

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LIVRE EXPRESSÃO DAS  
HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO:  
UM PROCESSO METODOLÓGICO QUE DESENVOLVE AS  
COMPETÊNCIAS CORPORAIS E (TRANS)FORMA IDENTIDADES**

**Ilda Maria Gomes Barbosa Lima**

**RESUMO**

A presente investigação parte da aposta no paradigma pedagógico da corporeidade, especialmente concebido para o ensino de enfermagem. Tem como foco de atenção o corpo-vivido do jovem-estudante, coloca em evidência a identidade pessoal como alicerce da identidade profissional. Em coerência com os nossos pressupostos teórico-metodológicos, o estudo integra o paradigma de investigação-formação, a análise biográfica e a análise documental, estimando a singularidade pessoal, o peculiar e o único. Apresenta-se o percurso de estudantes do 3º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem de uma Escola Superior de Enfermagem da zona norte de Portugal.

Tendo como mediadora a narrativa de aprendizagem “ao vivo” na intimidade corpo-a-corpo estudante-doente/utente, o dispositivo de investigação-formação, como *Espaço Livre de Expressão da Experiência*, do tipo tutorial, centrado no estudante, permite conhecer de que modo é que o processo de formação experiencial oferece - pela tomada de consciência corporal de si e do outro, pela organização do sentido para si e do trabalho de intercompreensão - uma aprendizagem favorecedora do reconhecimento da (trans)formação de si, da (re)construção de saberes e identidades. Vigora a manifestação de um si renovado nas suas singularidades e especificidades. (re)Vê-lo em (trans)formação é o enfoque principal.

Ao exporem a emergência de saberes pessoais e profissionais, os resultados indicam a emergência de capacidades corporais pessoais com influência no desenvolvimento de capacidades profissionais, habitualmente omissas nos processos da formação inicial, pós-graduada e contínua. Os resultados dão resposta às preocupações que deram origem ao presente estudo, às necessidades de formação inicial e contínua identificadas em

variadíssimas pesquisas e aos objetivos (inter)institucionais do Ensino Superior e da Saúde, que definem o modelo de desenvolvimento profissional em Enfermagem.

**Palavras-chave:** Corporeidade; *Espaço Livre de Expressão da Experiência*; aprendizagem experiencial; identidade; saberes.

## **Introdução**

Os jovens estudantes passam cada vez mais tempo no contexto escolar, se compararmos com o tempo disponível noutros contextos de vida como, por exemplo, o da família e o dos amigos. Como espaço de socialização e de relação é desejável que prevaleçam experiências não só gratificantes do ponto de vista profissional, como igualmente prazerosas no âmbito pessoal. Como local de trabalho, de esforço, de empenho mas também de superação de dificuldades e de problemas que viabiliza a aprendizagem com sucesso e a construção do ser, o contexto escolar impõe-se como lugar onde se criam condições para a busca da felicidade como essência fundamental ao bem-estar individual e social. Pensar assim é ter a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da humanidade. Numa escola de saúde, no contexto do ensino superior, esta responsabilidade aumenta, pelo que a pensamos “calorosa” e cuidativa, onde o *Eros* e a paixão de aprender reinem, uma estrutura organizativa “sensível” onde todos se sintam na sua “outra casa”. Com isto queremos dizer que a busca da felicidade ou o sentimento de felicidade só acontece quando o jovem estudante encontra na escola um terreno fértil onde o respeito, a liberdade, a igualdade de oportunidades, a tolerância, a ajuda e a compreensão pelas suas diferenças são ingredientes que favorecem as relações interpessoais e comunicacionais, num clima emancipador (Freire, 2006). Este clima formativo, favorável ao desejo de aprender e ao prazer encontrado na vida quotidiana dos jovens, é determinante no desenvolvimento da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal (Rogers, 1984). Fixados nas palavras de Paulo Freire e Carl Rogers o desenvolvimento da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal alcançam um significado muito especial nesta pesquisa em que se procura conhecer e compreender o processo de formação experiencial (Josso, 2002), tendo por base a aprendizagem pela experiência “ao vivo” em enfermagem, em contextos de vida real, corpo-a-corpo com a pessoa doente/utente.

No campo da saúde reconhece-se que as experiências de aprendizagem podem ser sentidas “positivas” e “negativas”, expressadas por uma linguagem emocional ora

exposta ora contida, muitas vezes pelo confronto com situações de sofrimento nos limites entre a vida e a morte. Estes processos, bem complexos, são reconhecidos na formação. Contudo estamos bem longe de estar à altura, com atividades educativas adequadas, supostamente com impacto na construção das identidades pessoal e profissional, que se (en)formam. Estudos sobre as identidades confirmam que no contexto real da profissão o “corpo-sujeito”, apesar de defendido por enfermeiros/as, dá lugar na prática ao “corpo-objeto” (Ribeiro, 2003; Abreu, 2001; N. Lopes, 2001; Lima, 2010), prevalecendo a “ineficácia” da relação teoria-prática. Acresce considerar, ainda, a problemática inerente à inovação da formação no ensino superior com a implementação do processo de Bolonha. Neste contexto, a aprendizagem acontece pela reformulação da própria identidade pessoal do jovem estudante, uma dimensão que interfere na (re)construção dos saberes profissionais, como processo do desenvolvimento de capacidades inerentes à profissão de enfermagem. Por esta via a dimensão pessoal apresenta-se ligada à dimensão profissional em construção nos processos formativos. Esta é a nossa premissa, ponto de partida e fio condutor da presente pesquisa. Tendo por base estes argumentos, dá-se conta de um processo formativo por orientação tutorial baseado em experiências formativas (Josso, 2002) decorrentes da aprendizagem “ao vivo” em enfermagem. Neste processo, as experiências do corpo (e dos corpos), da vida e da morte (as entregas e as recusas associadas), surgem como analisadores eletivos do processo de formação experiencial e seu impacto na (trans)formação da identidade pessoal e profissional dos jovens (Lima, 2010).

### **Objetivos**

Pretende-se conhecer em que condições o jovem é ajudado a aprender a descobrir-se: a (re)conhecer-se e a identificar-se no plano das ideias e dos valores; a conhecer o seu corpo e o que pensa sobre ele; a consciencializar as suas perceções, sensações e sentimentos; e a compreender a relação entre os significados atribuídos à sua experiência e as histórias da sua vida

### **Metodologia**

Aposta-se na criação de um *Espaço Livre de Expressão da Experiência (ELEE)* - lugar de (re)construção da narrativa experiencial em contexto situacional do percurso de práticas, ensinamentos clínicos e estágios - com recurso à teoria pedagógica da corporeidade

(Ribeiro, 2003; Lima, 2010). Este dispositivo encerra três etapas: etapa 1 – *do estudante ao ator da formação*; etapa 2 – *do ator contador ao conhecimento de si*; e etapa 3 – *reconhecer o si (trans)formado*. Cada etapa contempla diversas fases, comportando várias sessões. Consideramos este dispositivo de características do tipo tutorial pela abordagem centrada na pessoa enquanto estudante e no processo de aprendizagem (Freire, 1980 e 2006; Rogers, 1984; Josso, 2002). Recorre-se à abordagem biográfica através das perspetivas de investigação-formação (Josso, 2002). O processo analítico inspirou-se em Zavalloni e Louis-Guérin (1984). Estuda-se “o caso” de estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem – CLE - de uma Escola Superior de Saúde do norte de Portugal.

### **Resultados: Aspetos inerentes à (trans)formação dos estudantes**

Constatamos que a História de Vida na Formação (HVF) narrada [etapa 1] apresenta-se como fio condutor que evidencia uma apresentação de si livre, livre pela forma como as estudantes se tornaram em seres criativos, seres inovadores e caminharam para a descoberta da sua própria aprendizagem, um pouco à margem do mundo real da prática de cuidados de enfermagem e um pouco à margem do mundo real da orientação pedagógica.

Tendo em conta as diferentes fases que a metodologia oferece, a tomada de consciência nos processos de identificação ou de diferenciação ocorrem em fases diferentes, variando de participante para participante, uns através da escuta da narrativa de si gravada, outros no momento da transcrição ou na leitura, outros pela mobilização do conteúdo escutado dos colegas ou surgidas em novas experiências [etapa 2].

O pensamento reflexivo, a conceptualização, a mudança, não é um processo linear, tem uma variação pessoal, individual, no mundo consciencial e na interação com o ambiente e com as pessoas, são libertadores e (trans)formadores. Reconhecer a mudança de si [etapa 3] permitiu superar as emoções inibidoras para a totalidade das participantes tendo por referência o distanciamento cada vez maior em relação à HVF narrada e a diferenciação do outro enquanto fonte de sofrimento e obstáculo ao desenvolvimento da aprendizagem, tornando-se cada vez mais nítida a consciência do si (trans)formado, fruto da libertação em comunhão (Josso, 2002; Freire, 1980 e 2006) e de uma ação renovada.

Os resultados indicam que o processo de formação experiencial a que foram sujeitos, enquanto processo de construção, permite tomar decisões conscientes que dão

visibilidade à sua própria identidade e ao que desejam manter ou aprofundar para o futuro profissional.

**Discussão dos resultados: Um processo metodológico que desenvolve as competências corporais.**

Enquanto “espaço físico”, lugar de sociabilidades, o *Espaço Livre da Expressão da Experiência (ELEE)*, revê-se como um processo metodológico poderoso, estabilizador emocional favorável ao desenvolvimento psicossocial pessoal e profissional dos estudantes e ao processo transacional de identidades. Neste espaço a jovem sentiu reconhecimento dos outros pelo seu estilo, pelo seu trabalho, pelos seus sentimentos, contexto que produziu sentimento de bem-estar, força e vigor. As participantes encontraram a forma de exprimir a sua compaixão pelas pessoas doentes e este dispositivo procurou ao mesmo tempo protegê-las, dando-lhes a oportunidade de partilhar. O *ELEE* e a metodologia que encerra, veio esclarecer, alargar e elaborar a nossa convicção de que o jovem/estudante de enfermagem, pelo estágio de desenvolvimento pessoal em que se encontra, possui capacidades humanas, emocionais, afetivas, comunicacionais e relacionais que promovem o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional autonomamente.

Durante o processo consciencial os resultados confirmam que todas as participantes assumiram seu processo de auto-formação reconhecendo seu percurso de (trans)formação construído e desenvolvido pelas próprias como autoras da sua própria vida, onde o corpo se impôs como elemento fundamental que habita o contexto ecológico do si na relação com o mundo e com a atenção dirigida para a vida profissional.

Reconhecer que o auto-conhecimento e o hetero-conhecimento de características da personalidade e de características emocionais e de pensamento impelem a auto-direção, a persistência estratégica e a ação ajustada, sobretudo ética, fora fundamental para consolidar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional das participantes.

Encontramo-nos em condições de reconhecer que o *ELEE* permite afiar os sentidos, escutar, sentir, escrever, ler, observar, pensar, refletir e agir as múltiplas formas de viver e renovar experiências de si, e com os outros partilhadas, que permitem ao estudante ajustar-se ao processo de aprendizagem, à organização institucional dos contextos, ao quotidiano dos serviços de acolhimento, e às interações (Louro, 1999). Uma *praxis* que

envolve reflexão e ação sobre a experiência transformadora (Josso, 2002; Freire, 2006). Sem esta oportunidade pensamos que seria impossível a superação emocional inibidora pessoal e condicionadora do sucesso da aprendizagem, uma transformação objetiva, um reconhecimento de carácter puramente subjetivista entregue à praxis libertadora, que liberta a força existente pela motivação. Um *saber* afetivo-motivacional que constrói o caminho para *ser feliz* ao reconhecer que aprende consigo a aprender e que aprende com os outros a aprender, condições estas favoráveis ao desenvolvimento da *motivação para mudar*. Mudar através de um processo de auto-hetero-co-formação, onde se identificam estratégias individuais, como por exemplo na preparação de sessão para sessão. E conceptualizar o que é formação para si, «uma formação que não se faz nos livros», cujos resultados identificam a oportunidade de construir o *saber partilhar* experiências, sentimentos, fortificar a amizade, uma partilha também psicossocial (Erikson, 1976).

As fases que atravessam as três etapas – partilhar, escutar o outro, interpelar, escutar a narrativa gravada, escrever a mesma e a leitura desta – parecem adequadas ao trabalho de *clarificação da linguagem* e da *qualidade linguística* fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de comunicação verbal na transmissão da informação nas passagens de turno, na formação em serviço ou de Educação para a Saúde.

A metodologia revela, também, sua pertinência no ensino de enfermagem, e noutros contextos do ensino superior, pela oportunidade do desenvolvimento de capacidades sensorio-emocionais inscritas no corpo-estudante de *escuta ativa*, *escuta sensível*, *escuta ética* e *escuta avaliativa* por via da escuta da narrativa de si gravada e da *escuta dos colegas*; e do *olhar ativo*, *olhar estratégico*, *olhar ético* e *olhar sensível* por via da escrita e da leitura, muitas vezes sob efeito do conteúdo da escuta e da interpelação dos colegas. Um mecanismo que avalia e clarifica o nível de desempenho do si e do si/nós na relação consigo, com as pessoas-doentes, com os familiares destes e com os orientadores onde o corpo-vivido é o instrumento de eleição, e desenvolve capacidades interventivas ao nível do *toque sensível* e do *toque ético* que antecede ou acompanha o *toque instrumental*, *as capacidades relacionais* e *as capacidades comunicacionais*.

Neste trajeto formativo, o pensamento clarificou sua compreensão ao perceber os sons, as falas, os silêncios, as emoções, os afetos, as necessidades, os ritmos marcados pelo seu corpo e pelo corpo-doente e ao compreender os sentimentos vividos destes corpos em interação, as razões especiais da entrega a uma aprendizagem solitária e as razões que enclausuram o corpo em sofrimento.

Finalmente, este processo formativo deteve-se na escuta avaliativa dos professores, dos enfermeiros, mediadores da interação corpo-a-corpo pessoa-doente, para perceber os sentidos dos modos de ensinar e de aprender que exigem saber observar, ouvir, falar, silenciar, reprimir, reagir, preferir, assumir por identificação ou diferenciação.

### **Conclusões**

O ELEE evidencia-se como um espaço tutorial psicopedagógico, psicoafetivo e psicoterapêutico na resolução de situações interativas nutritivas e inibidoras da aprendizagem, causadoras de sofrimento pessoal. Os estudantes libertam-se das experiências de vida na formação emocionalmente negativas pelo desejo de serem autênticos e fiéis aos valores que defendem para a profissão.

Todos assumiram o seu processo de autoformação como ATOR e AUTOR da sua própria vida e a atenção dirigida para a vida profissional. Chegar ao fim do dispositivo tutorial *ELEE*, um percurso de trabalho consciencial, um processo gradual de “caminhar para si”, auto-reflexivo, com um distanciamento cada vez maior da atora que foi no passado, pela descoberta de si como autora no presente, permite reconhecer o desenvolvimento de capacidades favoráveis à construção de diversos saberes. Saberes construídos por via do dispositivo metodológico, com abertura e adaptação ao desconhecido, com motivação, reposição do bem-estar, com transformações efetivas, tendo como fio condutor a narrativa, a reflexão continuada, a escuta de si e dos outros que, para a maioria das participantes, foi a oportunidade de serem impelidas a mudar em novas experiências.

Estes saberes revelados definem um leque variado de competências construídas no decurso do processo de formação experiencial que se podem relacionar com as competências definidas por outras instâncias e autores (Ordem dos Enfermeiros, 2003; Duarte, Santos & Subtil, 2004; Dias, 2005; Goleman, 2007). Os resultados do presente estudo evidenciam a conquista da maioria das capacidades definidas nos mesmos e acrescentam outras de carácter específico do corpo sensório-emocional e do corpo-afetivo [corpo-vivido] fundamentais para o exercício da profissão em enfermagem.

Os resultados confirmam o êxito do *ELEE* pela utilização do *modelo do processo de formação experiencial*. O efeito da metodologia de investigação-formação (Josso, 2002) salienta, mais do que excelência intelectual ou competência técnica, o desenvolvimento de capacidades pessoais, capacidades emocionais, capacidades sociais evidenciadas pelo corpo-vivido [sensório-emocional e afetivo] pela possibilidade livre de descoberta de si,

pela consciência da transformação pessoal (Rogers, 1984; Freire, 2006) e da transformação profissional, que se inscrevem na identidade atual (Dubar, 1997).

Os resultados tornam relevante a diferenciação de si em relação a determinadas práticas pedagógicas ou práticas de enfermagem que não desejam para si, não reconhecem como suas práticas e rejeitam para a sua vida profissional e para a orientação de futuros estudantes. Perante os crescentes desafios que a sociedade de hoje coloca aos profissionais do ensino superior em enfermagem e aos profissionais do exercício profissional, como atores determinantes destes percursos formativos, porque alastram e comprometem por via do tempo a saúde social, os resultados apontam para a responsabilidade de uma atenção adequada e atempada para a formação pedagógica dos formadores.

## **Referências**

Abreu, W. C. (2001). *Identidades, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Lisboa: Educa.

Bevis, E. O. & Watson, J. (2004) *Rumo a um currículo do cuidar: uma nova pedagogia para a enfermagem*. Loures: Lusociência.

Carvalho, A. L. (2005). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Collière, M.-F. (2003). *Cuidar... A primeira Arte da Vida* (2nd ed). Loures: Lusociência.

Damásio, A. R. (2000). *O Sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa-América.

Dias, M. F. P.B. (2005). *Construção e validação de um inventário de competências: contributos para a definição de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de Licenciado*. Loures: Lusociência.

Duarte, M. E., Santos, T. S. & Subtil, C. L. (2004). *Relatório: A declaração de Bolonha e a formação na área da enfermagem*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Web site. Acedido em Outubro 17, 2008 em [http://www.ccisp.pt/Bolonha/Bolonha\\_Enfermagem\\_25\\_Novembro.doc](http://www.ccisp.pt/Bolonha/Bolonha_Enfermagem_25_Novembro.doc)



- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (43.<sup>a</sup> ed). Brasil: Paz e Terra.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Goleman, D. (2007). *Trabalhar com inteligência emocional* (4.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Temas e Debates.
- Hesbeen, W. (2006). *Trabalho de fim de curso, trabalho de humanidade: emergir como o autor do seu próprio pensamento*. Loures: Lusociência.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Lima, I. (2003). *O corpo (in)visível em contexto escolar: impacto na construção da identidade na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Lima, I. (2010). *Formação inicial: metodologias formativas baseadas em experiências de vida ao longo das quais se formam a identidade pessoal e identidade profissional em enfermagem. Saberes que fazem parte da corporeidade*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Lopes, N. (2001). *Reposição profissional de enfermagem: estudo sociológico em contexto hospitalar*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, A. (org.) (2007). *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento/CIIE.
- Louro, G. (1999). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Prosalus.

- Ordem dos Enfermeiros (2003). *Competências do enfermeiro de cuidados gerais*. Conselho de Enfermagem. *Divulgar*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 91-113.
- Ribeiro, A. (2003). *O corpo que somos: aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Rogers, C. R. (1984). *Tornar-se pessoa*. 7.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Moraes editores.
- Schön, D. A., (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Watson, J. (2002). *Enfermagem pós-moderna e futura: um novo paradigma da enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.