista técnico - científica de Enfermagem**, v. 1, n. 3, p. 219-223, maio / jun. 2003.

MENEZES, R. M. P. et al. **Ensino de técnicas de enfermagem: situação simulada x situação real**, 1997. (Relatório apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRN- Curso de Enfermagem / UFRN).

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as qualitative research**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, E. M. F.; CANÇADO, M. L. B. O ensino da técnica de curativo e retirada de pontos em incisão cirúrgica através da estratégia de simulação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 46, n. 1, p. 35-41, jan. / mar. 1993.

_____. O uso de um sistema artesanalmente construído para o ensino prático da punção e infusão intravenosa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 44, n. 4, p. 18-21, out./dez. 1991.

NASCIMENTO, E. S. et al. Formação por competência do enfermeiro: alternância teoria - prática, profissionalização e pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 447-452, jul. / ago. 2003.

NASCIMENTO, S. R. **A educação tecnológica no processo de ensino - aprendizagem das técnicas de enfermagem**. 1998. 97 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Departamento de Enfermagem, Centro Federal de Educação em Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1998.

NOCA, C. R. S. et al. Características do treinamento de estudante no laboratório de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 145-152. 1985.

OBATA, R. **A linguagem das cem flores**. São Paulo: Círculo do livro, 1986.

OLIVEIRA, M. L. R. **Artesanato educacional: ciência e arte em enfermagem reprodutiva**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

PINHEIRO, V. E.; RODRIGUES, A .R. F. O processo ensino/aprendizagem na enfermagem. **Enfermagem Revista**. Cadernos de enfermagem, Belo Horizonte, v. 5, n. 9 e 10, p. 62-79. 1999.

POLAK, Y. N de S. **A corporeidade como resgate humano na enfermagem**. Pelotas: PEN/UFSC, 1997.

RIBEIRO, R. C. N. et al. Laboratório de enfermagem em centro cirúrgico: opinião de alunos de graduação quando a sua utilização. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 7-13. 1998.

SÁ, A. C. **O cuidado do emocional em enfermagem**. São Paulo: Robe editorial, 2001.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, I. Entrevista: Isabel dos Santos. **Revista Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 203-207, mar. 2004. Entrevistador: Rita Sório.

SILVA, G. B. **Enfermagem profissional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, M. J. P da S. O papel da comunicação na humanização da atenção à saúde. **Revista Bioética**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 73-88. 2002.

SULLIVAN, C. The hospital is my nursing arts laboratory. **Nursing Outlook**, v. 7, n. 9, p. 521-523. sept. 1959.

TAYLOR, J. A. ; CLEVELAND, P. J. Effective use of the learning laboratory. **Journal of Nursing Education**, New Jersey, v. 23, n. 1, p. 32-34. jan. 1984.

TIMÓTEO, R. P de S. **O ensino da Enfermagem Moderna no Rio Grande do Norte**. 1997. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicada/ UFRN, Natal, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VERAS, J. E.; SILVA, M. J. Laboratório de prática simulada: importância para o ensino de enfermagem. In: FORTE, B. P. et al (org.). **Complexidade e diversidade do conhecimento em saúde: estimulando uma cultura de intervenções multiprofissional**. Fortaleza: UFC. Pós – graduação Lato Senso/DENF/FFOI/UFC - FCPC. 2002.

WALDOW, V. R. **Cuidado humano: o resgate necessário**. 3. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

WALDOW, V. R.; LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WALTHER, I. F.; METZGER, R. **Vincent Van Gogh: obra completa de pintura**. Slovenia: Taschen, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
Campus Universitário s/n – Lagoa Nova, Natal/RN
Cep. 59072-970, Fone 215 3196

Da: Prof^a Dr^a Raimunda Medeiros Germano

Natal, 05 de junho de 2004

Orientadora da Pesquisa

À: Chefia de Departamento de Enfermagem da UFRN

Sra Chefe: Márcia Cerveira Abuana Osório

Solicitamos vossa valiosa colaboração no sentido de permitir a professora Cleide Oliveira Gomes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Departamento de Enfermagem – UFRN, que se encontra atualmente realizando sua Dissertação de Mestrado sobre o tema **LABORATÓRIO DE ENFERMAGEM: O PROCESSO ENSINAR/APRENDER NA PERCEPÇÃO DO ALUNO**, colher dados através de entrevista de grupo focal com discentes do curso de Graduação em enfermagem, desta Universidade, que concluíram a disciplina Semiologia e Semiotécnica em enfermagem no período de 2003.2.

A pesquisa tem por objetivo identificar as principais contribuições e dificuldades do ensino no laboratório de enfermagem e analisar sua importância no processo ensinar/aprender a partir da visão do aluno. Salientamos que as informações, obtidas nesta, serão utilizadas, exclusivamente, para a realização deste trabalho. Ao colaborar, Vossa Senhoria estará contribuindo para o ensino e formação na enfermagem.

Na certeza de contarmos com a compreensão e empenho desta chefia, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a Raimunda Medeiros Germano
Orientadora da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
Campus Universitário s/n – Lagoa Nova, Natal/RN
Cep. 59072-970, Fone 215 3196

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TÍTULO: “LABORATÓRIO DE ENFERMAGEM: O PROCESSO ENSINAR /APRENDER NA PERCEPÇÃO DO ALUNO”.

PESQUISADORES: Prof^a Cleide Oliveira Gomes
Prof^a Dr^a Raimunda Medeiros Germano – Orientadora

Após Análise do Projeto e da solicitação,

___ Autorizamos a coleta de dados na instituição

___ Não autorizamos a coleta de dados na instituição

Quanto à divulgação,

___ Autorizamos menção do nome da instituição no relatório técnico-científico.

___ Não autorizamos menção do nome da instituição no relatório técnico-científico.

Além do relatório escrito,

___ Requeremos a apresentação dos resultados na instituição.

___ Não requeremos a apresentação dos resultados na instituição.

Natal, RN, ___ de _____ de _____

Responsável

ANEXO B

PARECER FAVORÁVEL DO

COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO C
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM
Campus Universitário s/n – Lagoa Nova, Natal/RN
Cep. 59072-970, Fone 215 3196

Natal, 06 de julho de 2004

Da: Prof^a Cleide Oliveira Gomes

Mestranda do Curso de Mestrado em Enfermagem

Aos: Alunos do Curso de Enfermagem que cursaram a Disciplina Semiologia e Semiotécnica em Enfermagem/UFRN, no período de 2003.2

Prezado(a) aluno(a),

Estamos desenvolvendo nossa pesquisa denominada LABORATÓRIO DE ENFERMAGEM: o processo ensinar/aprender na percepção do aluno, que tem como propósito estudar as principais contribuições e dificuldades do laboratório de enfermagem no processo ensinar/aprender, a partir da visão do estudante de graduação, como também a importância do laboratório nesse processo.

Nessa perspectiva, solicitamos a sua participação no grupo de discussão a ser realizado no dia ____ de _____ do corrente ano às _____ horas no Departamento de Enfermagem/UFRN. A sua colaboração é por demais importante para realização desta pesquisa; esperamos também, com esse estudo, poder contribuir para a formação do enfermeiro.

Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Cleide Oliveira Gomes
Mestranda do Curso de Mestrado em Enfermagem

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Natal, _____ de _____ de 2004.

Prezado (a) Sr. (a),

Como mestranda do programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Departamento de Enfermagem - UFRN, estamos desenvolvendo para Dissertação do Mestrado a pesquisa sobre o tema **LABORATÓRIO DE ENFERMAGEM: O PROCESSO ENSINAR/APRENDER NA PERCEPÇÃO DO ALUNO.**

Este estudo tem como objetivos: identificar as principais contribuições do laboratório de enfermagem no processo ensinar/aprender, a partir da visão do estudante de graduação; descrever as dificuldades identificadas no processo ensinar/aprender; e analisar a importância do laboratório nesse processo.

Portanto, solicitamos a sua colaboração no sentido de participar da entrevista do grupo focal, que será gravada. Neste sentido, a sua contribuição possibilitará dar continuidade à investigação. Dessa forma, gostaríamos de lhe dar algumas informações.

Informações:

- ♣ Esta pesquisa terá o acompanhamento e assistência de Cleide Oliveira Gomes, COREN/RN: 13031, enfermeira, aluna do Curso de Mestrado em Enfermagem da UFRN e professora da Escola de Enfermagem de Natal, desta Universidade, e da Prof^a Raimunda Medeiros Germano, membro da Base de Pesquisa I, intitulada Educação e Enfermagem.
- ♣ Será realizada entrevista gravada, com grupo focal de 10 participantes, o que possibilitará a obtenção de informações acerca das principais contribuições e dificuldades do ensino no laboratório de enfermagem e sua importância no processo ensinar/aprender, a partir da visão do aluno. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e, se achar a entrevista cansativa, não precisará responder a todas as questões.
- ♣ Você não sofrerá nenhum dano ou prejuízo, se não desejar participar do estudo, e poderá retirar-se no momento que julgar oportuno.
- ♣ Todas as informações obtidas são confidenciais e serão apenas usadas com o propósito científico, sem divulgar o nome do participante.
- ♣ A realização da coleta de dados deverá ocorrer sem problema, pois esta não oferece nenhum risco ao participante.

- ♣ Não há previsão de gasto financeiro e/ou ressarcimento de despesas pelos participantes da pesquisa.
- ♣ Se almejar fazer qualquer questionamento em relação à pesquisa, poderá chamar a pesquisadora pelo telefone 211-6623 ou 99848555 e, se interessar, poderá também receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.
- ♣ Terão acesso aos arquivos, para constatação dos dados, a pesquisadora e os demais profissionais envolvidos neste estudo, sem, contudo, violar a confidencialidade necessária.
- ♣ A pesquisadora arquivará o termo de consentimento, e, em nenhuma conjuntura, ele será apreciado por outra pessoa.
- ♣ A autorização para o desenvolvimento de todos os passos, anteriormente apresentados, será considerado a partir da assinatura do impresso de consentimento.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, após ter lido e compreendido as informações, acima descritas, concordo em participar da pesquisa realizada pela enfermeira Cleide Oliveira Gomes, mestranda do Curso de Mestrado de Enfermagem, Departamento de Enfermagem- UFRN.

Autorizo o uso dos dados obtidos através da entrevista de grupo focal, com o objetivo de desenvolver a pesquisa citada, como também a publicação do referido trabalho escrito, podendo utilizar, inclusive, meus depoimentos. Concedo também o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas, desde que mantenham o sigilo sobre minha identidade, podendo usar pseudônimos. Estou ciente que nada tenho a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela minha participação na pesquisa.

Declaro ter ciência que o referido trabalho será desenvolvido através da observação e entrevista, orientado pelo instrumento previamente apresentado.

Fui informado (a) dos objetivos do estudo, estando ciente que minha participação é voluntária e que posso a qualquer momento me desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Natal, ____/____/2004.

ANEXO E**ROTEIRO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL**

1. Nome da pesquisa: **LABORATÓRIO DE ENFERMAGEM: O PROCESSO ENSINAR/APRENDER NA PERCEPÇÃO DO ALUNO.**

2. Nome do orientador da pesquisa: Prof^a Dr^a Raimunda Medeiros Germano

3. Nome do entrevistador: Cleide Oliveira Gomes

4. Nome do grupo focal: _____ Data: ____/____/____

5. Início da entrevista: _____ Término da entrevista: _____

6. Perguntas:

6.1. Com base na vivência de vocês em Semiologia e Semiotécnica, o que têm a dizer sobre a utilização do laboratório de enfermagem na aprendizagem?

6.2. Quais os principais sentimentos e dificuldades que vocês vivenciaram no ensino de enfermagem no laboratório?

6.3. Vocês consideram importante o uso do laboratório de enfermagem no ensino de práticas, para o aluno e para o professor? Por quê?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)