

## COOPERAÇÃO/ INTERCÂMBIO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Carlos M. S. Ferreira<sup>\*</sup>

Emília Coutinho<sup>\*\*</sup>

Paula Nelas<sup>\*\*\*</sup>

### COOPERAÇÃO ORIENTADA À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O termo e conceito cooperação tem vindo a ocupar cada vez mais e com maior ênfase os espaços noticiosos e de debate, sustentando a rede de projectos que se sucedem um pouco por todo o planeta, com fim à construção de uma “casa comum” onde, como nas grandes famílias, as aprendizagens matriciais passam pelo “aprender a viver juntos”, “aprender a aprender juntos” e “aprender a crescer juntos”, princípios de globalização planetária.

#### Quadro 1 - A nossa casa comum

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Espaços de autonomia</b> | Afirmação de concepções educativas específicas<br>Diferenciação de políticas<br>Desenvolvimento de projectos individuais  |
| <b>Espaços de convívio</b>  | Discussão aberta acerca dos problemas comuns<br>Partilha de visões de futuro<br>Construção de projectos conjuntos<br>Ajuda aos mais fracos (mais necessitados)  |
| <b>Zonas de serviço</b>     | Infra-estruturas de apoio (centros de recursos, hardware, redes de comunicação)<br>Serviços comuns (logística, estatística, laboratórios de inovação)<br>Utensílios de aplicação polivalente (educação à distância, programa de mobilidade) |

FONTE: CARNEIRO, Roberto (2001:226).

O Tratado da União Europeia, nos artigos 126 e 127, estabelece as linhas

---

<sup>\*</sup> Prof. Coordenador da ESEnf Ângelo da Fonseca

<sup>\*\*</sup> Prof. Adjunto da ESEnf Viseu

<sup>\*\*\*</sup> Assistente da ESEnf Viseu

gerais de orientação a que deve obedecer a cooperação nos domínios educativo e formativo, com o objectivo de promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino e desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação (CARNEIRO 2001). Nesse contexto, a equidade na cooperação é uma das exigências do contrato social europeu, pelo que as políticas educativas se têm preocupado com a qualidade do ensino, apostando na modernização curricular e com a aprendizagem em conjunto, investindo nas parcerias e na mobilidade de pessoas.

Tamanho esforço europeu assenta na crença de que a cooperação entre os povos é fruto da confiança mútua que se tem vindo a construir e que ela contribuirá decisivamente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, atendendo a que “pouco a pouco se tem que capitalizar sobre áreas de consenso” (CARNEIRO, 2001:227).

Obviamente que o grande objectivo passa pela renovação da velha Europa, para a qual se pretende um mercado de trabalho mais acessível e fortalecido num mundo que se deseja mais informado e consciente dos direitos humanos. Obviamente que estas redefinições introduzem rupturas a vários níveis, nomeadamente nas dinâmicas organizacionais das décadas passadas. Nesse sentido, REITTER et al (1991) refere que as organizações, possivelmente com algum sofrimento, têm vindo a constatar que a cooperação funciona como o elemento motor da dinâmica necessária à sua continuidade e desenvolvimento, interpretando as cooperações numa perspectiva de “organização-sistema aberto”, que por sua vez conduz à “organização-rede” através de acordos formais ou sistemas de cooperação operacional. Para os mesmos autores, a cooperação acaba por estar no centro das “diligências-projectos” com a inerente multiplicação de reuniões, trocas e trabalhos colectivos. Emergem os novos modelos “socioprodutivos” redimensionando as organizações, fortalecendo a cooperação entre os principais parceiros de trabalho, sejam eles internos ou externos à organização.

Foi à luz dos novos modelos socioprodutivos, onde é permitido que, individualmente ou em grupo, se criem espaços para negociações desencadeadoras de novas relações, partilha e aprendizagem, alimento das organizações aprendentes empenhadas na efectiva reconstrução europeia, que a Escola Superior de Enfermagem de Viseu (ESEnfV) aceitou celebrar um contrato de cooperação materializado em dois momentos distintos mas complementares. Após termos apresentado na referida escola o estudo que realizámos, no âmbito do Mestrado em Educação, com estudantes do 2º ano do Curso Superior de Enfermagem em contexto de aprendizagem clínica, lançámos o desafio aos docentes que

pretendessem integrar um projecto de investigação, a desenvolver em rede, para dar continuidade ao estudo em causa, culminando com a apresentação de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação.

Com anuência da ESEnfV, nas pessoas do Prof. Barroco, Presidente do Conselho Directivo e da Prof.<sup>a</sup> Manuela Ferreira, Presidente do Conselho Científico, em Outubro de 2001 foi celebrado o primeiro contrato de cooperação entre a Prof.<sup>a</sup> Emília Coutinho, Prof. Adjunta da referida escola e o Prof. Carlos Ferreira, Prof. Adjunto da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca (ESEAF), responsável pela investigação. Os resultados encontrados influenciaram a continuidade do estudo e a integração de outra docente da ESEnfV. Assim, em Fevereiro de 2003, o Presidente do Conselho Directivo, Prof. Daniel Marques, a Prof.<sup>a</sup> Emília Coutinho e a Prof.<sup>a</sup> Paula Nelas, assinaram o protocolo de cooperação com o Prof. Carlos Ferreira, viabilizando a continuidade da investigação com estudantes da formação inicial, em aprendizagem clínica.

### O PERCURSO

Ancorando-nos em alguns dos princípios elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, integrada pelo Engenheiro Roberto Carneiro e presidida por Jacques Delors, onde se realça que:

- o desenvolvimento económico, social e cultural depende directamente do conhecimento intensivo das pessoas, traduzido pela forma como é usado na adaptação à mudança;
- as pessoas foram consideradas o principal trunfo da Europa, devendo pois investir-se a esse nível, reestruturando-se a educação e a formação, a fim de se situar a Europa na economia do conhecimento;
- no futuro teremos que aprender ao longo da vida num conhecimento dinâmico do mundo e de si, num *continuum* aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a estar e aprender a ser, a fim de darmos resposta aos desafios que nos estão a ser colocados, em virtude de a nível Europeu se estar a investir na criação de uma sociedade economicamente assente no conhecimento;
- Portugal aceitou aderir a esta causa e introduzir algumas medidas na agenda política do País, a nível da revisão curricular com novos métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo da vida, decidimos implementar um método pedagógico que permitisse aos estudantes uma participação mais activa e responsável na própria aprendizagem, ajudando-os simultaneamente a adquirir as aprendizagens

matriciais, a que já aludimos, com vista a uma melhor integração europeia. Para que isso se torne numa realidade autêntica, SILVA e CARDOSO (1993), defendem que compete ao docente tomar a iniciativa no reforço das relações interpessoais com o estudante, num ambiente de:

- ♣ **Autenticidade** – ser conveniente e real no relacionamento com o estudante;
- ♣ **Aceitação** – aceitar o estudante com a sua identidade;
- ♣ **Compreensão** – compreender o estado de desenvolvimento pedagógico;
- ♣ **Estímulo** – estimular o estudante a desenvolver-se numa relação de interdependência, sem perda da sua identidade;
- ♣ **Ajuda** – criar a empatia necessária ao desenvolvimento da relação de ajuda;
- ♣ **Confiança** – acreditar no potencial e capacidades do estudante.

É nesse sentido que cada vez mais se apela aos docentes para reformularem gradualmente as suas práticas pedagógicas, introduzindo-lhe outra maleabilidade, com abertura a novos métodos pedagógicos, a novas teorias e novas técnicas, que imprimam à aprendizagem uma recontextualização permanente, não só em consideração à identidade dos locais de estágio, mas também do estudante, procurando minimizar-lhe o mal-estar, traduzido em comportamentos e atitudes menos adequados.

Independentemente dos métodos e técnicas, a primeira condição para que haja aprendizagem é o interesse ou curiosidade de aprender. Isso será mais facilmente conseguido se o estudante se propuser conceber um projecto para desenvolver, atendendo não só aos seus potenciais e limites, como ao contexto onde se realiza a aprendizagem. Decorrente desta, a segunda condição terá de passar pela utilização de métodos pedagógicos facilitadores da aprendizagem, onde haja espaço para o diálogo permanente entre os actores pedagógicos, num clima de horizontalidade e de desenvolvimento da relação cooperativa entre os pares, a fim de que haja partilha de projectos, expectativas, medos, sucessos e também insucessos tão defendido por vários autores da especialidade.

Foi convictos dessa possibilidade e reconhecendo que:

- A aprendizagem deve ser feita de uma forma espontânea, de acordo com os interesses, necessidades ou crenças, tornando-se mais profícua e gratificante do que a aprendizagem imposta;
- Os estudantes devem participar activamente no processo educativo, co-

responsabilizando-se pela sua formação;

- A formação dos estudantes deve passar pela consecução de projectos pessoais;
  - Os estudantes desenvolverão exponencialmente as capacidades cognitivas e interactivas em formação cooperativa;
  - Qualquer acção sem reflexão não lhe aumenta o efeito nem há desenvolvimento, optámos por dar continuidade à utilização do método pedagógico interactivo onde, além de outras, incluimos a *técnica de espelhamento*. Assim, o método pedagógico interactivo que implementámos para ser seguido por estudantes em ensino clínico, é operacionalizado através de quatro técnicas:
- O estudante define objectivos em função do contexto de aprendizagem em que se encontra;
  - O estudante convida o colega para fazer dupla de trabalho,
  - O estudante selecciona os utentes a quem presta cuidados;
  - O estudante estabelece momentos de reflexão sobre a acção, com recurso à técnica de espelhamento.

Neste método, o que é considerado mais complexo e leva algum tempo a interiorizar é a sistematização dos passos da *técnica de espelhamento*. Ela foi introduzida no ensino universitário por BARBOSA (1994), aquando do desenvolvimento da sua tese de doutoramento em Ciências da Educação, e no ensino clínico de enfermagem por (FERREIRA 1999), na altura da realização do curso de mestrado em Educação-Administração Escolar, e presentemente a ser largamente implementada, de momento em duas Escolas Superiores de Enfermagem, e decorrente disso, em nove unidades de internamento hospital.

A *técnica de espelhamento*, em esquema explicativo no quadro 2, permite a reflexão sistematizada das práticas que, em contexto académico se realiza após a conclusão de uma acção. Intrínseco a esta técnica está o registo cognitivo de todos os passos da acção, no seu domínio técnico, relacional e emocional, e ainda a recriação ou representação simbólica da acção. Assim, o estudante, no desenvolvimento de uma acção concreta (prestação de cuidados de higiene, realização de um penso, ensino ao doente, ...) faz o registo mental de toda a sua intervenção, para que no final, afastado da situação, se espelhe, ou seja, recrie a acção verbalizando todos os passos, como se efectivamente estivesse frente ao espelho a receber o próprio *feedback*, tomando assim consciência dos seus pontos fortes e fracos.

Quadro 2 – Esquema explicativo da técnica de espelhamento

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| <b>OBSERVAÇÃO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Procedimentos de acordo com as necessidades do estudante.</li> <li>– Os gestos técnicos e sua sucessão.</li> <li>– Os procedimentos realizados e as suas características.</li> <li>– Ênfase na relação estabelecida com os doentes.</li> </ul> |  |
| <b>ACÇÃO</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gestos das técnicas básicas (medir tensão arterial, fazer um penso, ...).</li> <li>– Manipulação e exploração de materiais (pinças, seringas, sondas, ...).</li> <li>– Competências relacionais.</li> </ul>                                    | 1ª Fase<br>Exploração da acção técnica e relacional. |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacidade de controlo emocional durante a prestação de cuidados.</li> <li>– Conquista da autonomia e desenvolvimento do auto-conceito.</li> </ul>   | 2ª Fase<br>Controlo emocional da acção               |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Organização, exploração da acção e controlo das emoções pessoais e colaterais</li> </ul>   | 3ª Fase<br>Recriação simbólica da acção              |

Fonte: Adaptado de BARBOSA, L. (1994 :296).

Esta técnica pode ser desenvolvida só entre dois estudantes, um no papel de executor e o outro como colaborador e observador. Contudo, enquanto não houver segurança na utilização da técnica, o docente deve estar sempre presente durante o desenvolvimento da acção, assim como no momento do espelhamento para introduzir os aspectos correctivos e reforçar os pontos fortes da execução. De acordo com FERREIRA (1999), há estudantes que durante o espelhamento tomam consciência das falhas que aconteceram e a sua natureza, outros têm necessidade de que seja o colega ou o professor a ajudá-los a tomar consciência disso.

Uma vez que o papel de executante e observador participante se vão alternando, todos os estudantes passam pela mesma experiência, desenvolvendo competências de iniciativa, decisão, observação, reflexão, espírito crítico, implicação, tolerância, partilha e responsabilização, como constatou (FERREIRA, 1999), fundamentais ao desenvolvimento integral, que certamente irão muito além das interações que obrigatoriamente se estabelecem em ambiente académico, pressuposto essencial na construção de uma sociedade que se pretende mais científica, mais produtiva, económica e emocionalmente mais sustentada.

A *técnica de espelhamento* imprime um acentuado dinamismo nos docentes e estudantes que a utilizam, permitindo uma reflexão profunda e sistematizada em duas dimensões fundamentais:

- **Correcção** – o estudante ao recriar a acção toma consciência dos pontos fortes e fracos, introduzindo medidas correctivas;
- **Prevenção** – o estudante, ao tomar consciência das dificuldades, passa a elaborar planos mais exigentes, por forma a programar tempo de reflexão sobre as actividades diárias.

Aceitamos que um método desta natureza seja de difícil praticabilidade na vertente teórica do ensino de enfermagem, face ao elevado número de estudantes e ao uso do tradicional modelo *zap* - Bioquímica às oito, Anatomia às dez, Pedagogia às doze, desfasado da complexidade da vida real, onde tudo se cruza e interage de uma forma e num ritmo alucinante e não espartilhada. Contudo, acreditamos na importância da sua prática durante o ensino clínico.

Como a mudança é uma questão de tempo, indiscutivelmente dependendo do nosso envolvimento, reafirmamos a nossa crença nos frutos do método pedagógico interactivo, onde se insere a técnica em análise, quanto mais não seja porque “à geração *click*, que nasceu com o rato na mão, é manifestamente diferente, por ser mais interactiva e instantânea, que a geração *zap* precedente. A escola continua a ser *zap*, mas a juventude é *click*”(CARNEIRO, 2001:130).

É neste contexto que as organizações educativas têm necessidades de repensar os seus currículos, tornando as escolas mais em centros de aprendizagem do que de ensino. Os modelos monolíticos, inflexíveis, não se adequam às exigências da sociedade moderna, onde o professor tem que, cada vez mais, fornecer ferramentas de trabalho aos estudantes, de modo a que eles adquiram o gosto e o interesse pela aprendizagem nesta paisagem de transformação científica permanente.

É uma mudança que visa provocar alterações paradigmáticas no sentido de dotar a humanidade de conhecimento libertador, rumo a uma reorganização social onde se consiga desenvolver a cultura da interdependência, da partilha de projectos e conhecimentos, de modo a consolidar-se a “Aldeia Global de Aprendizagem”.

Assim sendo, o método que FERREIRA (1999) utilizou e vem desenvolvendo, tem permitido aperfeiçoar a gestão das relações que se estabelecem entre o formador, o formando e o saber, gravitando todos no mesmo sentido e com a mesma intensidade de força, no universo da escola reflexiva, sensível e transformacionista, como procuramos ilustrar com a figura 1.

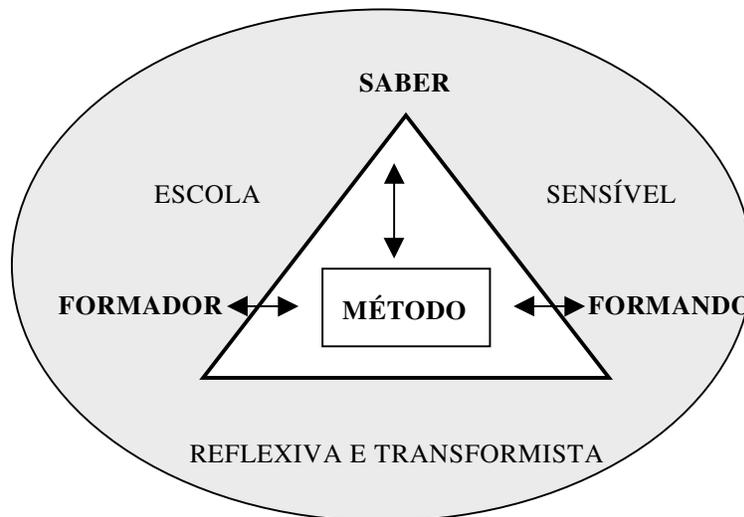
Consideramos que a escola é reflexiva, não só porque implementa ou

desenvolve interessantes momentos de práticas reflexivas, mas também, e essencialmente, porque acompanha e reflecte sobre:

- o seu projecto educativo;
- as necessidades e interesses da sua população;
- a vida académica da sua população;
- o perfil do enfermeiro que oferece à comunidade;
- as observações feitas por essa comunidade

Por outras palavras, a escola passou a reflectir sobre as novas funções sociais que lhe têm vindo a ser atribuídas no seu quotidiano, mostra-se sensível ao enorme volume de problemas educacionais e procura ser transformacionista não só ao tentar transformar-se, mas também ao disponibilizar recursos que permitam a transformação dos seus agentes.

**Figura 1** - Universo da escola reflexiva, sensível e transformacionista



No sentido de se quebrar a rotina da directividade, apelamos para que no ensino clínico se criem condições pedagógicas ao desenvolvimento integral do estudante, permitindo o professor que o estudante contribua directa e activamente na produção da sua formação (FREIRE, 1997).

### ALGUNS RESULTADOS

São efectivamente encorajadores os resultados expressos por formandos e formadores, apresentando ao leitor uma pequena porção do tipo de material recolhido:

#### Estudantes:

- “Gostei da orientação que a professora deu ao estágio. Usou um método novo que interferiu na minha aprendizagem e no meu crescimento pessoal”;
- “Há um grande enriquecimento através da partilha dos medos e dos saberes com o colega”;
- “Este método permite-nos fazer o percurso indo do mais simples para o mais complexo, com segurança”.

#### Enfermeiros orientadores :

- “É uma nova metodologia que dá mais tranquilidade e segurança aos estudantes”;
- “Verifiquei que na fase inicial do estágio dá muita segurança os estudantes terem um colega por perto. Ajudam-se mais no planeamento diário”;
- “Senti que os colegas começaram a sentir-se influenciados pela reflexão sistematizada. Penso que a vamos adoptar no serviço”.

#### Docentes:

- “Os estudantes apresentam uma postura e um comportamento mais assertivos. Desenvolvem-se mais rapidamente no saber-fazer e no saber-estar”;
- “As avaliações dos estudantes passaram a ser mais reflexivas e sistematizadas. Vê-se que a reactividade desaparece gradualmente”;
- “Este método leva ao desenvolvimento de competências metacognitivas, essencialmente a nível da observação, espírito-crítico, reflexão e curiosidade intelectual”.

Fazemos votos que muitos outros trabalhos se possam desenvolver em cooperação, interna e externamente, não só com o objectivo de produção científica, investindo na qualidade do ensino e da aprendizagem, mas também pela importância que se reveste a partilha das preocupações, dos nossos medos e sucessos.

**BIBLIOGRAFIA**

BARBOSA, Luís – *La caracterization des processus de formation et la formation des formateurs comme strategies de changement organizationnel*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Caen, 1994.

CARNEIRO, Roberto – *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

FERREIRA, Carlos – *Modelo de formação reflexiva em ensino clínico com recurso à técnica de espelhamento – Impacto na satisfação dos estudantes*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Évora, 1999.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REITTER et al – *Cultures d'entreprise*. Paris:Vuibert, 1991.